

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO- FUNDAJ
MARCELO SALES GALDINO

O ENSINO DE SOCIOLOGIA: ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO E O REAL

RECIFE

2015

MARCELO SALES GALDINO

O ENSINO DE SOCIOLOGIA: ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO E O REAL

Dissertação de mestrado apresentada à Fundação Joaquim Nabuco, Mestrado em Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Professora Doutora Cátia Lubambo.

RECIFE

2015

AGRADECIMENTOS

Pesquisar, construir conhecimento, aprender, ensinar, por mais que pareça ser uma atividade individual, tem o doce sabor, muitas vezes implícito, de ser sempre a síntese de várias interações sociais. Nada na vida se constrói só, nem mesmo em momentos que parecemos ser os grandes protagonistas. Tenho a consciência de agradecer e ser grato aos que abaixo estão citados e a muitos outros, cuja minha limitada memória humana possa ter esquecido no momento da escrita.

Primeiramente agradeço aos meus pais, Sebastião Galdino (in memoriam), a quem dedico esta dissertação, e Iraci Sales Galdino, que não tiveram as mesmas oportunidades educacionais que eu, mas que perseveraram em me legar o preciosíssimo bem que é a educação e a cultura. Se não fosse sua luta em proporcionar aos filhos oportunidades que lhes foram negadas pela vida, dificilmente todos os demais agradecimentos que virão a partir de agora existiriam.

A Ana Patrícia Araújo Lima Passos, que foi a pessoa quem mais incentivou e me apoiou nesse processo, sem ela esta aventura do mestrado não teria iniciado e dificilmente teria sido concluída.

Ao amigo, professor, Iron Mendes, que, com a sua sensibilidade de educador, possibilitou condições profissionais na Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes, onde sou professor, para que eu pudesse me dedicar ao curso.

A todos os colegas e amigos mestrados da primeira turma do Mestrado Profissional em Ciências Sociais: Anicélia, Aracelli, Vitor, Wallace, Rômulo, Paulo, Jorge Lins, Jorge Barbosa, Tatiane, Thayenne, Lilian e André que até o último momento foram solidários no compartilhamento de saberes. Nossa sintonia fez com que essa etapa da minha formação tivesse a prazerosa característica de ser uma construção coletiva de conhecimentos, em meio a aridez que é o individualismo acadêmico.

À Fundação Joaquim Nabuco, instituição que desempenha importantíssimo papel na pesquisa social no Brasil e que possibilitou a existência do Mestrado Profissional em Ciências Sociais. Terminei o mestrado com respeito e admiração aumentada e reforçada em relação à Fundação.

Ao coordenador do Mestrado, professor Alexandre Zarias, que, a partir de seu posto institucional e compromisso, desempenha importante papel no processo de institucionalização das Ciências Sociais no Ensino Médio. A partir dele estendo meu agradecimento a todos os demais professores do curso.

À professora, minha orientadora, Cátia Lubambo, que longe de ser uma fria guia acadêmica, foi uma fonte de diálogos socráticos, que me permitiram parir muitas das reflexões presentes nesta dissertação.

À minha banca de qualificação, professora Isolda Belo, professora Maria Fernanda e a já citada professora Cátia Lubambo, pelas importantes observações que contribuíram para este trabalho.

À amiga, professora Glenda Gomes Cabral, uma vocacionada docente, que muito me ajudou, a partir de suas orientações sobre o funcionamento da academia e também ao meu aprimoramento didático.

À amiga, professora Simone Santana, que diante da minha inabilidade com o idioma inglês, se dispôs, gentil e voluntariamente, a traduzir o resumo desta dissertação.

À amiga, professora Priscila Silvestre, que me socorreu com as revisões.

A todos os meus alunos do Ensino Médio do Colégio da Polícia Militar de Pernambuco, que mesmo sem saber, foram importantíssimos nessa etapa da minha formação intelectual, pois formaram o grande laboratório onde pude pôr em prática e testar os novos saberes construídos a partir do curso.

Agradecer em momentos de culminância é uma tarefa sempre necessária, porém inglória, pois são momentos sínteses, frutos de uma diversidade de circunstâncias da vida, que corroboraram para o seu acontecimento. Por isso, muitas pessoas devem estar faltando nesse papel, mas estão presentes na minha trajetória que permitiu a construção dessa contribuição acadêmica que agora entrego à Fundação Joaquim Nabuco.

Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.”

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo central desta dissertação foi fazer uma comparação entre os currículos oficiais, apresentado pelo Ministério da Educação e a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, para a disciplina de Sociologia e o currículo real, trabalhado em sala de aula pelos professores de Sociologia no Ensino Médio, identificando convergências e divergências existentes. Partiu-se do pressuposto teórico, formulado por Gimeno Sacristán, de que a prática docente, por mais que seja prescrita em documentos, sempre é recontextualizada pelo professor. Além do autor citado, forneceram base bibliográfica a este trabalho: Amauri Moraes, Antônio Moreira, Cassiana Takagi, José Contreras, Simone Meucci, Tomás Tadeu e outros. Foram usadas como fontes de pesquisa e objetos de análise documental, no que se refere aos currículos oficiais, os seguintes documentos curriculares: DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio), PCN-Sociologia (Parâmetros Curriculares Nacionais), PCN+ Sociologia (Parâmetros Curriculares Nacionais- Mais), OCN- Sociologia (Orientações Curriculares Nacionais) e os PCPE- Sociologia (Parâmetros Curriculares de Pernambuco). Com relação aos currículos reais foram investigadas, de modo aprofundado, as práticas curriculares de três professores da Rede Estadual de Pernambuco, utilizando como métodos: entrevistas semiestruturadas, observação não participante de aulas ministradas no cotidiano das escolas e análise dos planos de curso de cada professor. Nessa perspectiva, a investigação, foi contextualizada enquanto estudos de caso. Os dados da pesquisa possibilitaram formular, como contribuição analítica, seis diferentes proposições tipológicas oriundas das práticas dos currículos reais. A formulação proposta tomou como referência os seguintes aspectos: a formação acadêmica de cada professor, a autonomia do professor diante do currículo oficial e a gestão do currículo que o professor opera. Os resultados achados no campo de pesquisa revelaram que as práticas são variáveis de acordo com o perfil (marcado pelos aspectos analisados) do professor que leciona Sociologia no Ensino Médio, mas revelaram também que é possível um manejo institucional desses aspectos, de modo a aperfeiçoar os ganhos a partir da formação acadêmica específica.

Palavras chave: Sociologia, Ensino de Sociologia, Ensino Médio, Currículo

ABSTRACT

The main objective of this dissertation was to make a comparison between the official curriculum, presented by the Ministry of Education and the State Department of Education in Pernambuco, for the subject of Sociology and the actual curriculum, which is worked in the classroom by the sociology teacher in high school identifying convergences and divergences. It started with the theoretical assumption, formulated by Gimeno Sacristán, that the teaching practice, though it may be prescribed in documents, it is always recontextualized by the teacher. In addition to the cited author, Amauri Morais, Antonio Moreira, Cassiana Takagi, Jose Contreras, Simone Meucci, Tomaz Tadeu and others provided bibliographic database for this work. Research sources and document analysis objects were used as regards the official curriculum, the following curriculum documents: DCNEM (National Curriculum Guidelines for Secondary Education), PCN- Sociology (National Curriculum Parameters), PCN + Sociology (National Curriculum Parameters - More) OCN- Sociology (National Curriculum Guidelines) and PCPE- Sociology (Curriculum Parameters of Pernambuco). Regarding the actual curriculum have been investigated, in depth, the curricular practices of three teachers in the State of Pernambuco, using as methods: semi-structured interviews, non-participant observation of classes taught in the daily school lives and analysis of the teacher's course plans. From this perspective, the research was contextualized as case studies. The survey data make it possible, as an analytical contribution, six different typological proposals arising from the practice of real curriculum. The proposed wording made reference to the following aspects: the academic education of each teacher, the teacher autonomy before the official curriculum and curriculum management that the teacher works. The results found in the research field revealed that the practices vary according to the teacher's profile (marked by analyzed aspects) who teaches sociology in high school, but they also revealed that an institutional management of these aspects is possible in order to improve gains from the specific academic education.

Key words: Sociology, teaching sociology, high school and curriculum

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB.....	Câmara de Educação Básica
CNE.....	Conselho Nacional de Educação
DCNEM.....	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DRU.....	Desvinculação de Receitas da União
ENEM.....	Exame Nacional para o Ensino Médio
ETEPAM.....	Escola Técnica Professor Agamenon Magalhães
EREM.....	Escola de referência em Ensino Médio
FUNDAJ.....	Fundação Joaquim Nabuco)
FUNDEB.....	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Básico
FUNDEF.....	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IDEB.....	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP.....	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases
OTM.....	Orientações teórico-metodológicas
OCNEM.....	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCPE.....	Parâmetros Curriculares do estado de Pernambuco
PCN.....	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+.....	Parâmetros Curriculares Nacionais Mais
PNE.....	Plano Nacional de Educação
PNLD.....	Programa Nacional do Livro Didático
SSA.....	Sistema Seriado de Avaliação
UFPE.....	Universidade Federal de Pernambuco
UPE.....	Universidade de Pernambuco
USP.....	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 Objetivo geral	15
1.2 Objetivos específicos	15
2. A ESCOLA, O CURRÍCULO E A AUTONOMIA DOCENTE	
2.1 A escola e os mínimos curriculares	17
2.2 A falsa neutralidade do currículo	20
2.2 A autonomia docente diante do currículo	24
3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO E A SOCIOLOGIA NA ESCOLA	
3.1 O Ensino Médio no Brasil	31
3.2 O atual arranjo curricular no ensino médio na rede pública estadual de Pernambuco	35
3.3 Os sentidos da Sociologia no currículo do Ensino Médio	39
3.3.1 <i>A luta recente pela obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio</i>	42
4. METODOLOGIA	
4.1 Duração, lócus da pesquisa e critérios de seleção das escolas	49
4.2 Instrumentos para coleta de dados	50
4.2.1 <i>Roteiro de observação de aulas</i>	50
4.2.2 <i>Roteiro da entrevista com professores</i>	51
4.2.3 <i>Tópicos para análise de documentos</i>	54
4.2.4 <i>Roteiro para análise dos planos de curso</i>	55
5. SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: CAMINHOS E DES(CAMINHOS)	
5.1 Análise de documentos (currículo oficial)	57
5.1.1 <i>DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio</i>	57
5.1.2 <i>PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais- Sociologia</i>	66
5.1.3 <i>PCN+ -Parâmetros Curriculares Nacionais Mais- Sociologia</i>	76
5.1.4 <i>OCNEM- Orientações Curriculares Nacionais ao Ensino Médio- Sociologia</i>	85
5.1.5 <i>PCPE- Parâmetros Curriculares de Sociologia- Pernambuco</i>	89
5.2 Análise das prática nas escolas (currículo real)	92

5.2.1	<i>Professor 1- Professor com formação em ciências sociais possuidor de autonomia crítica</i>	96
5.2.2	<i>Professor 2- Professor sem formação em ciências sociais possuidor de dependência didática</i>	101
5.2.3	<i>Professor 3- Professor sem formação em ciências sociais possuidor de uma precariedade de referencial teórico</i>	107
5.3	Por uma síntese da prática do ensino de sociologia	112
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
7.	REFERÊNCIAS	125

1. INTRODUÇÃO

A motivação pessoal para realizar esta pesquisa se deve à minha própria experiência como professor de Sociologia no nível médio em instituições públicas. Com formação acadêmica que inclui, graduação e pós-graduação na área de História, comecei a lecionar a disciplina de Sociologia em 2008, antes mesmo da lei que instituiu a sua obrigatoriedade no Ensino Médio (Lei 11.684/ 2008). Essa primeira experiência com a disciplina se deu no Ensino Médio da Rede Municipal de Ensino da cidade de Jaboatão dos Guararapes. Não encontrei, ou ao menos, não me foi apresentado, um currículo oficial, livro didático ou material pedagógico para a orientação em relação ao que deveria ser ensinado. O ensino de Sociologia era algo de responsabilidade apenas do professor, isolado e solitário no seu fazer pedagógico.

Em 2011, ao entrar como professor concursado da disciplina de Sociologia no Colégio da Polícia Militar de Pernambuco, problema semelhante foi vivenciado. Não havia livros didáticos para os alunos, pois a sociologia só passou a fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ensino Médio a partir de 2012. A instituição não apresentou programa algum, a não ser a solicitação, sem discussão aprofundada alguma, de basear o currículo da disciplina no conjunto de conteúdos que estava prescrito no manual do vestibular seriado, Sistema Seriado de Avaliação (SSA) da Universidade de Pernambuco (UPE).

A convivência nesse ambiente de pouco debate e pouca orientação curricular, por parte dos órgãos gestores da educação, nos veio a preocupação em relação a como está sendo feito o ensino de sociologia nas escolas públicas de Pernambuco. Mais propriamente, de como estão sendo orientados os professores com relação ao quê, e a como ensinar esta disciplina.

A partir da experiência exposta, levantou-se o seguinte problema, a ser investigado: Em que medida a prática de ensino dos professores que lecionam Sociologia se orienta pelos currículos oficiais prescritos deste componente curricular do Ensino Médio?

A sociologia, na forma de disciplina escolar obrigatória, é algo recente, por isso ainda enfrenta problemas, que para outras disciplinas consagradas nesse nível de ensino já foram há muito superados. A questão curricular é uma delas.

Ao didatizar-se o conhecimento científico, do campo acadêmico para o campo escolar, escolhas devem ser feitas, cortes devem ser efetivados. É válido destacar as duas faces do currículo que foram investigadas nesse trabalho. Primeiramente o currículo real, oficial ou prescrito, trata-se da seleção de temas, conteúdos, métodos, teorias e orientações gerais formuladas por órgãos oficiais e sugeridas ou determinadas aos docentes.

O currículo formal ou oficial é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso nas diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. Podemos citar como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas curriculares dos estados e dos municípios. (LIBÂNEO, 2007, p.363)

Já o currículo real é o que de fato é trabalhado pelos professores em sua prática, é o currículo em ação, adaptado e didatizado pelos docentes de acordo com o contexto em que a prática do ensino é efetivada.

[...] é aquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos. (LIBÂNEO, 2007, p. 363)

Os currículos, tanto o oficial, quanto o real são uma colagem de recortes e uma seleção dos variados saberes científicos produzidos pela academia e influenciados por visões sociais de mundo. Portanto, o currículo, seja o oficial ou o real, não é um objeto neutro ou apenas uma peça técnica.

Pressupõe-se que são poucos os docentes que dominam a literatura e o conteúdo dos currículos oficiais do componente curricular que lecionam. Ou seja, muito dos documentos que são produzidos para nortear o currículo real, sequer são de conhecimento dos docentes.

O PNE (Plano Nacional de Educação) de 2001, que vigorou até 2010, tem explícito que um dos domínios que se espera, com relação aos professores, é que estes tenham “conhecimento e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos níveis e modalidades da educação Básica” (PNE, 2001).

[...] os ditames legais e normativos e as concepções teóricas, mesmo quando assumidas pelos órgãos centrais de uma Secretaria de Educação, têm fraca ressonância nas escolas e até, pouca ou nenhuma, na atuação dos professores. (UNESCO apud BRASIL, 2009, p. 12).

[...] Parece que a realidade da prática de ensino, de uma forma geral, é de fato uma atividade distanciada dos currículos oficiais. Um político ou administrador que acredita poder mudar a prática modificando o currículo que ele prescreve, desde as disposições legislativas ou regulações administrativas esquece, por exemplo, que, não são as disposições que incidem diretamente no cotidiano. Obviamente, os professores, quando programam e executam a prática, não costumam partir das disposições da administração. As orientações ou prescrições administrativas costumam ter escasso valor para articular o dia-a-dia dos docentes, para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos, que por muito específicos que sejam e por mais concreta a definição que tenham, não podem transmitir ao professor o que é preciso fazer com os alunos, o que lhes ensinar. (SACRISTÁN, 2000, p. 103)

Em virtude disso, não raro, a prática costuma ser determinante diante da prescrição.

Diante dessa breve exposição, o problema proposto é, teoricamente, coerente pois parte-se da premissa, de acordo com uma perspectiva crítica, de que o currículo oficial e o real, possuem diferenças entre si e que boa parte dos professores desconhecem as normatizações curriculares oficiais.

Este estudo é academicamente importante, pois problematiza o fenômeno do ensino de sociologia no Ensino Médio. Além disso, busca-se investigar como os currículos oficiais de sociologia têm chegado até às escolas e como lá eles têm sido praticados. Trata-se, portanto, de um estudo sobre os desdobramentos da efetivação da sociologia enquanto disciplina escolar.

No que tange à gestão pública da educação, este trabalho também contribui para o aprimoramento do ensino da Sociologia, uma vez que os currículos oficiais se constituem também como políticas públicas. Os resultados da pesquisa podem contribuir para o aprimoramento, a pertinência dos conteúdos e das metodologias propostas nesses documentos, como também para a confecção de livros e materiais didáticos.

É relevante também à própria sociedade, pois o ensino da Sociologia no nível médio se torna cada vez mais necessário num ambiente social em que está cada vez mais explícito e naturalizado preconceitos, opressões e violências de variadas ordens.

[...]O ensino da sociologia seria uma ferramenta poderosa nas mãos das pessoas e dos grupos sociais, no sentido de não serem ludibriados em seus interesses individuais e coletivos. É, portanto, na aspiração política de uma participação democrática ampliada e autoconsciente das condições de existência social que reside a importância do ensino da sociologia. [...] (COSTA, 2011, p. 55)

Toda a pesquisa realizada partiu de um objetivo geral: fazer uma comparação entre os documentos curriculares oficiais, apresentados pelo Ministério da Educação e a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Pernambuco, para a disciplina de Sociologia e o currículo real, trabalhado em sala de aula pelos professores de Sociologia no Ensino Médio, identificando convergências e divergências existentes.

Para tanto, buscou-se, inicialmente, captar pressupostos teóricos acerca do currículo como objeto. Este estudo está presente no capítulo 2, que se divide em três partes. Primeiramente, na seção “A Escola e os Mínimos Curriculares”, em que se buscou identificar o conceito de currículo e qual o significado dele para a escola enquanto instituição social.

Em seguida, ainda no mesmo capítulo, a seção: “A Falsa Neutralidade do Currículo”, tenta-se situar o estudo do currículo real da Sociologia dentro uma perspectiva crítica do currículo. Aqui o leitor será informado, de uma forma panorâmica, acerca da evolução do conceito de currículo. A terceira e última parte do primeiro capítulo, trata da autonomia do professor, se buscou entender como se dá esse fenômeno e articulá-lo com a questão do currículo.

No segundo capítulo: “O Ensino Médio no Brasil”, o leitor encontrará, nas seções 1 e 2 um panorama geral de como está estruturada essa etapa de ensino no país; seu arranjo curricular no Brasil e em Pernambuco. Já as seções 3.2 e 3.2.1 debatem, respectivamente, acerca do sentido da presença da Sociologia no Ensino Médio e da recente luta pela sua institucionalização como disciplina obrigatória nesta etapa de ensino.

O quarto capítulo, apresenta a metodologia dessa pesquisa. Inicialmente, partiu-se de estudos teóricos acerca do currículo, bem como análise de documentos e estudos que ajudassem a situar a concepção de Ensino Médio em que a Sociologia está inserida. Para chegar até o currículo real, procedeu-se a coleta empírica de dados que partiu, basicamente, de três instrumentos: entrevistas semiestruturadas com professores que lecionam Sociologia; observações não participantes de aulas destes mesmos professores

e análise de planos de cursos. Aqui, o leitor também encontrará, com detalhes, quais foram os aspectos observados nos documentos curriculares oficiais.

O quinto capítulo é o onde são apresentados e comentados, a partir de estudos selecionados, de base teórica e empírica, os documentos curriculares oficiais que foram tomados como currículos oficiais, sendo eles: as DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio); os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); os PCN+ (Parâmetros Curriculares Nacionais- Mais); as OCNEM (Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio) e os PCPE (Parâmetros Curriculares de Pernambuco).

Este capítulo também apresentará os achados empíricos, ou seja, os currículos reais. A prática de cada professor será apresentada e analisada. Ao final, procedeu-se a uma síntese das práticas, buscando uma interação entre os pressupostos teóricos, a análise dos documentos curriculares e dos dados empíricos para se construir sínteses tipologias de práticas de ensino de Sociologia, tendo, por parâmetro geral a relação desses professores com os currículos oficiais e observar como eles constroem o currículo real.

1.1 Objetivo Geral

O estudo em tela teve como objetivo geral fazer uma comparação entre o currículo oficial, apresentado pelo Ministério da Educação e a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Pernambuco, para a disciplina de Sociologia e o currículo real, trabalhado em sala de aula pelos professores de Sociologia no Ensino Médio, identificando convergências e divergências existentes.

1.2 Objetivos Específicos

- Analisar o currículo oficial, constante nos documentos, à luz da produção acadêmica selecionada acerca do currículo oficial de sociologia para o Ensino Médio.
- Identificar, a partir da prática pedagógica dos professores nas escolas analisadas, o que de fato é ensinado na sala de aula, ou seja, o currículo real.

- Descrever e analisar as discordâncias entre o que é proposto, sugerido ou determinado a ser ensinado nos currículos oficiais e o que é realmente ensinado no currículo real, focalizando os aspectos da formação acadêmica, da autonomia e da gestão do currículo.

2. A ESCOLA, O CURRÍCULO E A AUTONOMIA DOCENTE

2.1 A escola e os mínimos curriculares

A instituição escola, da forma como a conhecemos, é basicamente um fenômeno da modernidade. Em sociedades poucos complexas, como na Idade Média, por exemplo, quando, de uma forma geral, prevaleciam formas de convivência social comunitárias, a coesão social se dava, prioritariamente, por laços primários e pela tradição. O aprendizado social, com tudo que um indivíduo necessitava para o convívio com outros, era dada-se, basicamente, dentro do próprio grupo comunitário. A educação letrada era para uma minoria. O ensino formal era monopolizado basicamente pela Igreja e também era para poucos.

Somente com o desenvolvimento das complexas sociedades industriais nos séculos XVIII e XIX, que dissolveu muitos dos laços primários e das tradições das antigas comunidades, bem como com a consolidação do estado nacional, como meio de forja de uma identidade sócio cultural, é que a chamada educação formal ou educação escolar passou a ser um fenômeno próximo ao que conhecemos hoje. A escola, de modo geral, transitou no sentido de se tornar uma instituição voltada para as massas e que preparava os indivíduos das novas gerações para a vida em sociedade.

Nos autores clássicos da sociologia, a visão acerca da educação é observada por perspectivas diversas: “[...] Marx via a educação como componente da dialética entre infraestrutura e superestrutura, enquanto isso, Weber a entendia como parte da dinâmica da burocratização[...]” (LIMA e SILVA, 2012, p. 02).

Para Émile Durkheim, preocupado com coesão social nas modernas sociedades industriais e urbanas, em que os laços primários, predominantes nas antigas comunidades, já não eram mais o fator que liga entre os indivíduos, a escola tinha um papel central na construção da coesão social nas novas gerações. É a educação escolar formal um dos componentes que constrói a moralidade nas novas gerações. A moralidade controlaria os instintos e moldaria o ser social, dotando-lhe da consciência coletiva, que se sobrepunha à consciência individual, possibilitando a coesão numa sociedade moderna e industrial onde prevaleceriam contatos sociais secundários em detrimento dos laços sociais primários. (DURKHEIM, 2011)

Seja como instituição social, instrumento burocrático e racional da vida moderna ou como uma instituição marcada pela sociedade de classes, a escola necessita de um conteúdo que delineie a sua função social, necessita de uma missão ou de um conjunto de missões que visa forjar as novas gerações, dentro de algum projeto de determinada sociedade, com o seu conteúdo cultural próprio. Essa função social de ser o projeto cultural para as novas gerações é cumprida pelo currículo. É o que dá conteúdo e o que indica o sentido da escola e do ensino nela praticado. O currículo é um projeto sociocultural e a escola é o meio que implanta tal projeto.

Como construção cultural o currículo é, de um modo geral, a expressão, na escola, do que a sociedade quer que os seus membros aprendam. Não esquecendo que a própria escola é também uma construção cultural e histórica. (GRUDY apud SACRISTÁN, 2000, p. 14)

Nas modernas sociedades industriais, onde o estado nacional com a sua burocracia se impõe como uma das principais instituições reguladoras da vida social, a escola contém um currículo, que, em graus variados, é controlado ou induzido pelo próprio estado. Ou seja, há uma prescrição oficial do currículo para as escolas.

[...] A ordenação do currículo faz parte da ordenação do estado na organização da vida social. Ordenar a organização do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade. Em qualquer sociedade complexa é inimaginável a ausência de regulações ordenadoras dos currículos. Podemos encontrar graus e modalidades diferentes de intervenção, segundo épocas. Modelos políticos, que têm diferentes consequências sobre o funcionamento de todo sistema. (SACRISTÁN, 2000, p. 108).

Nas sociedades da modernidade, o sistema escolar, com o seu currículo ordenado e organizado pelo estado, tem a função de garantir um mínimo de unidade cultural e saberes considerados socialmente relevantes entre as novas gerações.

Pode-se supor que tal necessidade, a dos mínimos culturais, é cada vez mais forte e, ao mesmo tempo, problemática, à medida que a fragmentação da vida social, fenômeno próprio da pós-modernidade e da aceleração do processo globalização, fomenta cada vez mais diversificadas identidades culturais. A ideia de uma base comum e de uma parcela diversificada do currículo, tenta dar conta dessa aparente contradição: o currículo como

projeto cultural, porém inserido numa configuração cultural caracterizada pela diversidade de identidades.

É no sistema escolar que os mínimos culturais aparecem com clareza, como projeto de cultura mínima de uma dada sociedade. Eles estão expressos nesses mínimos, que seriam o conjunto de elementos imprescindíveis que a escola deve ensinar e que o aluno deve aprender.

[...] Na decisão de que cultura se define como mínima e obrigatória está se expressando o tipo de normatização cultural que a escola propõe aos indivíduos, a cultura e o conhecimento considerado valioso, os padrões pelos quais todos serão, de alguma forma, avaliados e medidos, expressando depois para a sociedade o valor que alcançaram nesse processo de normatização cultural. Se todo currículo contém um projeto de socialização para o aluno, os mínimos regulados como exigências para todos denotam mais claramente essa função. (SACRISTÁN, 2000. p.112).

É importante salientar que os mínimos curriculares também possuem a função, não apenas de apontar os saberes imprescindíveis, mas também de unificar as instituições públicas e privadas de acordo com esses mínimos. No caso do Brasil, isso se torna relevante, uma vez que a existência de centros de ensino privados e públicos é vigente na realidade e é permitida pela legislação, conforme a LDB:

Art. 2º- A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...]. (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a escola de massas é filha da modernidade e o currículo nada mais é do que o conteúdo que dá sentido a essa instituição social. Os diversos currículos prescritos, ou oficiais, possuem dupla função: a de projetos culturais mínimos e a de unificação mínima dos sistemas escolares e instituições de ensino.

2.2 A falsa neutralidade do currículo

O início dos estudos acerca do currículo é datado do final do século XIX e início do século XX, sendo o seu campo inicialmente nos Estados Unidos.

O contexto social em que o currículo passa a ser objeto de estudos é caracterizado por um país recém-saído de uma guerra civil, da abolição da escravidão, que passava por intensos processos de industrialização, urbanização e imigração. Novas competências passam a ser exigidas dos cidadãos para o alcance de status sociais mais elevados. No campo profissional, a partir da formação de um mercado de trabalho, o diploma escolar passa a ser um documento necessário para a concorrência social. Em muitos casos, passa-se a requerer a evidência do mérito escolar como pré-requisito à ascensão individual.

A escola e o currículo passam a ser vistos, respectivamente, como o espaço e o instrumento de um projeto, que, de acordo com o seu conteúdo, visava construir nos indivíduos o adulto “desejável”. A sua função básica era garantir um controle social e uma homogeneidade cultural. Nessa perspectiva, a escola e o currículo apresentam-se externamente como instituições interessadas no bem e na coesão do conjunto da sociedade, não proclamando contradições internas ou externas.

[...]. Além disso, a presença dos imigrantes nas grandes metrópoles, com seus diferentes costumes e condutas, acabou por ameaçar a cultura e os valores da classe média americana, protestante, branca, habitante da cidade pequena. Como consequência, fez-se necessário e urgente consolidar e promover um projeto nacional comum, assim como restaurar a homogeneidade em desaparecimento e ensinar às crianças dos imigrantes as crenças e os comportamentos dignos de serem adotados. (MOREIRA e TADEU, 2011, p.16)

Em que pesem algumas modificações e contestações, como a crítica de Dewey (PITOMBO, 1974) à escola tradicional e até mesmo à educação libertária de Paulo Freire (2002), essa perspectiva, classificada pelos seus críticos de tradicional, se mantém até o final da década de 1960 e início de 1970. Esse período, mostrou um contexto social diverso daquele do início do século XX. Um dos aspectos mais característicos dessas décadas é a grande ebulição social e política, consequência das lutas sociais desse período: movimentos sociais por igualdade de direitos civis, o feminismo militante, a

contestação à guerra do Vietnã, a contracultura, enfim uma contestação geral da cultura e das instituições sociais.

A escola, enquanto instituição social, pretensamente neutra diante do social, que tem como projeto garantir a coesão e a igualdade de oportunidades para todos, também passou a ser contestada no papel social que desempenhava, sendo objeto de críticas no sentido de classificá-la como instrumento reprodutor de estruturas, da cultura e diferenças sociais. O estudo de Bourdieu e Passeron (1970): “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, é seminal no sentido de problematizar o papel da escola como instituição social. Claro que o currículo incluía-se nessa contestação

Até mesmo críticas mais extremadas são elaboradas, contestam a própria existência da escola como instituição social, alegando que a mesma nada mais é do que um instrumento de dominação. É no estudo de Ivan Illich (CANÁRIO, 1971): “Sociedade sem escolas”, que o autor propõe a superação e o próprio fim da escola como instituição de ensino, não enxergando nela nada além do que um instrumento de dominação, seja a serviço do mercado, seja a serviço do estado.

É nesse ambiente, de grande contestação e ebulição intelectual, que surgem as chamadas teorias críticas do currículo, em contraposição às teorias tradicionais, que pretensamente colocadas como neutras em relação ao currículo. O termo “tradicional” é atribuído pelos próprios críticos, com tom pejorativo, à concepção que se auto-concebia como neutra. Segundo essa linha de interpretação crítica ao currículo: ele não é um simples guia técnico, desinteressado, neutro e que garante igual oportunidades a todos. Pelo contrário, um currículo é algo direcionado, com intenções implícitas e explícitas, representa um projeto cultural de uma determinada sociedade. Assim, o currículo seria:

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendental e atemporal ele tem uma história, vinculada e formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 14)

Numa perspectiva tradicional do currículo, não haveria problemas e contradições entre o currículo prescrito, seu ensino e a sua aprendizagem. O centro da educação seria o próprio currículo, já que o professor, municiado pelos documentos oficiais que

prescrevem uma linha curricular, é o centro, nesse caso, da sala de aula. O currículo seria fruto de escolhas técnicas. Os agentes diretos da prática de ensino, que são os professores, são apenas transmissores do currículo, os alunos receptores, essa seria a descrição do que Paulo Freire chama, de maneira crítica, educação bancária. O universo cultural do aluno e do professor, as suas visões sociais de mundo, não influenciariam no currículo real, pois essa concepção de educação despreza as experiências prévias, o contexto social e o universo cultural vivenciado pelos agentes do processo de ensino e aprendizagem.

Já numa perspectiva crítica da educação e do currículo, o mesmo é um campo de disputas. Nessa perspectiva:

O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, estão tanto naquilo que se transmite, quanto naquilo que se faz com o que se transmite. (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 35)

No caso da escola básica, pode-se considerar a própria “construção do currículo” como um fenômeno sociológico: quais as características do currículo, a que interesses corresponde a sua configuração, por que essas disciplinas e não outras, por que em tal proporção, quem define o currículo? Muitas dessas questões só podem ser submetidas a uma análise sociológica. (BRASIL, 2006, p.113)

Dessa forma, o currículo, na perspectiva crítica, é problematizado como um campo de contradições e de disputas. É a partir desta perspectiva que se permite entender melhor as reformas e reestruturações educacionais, abrindo-se espaço para debate aberto acerca das intenções e consequências que as opções curriculares trazem em si.

Pelo fato de o currículo não ser um instrumento neutro, o professor, de uso da sua autonomia diante do contexto social concreto, na sua prática de ensino, e de acordo com a sua visão social de mundo pode operar modificações no próprio currículo. Isso demonstra que o currículo oficial não é uma peça técnica e burocrática inflexível.

Essa reflexão se faz importante, pois os currículos de Sociologia para o Ensino Médio se inserem nesse mesmo contexto. Seria uma ilusão imaginar que a consolidação de um currículo desta disciplina se daria apenas a partir do que é prescrito. Entre a prescrição e a efetivação do processo de ensino e aprendizagem podem ser múltiplas as

variáveis que condicionam o currículo, podendo até mesmo o currículo real descaracterizar completamente a própria intenção inicial do currículo prescrito.

A consolidação de um currículo da Sociologia, enquanto disciplina do Ensino Médio, necessita ser sociologizada, ou seja, é imprescindível observar-se os condicionantes sociais e culturais em que as escolas, professores e alunos estão inseridos, pois é a partir deles que se dá a real ação do currículo prescrito. O próprio currículo prescrito também é construído dentro de um contexto. Do contrário, qualquer elaboração curricular e sua prescrição constituem estarão apenas reproduzindo a concepção tradicional de currículo.

2.3 A autonomia docente diante do currículo

As concepções de currículo, seja na perspectiva tradicional ou crítica, apresentam, por suas próprias lógicas, diferentes entendimentos acerca da ideia de autonomia do professor diante do currículo prescrito.

Esta seção do trabalho tratará brevemente da questão da autonomia, tomando por base principal os estudos de Contreras (2002) e como base complementar os de Sacristán (2000). Pretende-se apresentar, em linhas gerais, concepções teóricas acerca da questão da autonomia do professor, relacionando-as ao com às linhas gerais das concepções curriculares já expostas. Mais adiante, na seção que apresentará os dados empíricos coletados - a partir da observação de aulas e entrevistas, com os professores que ensinam sociologia -, pretende-se estabelecer um diálogo entre a teorização aqui exposta e estes dados.

Três modelos gerais de autonomia dos professores são apresentadas por Contreras: o “especialista técnico”, “o docente como profissional reflexivo” e o “professor como intelectual crítico”. Tais modelos, segundo o próprio autor, são frutos de reflexões teóricas, não construídas a partir de dados empíricos.

A concepção tradicional do currículo fomenta um entendimento próprio sobre a autonomia profissional do docente. O tipo teórico que Contreras (2002) apresenta e que deste tipo de currículo mais se aproxima é o do chamado: “especialista técnico”.

Segundo esse modelo, que Contreras expõe, a partir de Schein, o profissional partiria de três componentes:

[...]a- Um componente da ciência e da disciplina básica sobre o qual a prática se apoia e a partir do qual se desenvolve; b- Um componente da ciência aplicada ou de engenharia a partir do qual deriva a maioria dos procedimentos cotidianos de diagnósticos e de solução de problemas; c- Um componente de habilidades e atitude, que se relaciona com a atuação concreta a serviço do cliente, utilizando para isso os dois componentes anteriores de ciência básica e aplicada. (SHEIN apud CONTRERAS, 2002, p. 91)

Fazendo um paralelo com essa dissecação conceitual, pode-se afirmar que o campo da ciência básica, no caso do professor de Sociologia no Ensino Médio é o próprio conhecimento acadêmico dessa disciplina, toda produção científica do pensamento social, seja teórica ou empírica.

O segundo componente estaria mais ligado à questão da didatização da disciplina da ciência básica para o Ensino Médio, trata-se aqui de questões de métodos de ensino e até mesmo da produção de materiais didáticos. A concepção, no segundo componente, põe-no como intermediário entre a ciência base e o os docentes, porém ela captura para si toda operação de ditatização. Dessa forma o docente é alienado dessa operação e ao mesmo tempo é um instrumento dela. Tem-se aqui uma espécie de ciência aplicada.

O terceiro componente, a habilidade e a atitude, seria próprio do docente, que se tornaria um mero aplicador das técnicas e dos métodos elaborados pelo segundo componente, a partir do primeiro. Sendo assim, o professor é entendido muito mais como um elo de ligação inerte, entre o currículo prescrito e o aluno. Ou, então, uma mera correia de transmissão da ciência básica e da ciência aplicada, do que um agente ativo do currículo.

Contreras critica essa concepção profissional a partir de três pontos:

“[...] a relação que estabelece entre prática e conhecimento é hierárquica” (CONTRERAS, 2002, p. 91-92). Ou seja, a prática docente, vista como mera aplicação de técnicas pré-fabricadas toma um papel menor diante da ciência base e da ciência aplicada, pois é meramente reprodutiva. O professor se apequena, e se torna um profissional técnico, diante de quem realmente “produz” os saberes. Sua autonomia nesse caso é praticamente nenhuma.

“[...] entende a ciência aplicada como a formulação de regras tecnológicas” (CONTRERAS, 2002, p. 93). Nesse ponto, acentua-se a alienação do professor e das condicionalidades concretas do processo de ensino e aprendizagem em relação à didatização da ciência básica, que se apresenta como o pré-requisito principal para a produção da ciência aplicada. Nesse caso, mais uma vez, reforça-se a hierarquia entre os três componentes, sendo o componente da “habilidade e atitude” visto como o menor na hierarquia.

“[...] a elaboração desse conhecimento técnico é possível na medida em que se considera que os fins que se pretende são fixos e bem definidos” (CONTRERAS, 2002, p. 94). Nesse terceiro ponto, despreza-se que os fins do processo de ensino e aprendizagem são variáveis de acordo com o contexto social e cultural do aluno, da escola e até mesmo do próprio docente. Ou seja, a ideia de contextualização é completamente desprezada, sobrepondo-se a ela a ideia de causa e efeito, própria das ciências naturais.

Nesse caso, os efeitos seriam os fins a que se pretende no currículo e as causas seriam as técnicas didáticas, entendidas como ciência aplicada, que dão o caminho para a construção dos fins.

[...]. Se a ciência aplicada consiste na acumulação de conhecimento empírico sobre os meios mais adequados para a obtenção dos fins selecionados, dificilmente se poderia dispor de tal conhecimento para fins cujo significado não se encontre definido, de forma que possa ser comprovado sem dar lugar a dúvidas quanto ao seu alcance. Devem ter uma definição estável, pois somente assim poder ser fixar as regras entre tratamentos ou atuações adequadas e os resultados desejáveis. (CONTRERAS, 2002, p.94)

Nesse tipo de autonomia, a imprevisibilidade, que é tão própria dos contextos educacionais – por estes serem humanos -, bem como as peculiaridades contextuais devem ser enfrentadas com o estoque de técnicas elaboradas pela ciência aplicada. Caso, um problema imprevisível não encontre resposta nesse estoque, o professor pode lançar mão de soluções improvisadas, porém, elas não terão valor pedagógico ou científico. Pertencerão ao senso comum

Essa concepção de autonomia profissional é coerente com a ideia tradicional de currículo, onde há um desprezo para com os contextos sociais dos alunos, do professor e também da escola. A educação, dessa forma, fica reduzida a uma mera reprodutividade

técnica. O professor é alienado da produção de saberes e submetido a um status social menor diante da produção acadêmica, da formulação curricular e da produção de meios didáticos.

O segundo tipo de autonomia docente teorizado por Contreras é o “Docente como profissional reflexivo”. Ele parte do princípio de que a educação é um espaço do imponderável, da imprevisibilidade e de fenômenos, que para serem entendidos e sofrerem alguma intervenção, necessitam serem contextualizados. Portanto, o professor precisa ir além da reprodução técnica do currículo.

O que o modelo de racionalidade técnica como concepção de atuação profissional revela é a sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas. A rigidez com que se entende a razão da perspectiva positivista é o que provoca essa incapacidade para atender todo o processo de atuação que não se proponha de regras definidas para alcançar os resultados previstos. Por isso, deixa de fora toda consideração àqueles aspectos da prática que têm a ver como imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito. (CONTRERAS, 2002, p.105)

Justamente por sua natureza de imprevisibilidade e de múltiplos micro-contextos, o professor necessita, a todo o momento refletir e rever a sua prática. Isso seria uma “reflexão na ação”. Não significa, porém, apenas o aprimoramento ou a reelaboração das técnicas diante de situações problemáticas, mas implica num amplo espectro de possibilidades de reflexão, que podem ter como objeto as próprias técnicas e até mesmo os fins a que uma determinada ação se propõe. Ou seja, a reflexão na ação pode levar a uma radicalização da reflexão e da própria ação, abrindo margem para que chegue ao questionamento dos próprios valores implícitos ou explícitos num currículo.

É importante destacar que esse tipo de autonomia necessita de liberdade, democracia e se torna inviável em contextos de grande burocratização. Os currículos prescritos, na maioria das vezes, são ressignificados e recontextualizados nas várias etapas que percorrem, isso é mais acentuado à medida que o controle oficial do currículo é mais flexível. (SACRISTÁN, 2000, p. 110).

A prática do docente como profissional reflexivo rompe a hierarquia entre ensino e pesquisa. O professor torna-se também um pesquisador, mesmo que não produza diretamente conhecimento de base, ele se torna um pesquisador do ensino desse

conhecimento. Estabelece-se, assim, um envolvimento mais íntimo do professor com o objeto que leciona, rompendo a sua alienação em relação a uma pretensa ciência aplicada, que, no tipo do especialista técnico, é-lhe exterior.

Ao contrário do modelo de racionalidade técnica, no qual se entendia a ação profissional como externa a uma realidade alheia, o profissional reflexivo entende que ele faz parte da situação, por meio da qual deve entendê-la como configurada pelas transações realizadas com sua contribuição. (CONTRERAS, 2002, p. 111)

No caso do professor como um profissional reflexivo, ele sintetiza aspectos da função técnica com aspectos da função destinada a produzir a contextualização do ensino, e esses dois aspectos não se separam, ao contrário, fundem-se. Nesse ponto, é importante colocar a observação de que esse modelo exige do profissional, não apenas reflexão, mas também, um sólido saber acerca do contexto social em que ensina, bem como do componente curricular que leciona, o que implica em questões diretamente ligadas à formação em relação à ciência base. Isto é, em tese, abre-se ao docente a possibilidade de ser o elo entre os saberes acadêmicos e a prática de ensino, valorizando-o como um agente ativo da didatização e da reelaboração curricular de acordo com o contexto em que se encontra inserido.

Na perspectiva técnica, refletir na ação, subverter técnicas, fins e valores não seria considerado cientificamente válido, pois o professor ao questionar tais pressupostos, estaria contaminando a ação pelos seus próprios valores. Na perspectiva do profissional reflexivo, é o inverso: a reflexão na ação é algo inteiramente racional, mas uma razão que dialoga com a diversidade presente nos contextos. Portanto, não é uma razão instrumental, alienada e alienante.

Na esteira desse tipo de autonomia docente, o próprio currículo também pode passar a ser objeto de reflexão e questionamento. A ideia de currículo prescrito rigidamente pode ser subvertida por uma ideia de currículo, que, a partir da reflexão na ação, é permanentemente contextualizado, recontextualizado, experimentado, reexperimentado e ressignificado. No modelo de docente como profissional reflexivo o professor é, antes de tudo, o tradutor ativo do currículo prescrito para o contexto em que leciona.

Contreras, expõe algumas críticas não apenas ao especialista técnico, mas também ao profissional reflexivo.

[...] O que faz pensar que a reflexão do ensino conduza por si mesma à busca de uma prática educativa mais igualitária e libertadora e não ao contrário, à realização de exigências institucionais e sociais que poderiam ser injustas e alienantes? (CONTRERAS, 2002, p. 134)

Uma das respostas a esse questionamento o autor irá buscar em Smyth (SMYTH apud CONTRERAS, 2002, p. 138): segundo o mesmo, a ideia de profissional reflexivo pode colocar as diversas problemáticas educacionais, que possuem sua natureza a partir de contextos institucionais, sociais e culturais, sobre o próprio docente. Dessa forma, o professor absolutizado na sua autonomia seria um agente sobre o qual pesariam responsabilidades e problemas que o mesmo não possui os instrumentos para a sua solução.

Pode-se imaginar que a autonomia, vista por este prisma absoluto, individualizado e descontextualizado, pode se tornar um meio de desresponsabilização de agentes públicos e sociais sobre a dinâmica do processo educacional. Essa reflexão se torna significativa na medida em que os professores, em qualquer nível, por mais comprometidos que sejam, nunca serão totalmente autônomos, no sentido de que nunca estarão absolutamente apartados das condicionalidades, visíveis e invisíveis, que as circunstâncias institucionais, sociais e culturais lhes impõem.

Outra crítica apresentada, a partir de Liston e Zeichner (LISTON e ZEICHNER apud CONTRERAS, p. 141), é a de que o docente, como profissional reflexivo irá sempre refletir a partir de um ponto. Ou seja, quais os valores culturais e sociais estariam mobilizados por esse tipo de profissional?

Faz-se importante levantar o comentário de que o total liberalismo da autonomia não necessariamente levará o ensino a um ponto mais humanizado e até mesmo transformador. Ele pode ter um efeito inverso; ou seja, pode ser um reforço de preconceitos, estratificações e visões sociais de mundo mais problemáticas do que a operação que o especialista técnico opera.

Nesse impasse, Contreras dá o desconto a Schön, elaborador do conceito de docente como profissional reflexivo:

[...]. Desse modo, não há uma posição tomada em relação a qual deveria ser o compromisso social dos professores; tão somente o reconhecimento de que diferentes professores têm diferentes posições a respeito de problemas sociais e políticos da educação e deveriam facilitar a discussão pública, mantendo processos recíprocos de reflexão na ação. (CONTRERAS, 2002, p. 142).

Põe-se, então, o problema de: o que fazer com a autonomia do docente como profissional reflexivo? Aqui, Contreras apresenta as ideias de Giroux, acerca da questão. Buscando o conceito de intelectual orgânico de Gramsci, este autor constrói a ideia de autonomia docente mesclando-a com ideia de que o professor deve ser um agente transformador da realidade a partir da sua ação como educador. Têm-se, desse modo, um terceiro tipo da autonomia: “o professor como intelectual crítico.”

Seria um docente autônomo, porém não seria uma autonomia licenciada, pois parte-se da ideia de um docente portador de compromissos e princípios ligados à “democracia, liberdade e igualdade”, O sentido seria ter “um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos”. Ou seja, o vácuo teórico, sobre com que valores e princípios operar a autonomia, deixado por Schön e o seu conceito de docente como profissional reflexivo é preenchido com o modelo do professor como profissional crítico.

É importante destacar que Giroux constrói esse conceito a partir de uma posição política clara, ele não está concebendo a educação como um processo neutro. Contreras discorre sobre esse conceito de autonomia explicitando que ele defende a ligação da escola com a comunidade e movimentos sociais, pois isso forçaria a uma nova maneira de organizar a instituição escolar, no sentido de uma maior abertura para o seu entorno social e para a democratização.

Um outro problema, posto pelo próprio Contreras, é que o conceito de professor como intelectual crítico não contextualiza a atuação do professor no âmbito institucional a que está submetida. Esses contextos, não raro, exigem desse profissional um papel social bem específico e enquadrado dentro de uma burocracia. É como se Giroux desprezasse as circunstâncias, contrapondo a elas um voluntarismo individual da autonomia do professor como intelectual crítico.

São vários os debates acerca da autonomia docente. Esta seção tentou traçar uma exposição geral de linhas teóricas e alguns dos seus problemas. Não é pretensão deste

trabalho aprofundar tal debate, porém, ele se torna significativo à medida que os estudos de caso que serão apresentados à frente observarão como os professores agem diante dos currículos prescritos. Ou seja, qual a autonomia, ou não autonomia, desses profissionais diante dos documentos curriculares.

Três tipos de autonomia foram aqui apresentados: o especialista técnico, o docente como profissional reflexivo e o intelectual crítico. Todas são teorizações acerca do tema da autonomia. É bom destacar que a primeira estaria mais coerente com uma concepção tradicional do currículo, onde o professor é um mero aplicador de técnicas que lhe são externas. O segundo tipo, parte de uma crítica radical em relação à primeira, na tentativa de empoderar o professor diante do currículo e torná-lo um agente ativo no processo de ensino e aprendizagem. Já o terceiro é a síntese dialética das contradições da segunda, problematizando a partir de que valores se dá a operação da autonomia profissional, para se chegar a uma autonomia que defende para si uma posição política clara, como uma espécie de projeto político da autonomia. A segunda e a terceira operam em consonância com as teorias críticas do currículo, porém guardando as diferenças, aqui já expostas entre si.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO E A SOCIOLOGIA NA ESCOLA

3.1 O Ensino Médio no Brasil

Uma exposição geral acerca do caráter e da evolução do Ensino Médio no Brasil se faz importante no contexto deste trabalho pois, ao tratar do ensino da Sociologia está se tratando de uma disciplina desta etapa de ensino. Ou seja, a Sociologia enquanto disciplina escolar está inserida dentro de uma etapa específica de ensino e a ela condicionada.

É significativo que se faça um levantamento dos caminhos curriculares do Ensino Médio, porque destes caminhos decorre, em boa medida, o sentido da Sociologia nesta etapa de ensino.

Os currículos do Ensino Médio, de uma forma geral, sempre foram condicionados pelo caráter dado a esta fase de ensino. O histórico desse caráter se mostra sinuoso em sua identidade, sendo, em muitos momentos e períodos, uma etapa sem conteúdo próprio, apenas um período intermediário, entre o que hoje se chama de ensino fundamental, mas que já foi chamado também de ginásio e primeiro grau e o Ensino Superior.

Historicamente, o ensino médio oscilou em mostrar diferentes faces: etapa final da escolarização formal; etapa intermediária entre o ensino fundamental e o ensino superior, etapa de consolidação dos saberes construídos no ensino fundamental, formação profissional para diversas áreas do mundo do trabalho e, por fim, mas não menos importante, a face que o caracteriza como refém dos exames vestibulares. (AMARAL e OLIVEIRA, 2011, p. 210)

Inicialmente, no período colonial e início da República, entregues basicamente à Igreja Católica, o ensino escolar visava preparar a elite local para os exames e cursos superiores. Isso lhe dava um caráter de etapa transitória, passageira para a etapa seguinte. Além disso, constituía um espaço escolar extremamente elitizado. O currículo centrava-se nas humanidades e muito pouco nas ciências experimentais.

Com a modernização iniciada pelo movimento de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder, bem como com a aceleração do processo de industrialização, novas demandas

pragmáticas colocavam-se para a educação. Algumas reformas no ensino foram feitas, antes mesmo do período getulista, como a Reforma Rocha Vaz (1926), que focou o currículo no Ensino Superior, mantendo o caráter ultraelitista da educação brasileira.

O Ensino Médio, então chamado de secundário, é seriamente modificado pela Reforma Francisco Campos em 1931. Em 1942, com a Reforma Capanema, consolida-se a reforma do Ensino Secundário, dividido em duas etapas: um ginásio de 4 anos e um colegial de 3 anos, tendo a promoção entre as etapas que ser submetida a exames de admissão. Esta reforma divide o Ensino Médio em dois tipos: técnico-profissionalizante e o outro seria o secundário. O primeiro teria como foco o currículo com o sentido de formar o estudante para o mundo do trabalho, já o segundo teria caráter propedêutico, voltado para a continuação dos estudos no nível superior. É importante salientar que o ensino técnico-profissionalizante voltava-se para as “classes menos favorecidas”, dando continuidade assim ao elitismo existente nos seminários jesuítas.

A Reforma Capanema, não permitia que um estudante que havendo concluído o profissionalizante ingressasse num curso superior. Isso foi modificado em 1950, pela lei 076/50, que permitia aos concluintes do profissionalizante terem a possibilidade de ingressar em cursos superiores, desde que comprovassem conhecimentos para tal. A equivalência entre o profissionalizante e o colegial não existia, essa situação só seria modificada pela LDB de 1961, que criou a equivalência entre as duas modalidades de ensino secundário e, conseqüentemente aumentou a pressão por mais vagas nas universidades.

No período da Ditadura Militar, diante do acelerado crescimento econômico do início da década de 1970, o ensino secundário é novamente modificado de forma pragmática pela Lei 5692/71 pois seria, segundo a concepção que dirigiu essas modificações, necessário criar um maior número de jovens profissionalizados e aptos ao mercado de trabalho que se apresentava em expansão diante do “milagre econômico brasileiro” e da crescente urbanização. Opera-se a reforma no sentido de tornar compulsória a profissionalização do ensino secundário. O currículo volta-se então para este fim instrumental.

Destaque-se que a aplicação desta reforma apresentou-se como um fracasso, basicamente por conta da precária estrutura física, formação docente e escassez de recursos no sentido de tornar possível a profissionalização de todo o Ensino Médio

brasileiro. Tal iniciativa tinha também outro relevante sentido, o de aliviar a demanda social por vagas no ensino superior, que visavam, mais uma vez, manter o caráter elitizado desta etapa de ensino. Em 1982, diante do fracasso da lei da obrigatoriedade da profissionalização, a mesma é extinta.

A Constituição de 1988 deu novas diretrizes ao Ensino Médio. No seu artigo 208, inciso II, o dever do estado é garantir a “progressiva expansão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio”. Em 1996, a emenda 14 à Constituição substituiu o termo por: “progressiva universalização”.

A LDB de 1996 tenta resolver o dilema em relação às oscilações do caráter do Ensino Médio, bem como da sua orientação curricular, se profissionalizante ou propedêutica. Ela o estabelece como etapa final da Educação Básica, dando-lhe objetivos próprios e abrangentes (art.35). Os objetivos específicos englobam:

[...] a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral. Ressalte-se, nesse momento, a intenção de imprimir ao Ensino Médio uma identidade associada a formação básica que deve ser garantida a toda população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparação para o ensino superior. (MOEHLECKE, 2012, p. 41)

É válido refletir se, dentro de um espectro tão grande de finalidades, o Ensino Médio, em seu currículo real, não pode privilegiar umas em detrimento de outras. O fato é que, esse amplo leque de finalidades tem como objetivo torná-lo uma etapa com identidade própria, a última etapa da educação básica, com uma base curricular nacional comum. É como se o Ensino Médio tivesse como foco realizar uma formação básica para todos os cidadãos, independente do caminho que eles tomarão após a sua conclusão.

Para Demerval Saviani:

[...] a educação integral do homem, a qual deve cobrir todo o período da Educação Básica que vai do nascimento, com as creches, passa pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e se completa com a conclusão do Ensino Médio por volta dos dezessete anos, é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas. (SAVIANI apud BRASIL, 2010, p. 27)

O conceito de Educação Básica presente na LDB é assim um avanço social, diante de uma sociedade e de variadas concepções de educação que ao longo do tempo enfatizaram e aplicaram uma concepção elitista de educação, que em parte ainda prevalece.

Para Cury:

A Educação Básica é um conceito mais que inovador para um país que por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a Educação Infantil é a base da Educação Básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é o seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes. (CURY, 2008, p. 294-295)

O Ensino Médio é a porta de entrada para a universidade e o mercado de trabalho. Numa sociedade regida por uma economia de mercado, que privilegia a concorrência e o êxito profissional, fator que afere o sucesso e o status dos indivíduos, o Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, na prática e no currículo real, talvez possa não ser tão desinteressado como afirma Cury e Saviani. O mercado de trabalho é, em tese, um forte ator que não pode ser desprezado como atuante no caráter do Ensino Médio. O próprio sucesso cognitivo no Ensino Superior, em grande parte, depende do aprendizado que o indivíduo obteve no Ensino Médio.

Embora a LDB tenha dado um largo passo na construção da identidade do Ensino Médio e, conseqüentemente, do sentido dado aos currículos nessa etapa do Ensino Básico, a oscilação de identidade ainda apresentou-se, como no caso do decreto 2208/97. Este decreto estabeleceu que a Educação Profissionalizante fosse separada do médio regular, contradizendo o caráter unitário da Educação Básica.

Em 2004, o decreto 5154/04, depois reforçado e complementado pela lei 11741/08, fez o Ensino Médio retornar à situação prevista pela LDB, colocando-o novamente como etapa final e autônoma da Educação Básica.

O caráter intermediário do Ensino Médio, entre o Ensino Fundamental e o Superior, entre o Ensino Fundamental e o mercado de trabalho, ainda deve persistir, forçando suas diretrizes curriculares a responderem demandas desta situação. Contudo,

assegurar uma formação mínima, um currículo mínimo é perfeitamente possível, mesmo estando essa etapa do ensino básico expostas a essas pressões.

Nesse ponto, o ensino da Sociologia é direcionado para se encaixar com o Ensino Médio, ou seja, esta disciplina deve ter um sentido de fornecer aos discentes instrumentos teóricos que lhe são peculiares a si e que sirvam para uma formação geral do cidadão. De acordo com essa concepção geral, o currículo da sociologia, nas suas linhas gerais, tem a função de fornecer instrumentos teóricos para uma leitura mínima dos fenômenos sociais por parte do discente. Portanto, estaria a Sociologia coerente com o caráter proposto, ao menos em tese, do Ensino Médio.

Não se deve desprezar o que o contexto a que esta etapa de ensino está submetida e que pode levar o seu currículo real a ser um arranjo dessas variadas condicionalidades. A sociologia escolar, também está inserida nessa situação, desse modo, portanto, variadas influências, que estão além das próprias diretrizes oficiais, moldam a ação real do currículo, seja no Ensino Médio ou seja na sociologia escolar.

3.2 O atual arranjo curricular no ensino médio na rede pública estadual de Pernambuco.

A parte empírica deste trabalho tem seu foco em escolas da rede pública estadual de Pernambuco, mais, propriamente, em relação ao componente curricular Sociologia, que é oferecido no Ensino Médio. Esta seção discorre acerca do tipo de arranjo curricular que esta rede adota. Isto se torna significativo, pois os arranjos curriculares não só são frutos de concepções de educação, bem como, podem implicar em consequências para a própria efetivação do currículo.

Tomando por base a LDB, as DCNEM e a Instrução Normativa 01/ 2012, da secretaria estadual de educação, pretende-se aqui expor de que maneira está montado o arranjo curricular do Ensino Médio na rede públicas estadual de Pernambuco, em que, conseqüentemente a Sociologia está condicionada por esse arranjo.

Conforme visto na seção anterior, o Ensino Médio apresenta-se como a última etapa da educação básica. A LDB põe, esta etapa do Ensino Básico, de acordo com a divisão de responsabilidades dos entes federativos em relação à educação, como sendo

responsabilidade prioritária dos estados, embora a sua operacionalidade possa ser feita em regime de colaboração entre as esferas públicas.

Sobre o currículo do ensino médio, a LDB versa no artigo 36:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. [\(Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008\)](#) § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 2008)

É importante observar que, no texto da lei, há somente três menções às disciplinas: no inciso III do artigo 36, que versa acerca de uma segunda língua estrangeira moderna, que deve ser obrigatória, porém não se especifica qual. A outra menção é no inciso seguinte: o IV, que versa acerca do ensino de Filosofia e Sociologia, como disciplinas obrigatórias, em todas as séries do Ensino Médio. Ou seja, o inciso que trata do ensino de Filosofia e Sociologia é, no que concerne à determinação legal de disciplinas, o mais impositivo.

Nota-se, nessa perspectiva, que não há na LDB, com as exceções apresentadas, menção alguma a que disciplinas ou que modo de organização, arranjo e formato curricular esta etapa do ensino deve seguir. No artigo 36, estão muito mais caracterizadas expectativas de aprendizagens do que disciplinas, com exceção dos casos citados.

Esse mesmo padrão é seguido pelas DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) atuais, onde não há menção à organização do currículo por disciplinas. Na verdade, este documento tenta, como o seu próprio título explicita, dotar o currículo do Ensino Médio de possíveis caminhos a serem seguidos, diretrizes e não uma trilha curricular desenhada, acabada, que não possua espaço para a autonomia e diversidade dos contextos sociais e culturais que as diversas escolas brasileiras estão inseridas. Assim sendo, as DCNEM tratam, não apenas de disciplinas - sendo exceções

os casos citados anteriormente-, mas sim de componentes curriculares. O parecer CNE/CEB Nº 5/2011 (Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica), define melhor o conceito de componente curricular, não confundindo-o com disciplina:

Sobre a adoção do termo “componente curricular”, pareceres deste conselho indicaram que a LDB utiliza a diversidade de termos correlatos, empregando concorrentemente e sem rigor conceitual os termos disciplinas, *componente curricular, estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo curricular*. O Parecer CNE/CEB nº 5/97, que tratou da Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96, indiretamente, já havia unificado aqueles termos, adotando “*componente curricular*”, o que foi assumido pelos Pareceres CNE/CEN nº 38/2006 (que tratou da inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio) [...]

Considerando outros (Pareceres CNE/CEB nº 16/2001 e nº22/2003), o Parecer CNE/CEB nº38/2006 assinalou que não há na LDB, relação direta entre a obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina). Indicou também que, quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas têm a garantida a autonomia quando à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho. (BRASIL, 2011, p.46)

Mesmo com possibilidades abertas para outros arranjos curriculares, além do tradicional arranjo disciplinar, a maioria das redes públicas no Brasil, assim como escolas privadas, incluindo-se aí a rede pública do Estado de Pernambuco, da qual fazem parte as escolas que são foco deste trabalho, usam o arranjo disciplinar como forma de estruturar o currículo:

Art.22. Integram as Matrizes Curriculares do Ensino Médio, os seguintes componentes curriculares: I - na base nacional comum: a) línguas, códigos e suas tecnologias: 1 - língua portuguesa; 2 - arte; 3- educação física; b) ciências da natureza, matemática e suas tecnologias: 1 - matemática; 2 - química; 3 - física; 4 - biologia; c) ciências humanas e suas tecnologias: 1- história; 2- geografia; 3- sociologia; 4 . filosofia; II - parte diversificada: a) língua estrangeira moderna ofertada conforme os itens abaixo: 1 - 1(uma) Língua Estrangeira Moderna, de oferta obrigatória para a escola e para o estudante; 2 - 1(uma) segunda Língua Estrangeira Moderna, de oferta obrigatória para a escola e de matrícula facultativa para o estudante. (PERNAMBUCO, 2012).

A disciplinarização pode levar a uma prática do afastamento e da hiperespecialização entre cada disciplina no contexto escolar. Esse tipo de arranjo curricular incentiva um diálogo entre a ciência base de cada disciplina, construída e elaborada na academia, e a própria disciplina escolar. O risco é que outro diálogo possível, que seria entre as disciplinas que fazem parte da mesma realidade escolar, possa ser minimizado em relação ao primeiro. O conhecimento parece então circular apenas dentro de cada disciplina, de forma fechada, e não de forma ampla, na realidade do processo ensino-aprendizagem vivenciado na escola como um todo.

Tomando-se por base Paulo Freire (2008), de que a educação serve, em última instância, para ler e interpretar o mundo, pode-se então levantar a hipótese de que a hiperdisciplinarização no Ensino Médio em pouco ajuda nesse sentido, uma vez que o jovem é exposto a conceitos e teorias ilhadas dentro de cada disciplina que se propõem a ser cópias reduzidas de suas ciências mãe.

A perda de possibilidades de aprendizagem significativa, no sentido de ler o mundo, perde então a sua essência. A escola do nível médio, com um currículo composto de várias ilhas disciplinares isoladas, pode correr o risco de estar mais voltada para a adaptação do indivíduo ao meio social, que para a autonomia e a emancipação do indivíduo em relação a este mesmo meio social. Ou seja, uma educação reprodutora.

Como antídoto para a disciplinaridade, no formato de cópias reduzidas do conhecimento acadêmico, aplicadas ao Ensino Médio, as DCNEM propõem o currículo organizado em áreas de ensino. A prática da interdisciplinaridade ou do trabalho integrado, como caminhos de outros possíveis arranjos curriculares:

Diante da diversidade de arranjos curriculares possíveis, independente de forma por projetos, complexo temático, disciplinas, áreas do conhecimento ou um híbrido dessas possibilidades, as perspectivas colocadas pelas novas DCNEM indicam a necessidade de que se realize uma profunda discussão na escola a partir dos fundamentos propostos para o ensino médio e que se discuta de qual modo tais pressupostos dialogam ou poderiam dialogar com o projeto pedagógico e com as práticas curriculares da escola. (BRASIL, 2013, p. 10)

A flexibilidade posta para o currículo, está longe de ser um dado negativo. É justamente a partir dessa característica, que permite variados arranjos curriculares, que se adequem às variadas realidades das diversas redes de Ensino Médio, bem como, pela

também variada realidade em que estão inseridas as escolas. Isso permite efetivar a autonomia das redes e escolas, e também buscar linhas de ensino mais significativas para as realidades locais e para as diversas juventudes presentes na sociedade brasileira.

O arranjo curricular disciplinar submete a Sociologia às suas vantagens e desvantagens. O risco de existir uma ponte de diálogo maior com a academia, do que com as demais disciplinas, dentro do contexto escolar é real. Por outro lado, o formato disciplinar acaba potencializando o desenvolvimento de uma identidade curricular própria, que é funcional a um componente curricular em processo de consolidação do Ensino Médio.

3.3 Os sentidos da sociologia no currículo do Ensino Médio.

Conforme visto na seção anterior, a Sociologia, como parte integrante do Ensino Médio, não fugiu à regra do arranjo curricular desta etapa do Ensino Básico, ou seja, ao se tornar componente curricular obrigatório, a escolarização dessa disciplina seguiu o caminho para estruturar-se como mais uma disciplina. Assim como a filosofia, a reinserção da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio envolve todo um longo processo, de avanços e recuos, até a plena efetivação da obrigatoriedade disciplinar, de acordo com a Lei 11684/2008.

Porém, a obrigatoriedade legal, por si só, não representa a consolidação dessa área do saber como componente curricular no Ensino Médio. O sentido do papel que a sociologia desempenha e ao qual se destina, no caso como disciplina, é relevante pois, e é partir dele que os currículos, tanto os prescritos quanto os reais devem se guiar.

A evolução da Sociologia no Ensino Médio é marcada pela intermitência da sua obrigatoriedade nos currículos oficiais. Remete-se a Rui Barbosa, em 1870, ainda no Império, uma das primeiras defesas da inclusão da obrigatoriedade da Sociologia no ensino secundário. (MORAES, 2011, p.364). Nos primeiros anos da República, debatia-se a obrigatoriedade ou não da disciplina de Sociologia nos currículos, sob uma influência positivista, muito forte nas academias militares nesse período. Entenda-se o Positivismo como uma corrente filosófica que defende a ideia de que qualquer conhecimento só é

válido se proviesse da ciência. Dentro dessa lógica, o funcionamento da sociedade, assim como da natureza, é regido por leis gerais. Caberia então à Sociologia descobrir essas leis que regem o funcionamento social.

Eram adeptos dessa corrente, as principais lideranças do exército que derrubaram Pedro II e instalaram um governo republicano do Brasil. A Reforma Benjamim Constat (1890-1891), ministro da instrução pública no governo provisório de Deodoro de Azevedo, tentou quebrar a tradição curricular clássica que vinha desde o período colonial com os jesuítas e introduziu um currículo baseado no científico de August Comte. Nesse caso, é pelas mãos do Positivismo que a Sociologia se aproximou da escola média.

Porém, é somente na década de 1920, em plena República Oligárquica, que a Reforma Rocha Vaz, de 1926, vai incluir a Sociologia como disciplina obrigatória. No entanto, a obrigatoriedade da mesma foi retirada dos currículos em 1942, de acordo com a Reforma Capanema, em pleno Estado Novo. Curioso é perceber que essa inclusão da obrigatoriedade acontece num contexto de cidadania restritiva, o que desmistifica um pouco o sentido que, muitas vezes, é dado ao discurso justificador da presença da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, que tem como conteúdo: a Sociologia como disciplina responsável por uma formação do cidadão autônomo e crítico.

Na década de 1950, foi de grande relevância o debate acerca do desenvolvimento e da modernização da sociedade brasileira. Florestan Fernandes, eminente sociólogo da USP (Universidade de São Paulo), põe em debate a necessidade de reincluir a Sociologia no Ensino Médio como um dos vários componentes para essa a modernização. Para Fernandes, o ensino da Sociologia teria um papel, diferente daquele sentido dado pelos positivistas republicanos, que seria o de formar cidadãos, críticos, autônomos e participativos (COSTA, 2010, p. 48). Mas, a volta efetiva do ensino de Sociologia como obrigatório no Ensino Médio, só ocorreria em 2008.

É fundamental destacar o sentido dado ao ensino de Sociologia defendido por Fernandes, fundamentava-se no discurso de uma modernização progressista do Brasil, na tentativa de trazer à tona novos atores e tratar de forma racional problemas sociais urgidos num contexto de acelerada industrialização e urbanização. Esse tipo de concepção, que vê a Sociologia como um instrumento construtor da cidadania, coloca muitas vezes, a disciplina como redentora dos problemas sociais. Esse sentido ainda é muito presente nos

documentos que a normatizam e nos discursos que buscam dar sentido à obrigatoriedade da presença da disciplina no o Ensino Médio.

Atualmente, as Orientações Curriculares Nacionais (OCNEM) de Sociologia, apresentam um breve debate acerca de qual seria o caráter e o sentido da sociologia no Ensino Médio. Logicamente isso serve como um marco balizador acerca do que deve ser o currículo oficial.

As razões pelas quais a Sociologia deve estar presente no currículo do ensino médio são diversas. A mais imediata, e de que já se falou, mas não parece suficiente, é sobre o papel que a disciplina desempenharia na formação do aluno e sua preparação para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2012, p.110)

Ao comparar-se a linha de pensamento de Florestan Fernandes, com a justificativa dada nas OCNEM para a presença da sociologia no Ensino Médio, observa-se uma mesma linha coerente de pensamento, onde esta é tributária daquela. Faz-se relevante o relato de Amaury Moraes, um dos elaboradores desse documento:

Vale a pena repetir: desde que entrei na campanha em defesa da obrigatoriedade da sociologia no ensino médio, tive como referência o pensamento de Florestan Fernandes a respeito, apresentado no texto seminal apresentado no I Congresso Brasileiro de Sociologia. (MORAES, 2010, p.06)

Para Flávio Sarandy, o sentido dado de que a Sociologia é a disciplina responsável pela construção da criticidade social nas novas gerações de cidadãos é fraco e fragiliza a presença da obrigatoriedade, uma vez que, no âmbito da educação escolar formal, a construção da cidadania não seria responsabilidade exclusiva da Sociologia, mas sim de do todo o Ensino Médio em si, com todas as suas disciplinas:

A julgar pelas justificativas dadas até o presente e pelas resistências advindas da inclusão da sociologia no quadro das disciplinas oferecidas no ensino médio, não temos sido muito bem-sucedidos em sua defesa – ao menos, não no plano discursivo. Pois que afirmar ser a disciplina relevante para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a construção da cidadania é nadar na superfície e pouco contribui para esclarecer em quê, exatamente, a disciplina se diferencia das demais e qual seu papel no sistema educacional. Afinal, os dois objetivos citados, normalmente elencados quando se trata de justificar a disciplina, podem –ou deveriam – ser alcançados por todas as

disciplinas, objetivos inerentes à própria atividade educacional que são. (SARANDY, 2011, p.02)

Conforme visto em linhas gerais, mesmo com críticas, como a apresentada por Sarandy, a ideia da sociologia como componente curricular responsável pela construção da cidadania, criticidade e autonomia, parece ainda ter muita força. A questão acerca do sentido do ensino de sociologia no Ensino Médio será retomado mais adiante no trabalho, mais especificamente a partir dos dados empíricos que tentam captar as visões dos professores que lecionam a disciplina.

3.3.1. A luta recente pela obrigatoriedade da Sociologia

A presença ou ausência da Sociologia no currículo do Ensino Médio, bem como o status de disciplina facultativa ou obrigatória, conforme cronologia a sucinta apresentada na seção anterior, é, muitas vezes, apontada como sendo fruto de posições ideológicas. Parte-se, no entanto, de um falso pressuposto, de que a obrigatoriedade do ensino da Sociologia teria ligações com sua natureza ligada à liberdade, democracia e até mesmo a uma inerente contestação das estruturas sociais.

Porém, ao observar-se para a sinuosa presença da Sociologia no Ensino Médio nota-se que a mesma foi efetivamente incluída como disciplina em 1926, na Reforma Rocha Vaz, em pleno governo Arthur Bernardes, o mais antidemocrático da República Oligárquica. Nota-se também que permaneceu obrigatória por quase todo o período do Estado Novo, só sendo retirada a sua obrigatoriedade em 1942, com a Reforma Capanema, isso num contexto em que o governo Getúlio fazia uma inflexão para o campo dos aliados, em especial para os Estados Unidos, na conjuntura da Segunda Guerra Mundial. Bem como, o período democrático, depois da queda de Getúlio, de 1946-1964, não trouxe a obrigatoriedade dessa disciplina.

Para Moraes, a explicação geral para a presença ou ausência da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, está bem menos em questões políticas e bem mais em questões de concepção educacional de uma burocracia estatal gestora desse campo.

Retomando o argumento: entendemos que a exclusão da sociologia do currículo prende-se menos a preconceitos ideológicos e mais a indefinição do papel dessa disciplina no contexto de uma formação que se definia mais orgânica, resultado do estabelecimento de uma burocracia mais técnica e mais exigente ou convicta em relação à educação. De certa forma, pode-se dizer que os defensores da sociologia não conseguiram convencer essa burocracia educacional quanto à necessidade de sua presença nos currículos. (MORAES, 2001, p.365)

É nessa mesma linha de raciocínio que o autor tenta explicar a recente luta e efetivação da volta da obrigatoriedade da Sociologia, como disciplina obrigatória, no Ensino Médio.

O contexto de formulação da atual LDB, Lei 9394/96, dos PCN, 's de 1999, bem como do parecer CNE/CEB nº 18/98 e da resolução CNE/CNB nº 03/98, que são documentos citados por Moraes, e que interpretam a presença da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio é marcado pelo contexto político da década de 1990. Elementos importantes para o entendimento desse período são: a debacle do chamado socialismo real, a crise do Welfare State e a ideia de que a inserção nacional no processo de globalização teria como norte, e único caminho, a adesão e a prática do liberalismo, da flexibilização e da desregulamentação.

Torna-se hegemônica a influência dos manuais liberais e neoliberais na condução do estado brasileiro. “Na esfera do processo global de desregulamentação, o ensino escolar no Brasil, sofreu forte influência das determinações liberalizantes do Banco Mundial e do FMI [...]” (BORDIN, 2012).

A redação da LDB, conforme debatido antes, não tratou da inserção de disciplinas, mas sim de áreas do conhecimento. Expectativas de aprendizagem também estavam postas na lei, como a ideia, de que ao final do Ensino Médio o estudante deveria apresentar conhecimentos de Sociologia e Filosofia. Porém, o texto da lei não explicitava em que formato esses conhecimentos deveriam ser ensinados. Sendo assim, estava posto que os conhecimentos de Filosofia e Sociologia deveriam ser um dos resultados apresentados pelo aprendizado dos estudantes ao final do Ensino Médio, mas não necessariamente através da oferta obrigatória dessas disciplinas.

O fato é que a ideia de áreas de conhecimento, conforme já visto, dá e deu margem a inúmeros tipos de arranjos curriculares. Sendo o arranjo disciplinar apenas um deles, embora seja o mais tradicional e mais praticado.

Além disso, a corrente pedagógica da chamada “pedagogia das competências” (RAMOS, 2002), era hegemônica naquele momento. Segundo essa corrente, o mais importante, na aprendizagem, não é o aprendizado de conceitos proveniente de áreas do conhecimento, ou de disciplinas particulares, mas sim o de competências, que poderiam ser ensinadas não apenas por uma, mas por várias disciplinas. Dessa forma, o formato de currículo disciplinar e conteudista perdeu relativa força, diante de um currículo flexível, objetivado por competências transdisciplinares. A ideia era construir indivíduos dotados de variadas e flexíveis competências práticas, não o dotado de uma gama de conceitos e teorias, que até poderiam servir para ler o mundo, mas não serviriam para viver no mundo, onde o mercado e a competição pragmática se elevavam sobre os indivíduos. A ideia de trabalhador flexível preponderava, naquele contexto, onde o neoliberalismo aparecia triunfante.

Uma ideia muito presente nos documentos que interpretaram a Sociologia e a filosofia pós-LDB, é a de que a Sociologia serviria para formar no sentido da cidadania. Porém, o ensino baseado em competências e não em conteúdos, põe a formação cidadã não no sentido de questionar os temas sociais, mas sim de adaptar o cidadão a viver na própria sociedade, reforçando assim uma educação reprodutora.

Não sendo a Sociologia uma disciplina obrigatória, mas tendo uma expectativa de conhecimentos posta na LDB, surgia então um paradoxo: como tratar essas expectativas de conhecimento, se não há a obrigatoriedade da disciplina?

O problema foi interpretado dentro de uma lógica que tinha por norte o currículo centrado nas competências, nas áreas de conhecimento e na transdisciplinaridade. A solução encontrada nos PCN de 1999, foi orientar o ensino da Filosofia e da Sociologia de forma transdisciplinar. Ou seja, qualquer disciplina poderia e deveria tratar das competências próprias da Filosofia e da Sociologia.

Para eles, ter conhecimento de sociologia não significa introduzir a disciplina nos currículos dos cursos. Bastaria, digamos, um professor de matemática discutir com seus alunos um artigo de jornal que trate do desemprego em São Paulo, por exemplo, quando entrar na matéria dos percentuais. Ela já estaria

“lecionando sociologia” aos seus alunos ao tecer comentários sobre a situação do desemprego, concentração de renda, queda de rendimento, etc. (CASÃO e QUITANERO apud BORDIN, 2012)

É bom que se diga que a ideia de pôr a Sociologia como um conhecimento transdisciplinar e centrado em competências, e não apenas em conceitos ou temas, conforme está posto nas OCNEM, sendo detalhada mais a frente, não impedia a sua oferta como disciplina, que era facultativa, porém não obrigatória. A oferta podia ser feita por qualquer rede ou escola, de acordo com o princípio da autonomia. Na prática, toda essa lógica da pedagogia das competências e da transdisciplinaridade era um desestímulo para a oferta da disciplina.

Em 2001, é aprovado pelo Congresso Nacional o projeto de lei 09/00, que tramitava desde 1997 e que tratava de mudar o seu texto da LDB, no sentido de garantir à Sociologia e à Filosofia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. Na prática, era uma forma de acabar com a ambiguidade do texto da lei e assim garantir a obrigatoriedade das disciplinas. O projeto aprovado por unanimidade na câmara e por 2/3 do senado, foi vetado integralmente pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, ironicamente um dos ícones da Sociologia no Brasil, sobre a justificativa de que:

[...] o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará a constituição de ônus para os estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com o agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnologia, não há no país formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público. (BRASIL, 2001)

Vale destacar que, as DCNEM, de 1998, que interpretam e regulam a LDB, bem como os pareceres do Ministério da Educação: o CNE/ CEB 15/98 e os CNE/CEB 03/98 foram debatidos e publicados paralelamente à tramitação do PL (Projeto de Lei) 09/00. O que, para Amaury Moraes, demonstra uma linha de pensamento, da então gestão federal, com relação à obrigatoriedade dessas disciplinas e preponderância da concepção de transdisciplinaridade em relação aos conhecimentos dessas áreas do saber.

[...] De acordo com as DCNEM, as escolas poderiam diluir os conhecimentos de sociologia nos conteúdos de outras disciplinas, mesmo porque, segundo a concepção que sustentava tal parecer, tais disciplinas já contemplavam aqueles conhecimentos e- certamente a principal razão- pretendia-se transitar para um currículo o menos ‘disciplinarizado’ possível, haja vista a organização por áreas de conhecimento que as diretrizes propunham para a escola média. Sabendo-se que a conselheira-relatora das DCNEM fora indicada pelo ministro da educação e aprovada pelo presidente, estabeleceu-se uma solidariedade entre as partes: era do interesse do governo- conselheira, ministro e presidente- que a sociologia não se torna-se obrigatória, por isso o veto. (MORAES, 2011, p. 370)

O panorama da institucionalização da sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio mudaria em 2004, com a revisão dos PCN.

O primeiro passo na direção da institucionalização definitiva e obrigatória da sociologia no ensino médio foi dado em 2004 por um equipe do MEC, encarregada de rever os PCN. Liderada pelo professor Amaury César Moraes, notório pesquisador na área de educação, a equipe chegou a conclusão de que a transformação dos Parâmetros Curriculares Nacionais seria insuficiente e não chegaria à causa do problema, ademais porque nem força de lei tem. Apenas com a alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais e, sobretudo, da resolução CNE/CEB nº 02/98 as barreiras legais seriam vencidas para a institucionalização obrigatória da disciplina. (BORDIN, 2011)

Essas idas e vindas à interpretação da LDB sobre a presença ou não da Sociologia como disciplina obrigatória foram fruto da própria ambiguidade da lei, que não dispõe sobre a obrigatoriedade, porém, tampouco, dispõe sobre a não obrigatoriedade. Isso gerava interpretações, como a das DCNEM de 1998, que põem a Sociologia na base diversificada do currículo, e não na base nacional comum. Já os PCN, conforme já visto, interpretaram a sociologia no âmbito da ideia da transversalidade, uma vez que a lei se mostrava dúbia, e dúbia também poderiam ser as interpretações.

Um dos resultados da elaboração dos PCN foi a publicação, pelo Ministério da Educação, em 2006, das OCNEM (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). No caso da Sociologia, esse documento se difere do primeiro por trata-la na como disciplina, propondo objetivos que só podem ser atingidos nessa condição, enquanto, conforme já explicitado, os PCN abrem a possibilidade de fazer da Sociologia um tema transversal.

Por não terem força de lei, nem os PCN e nem as OCNEM, a luta pela obrigatoriedade da Sociologia se consolidou e teve seu resultado final a partir da Lei 11.684/ 2008, que alterou o artigo 36 da LDB determinando que o ensino da Sociologia fosse obrigatório em todas as séries do Ensino Médio no formato de disciplina.

4. METODOLOGIA

Para a concretização deste estudo, foi realizada uma pesquisa cujo modelo analítico configura-se como empírico, do tipo exploratório e aplicado, conforme orientação em Vergara (2010). Será exploratória, por inicialmente trilhar caminhos desconhecidos, em profundidade, sobre o tema, e aplicada, pois visa contribuir com a identificação de diferenças entre os currículos oficial e o real, bem como entre currículos reais diversos. Parte-se do pressuposto que de fato o currículo praticado seria diferente do oficial. A pesquisa terá uma abordagem qualitativa, uma vez que os métodos utilizados incluíram a observação direta nas escolas, com a utilização de instrumentos que exigem do pesquisador interpretações dos fenômenos observáveis e, como registrado por Denzin e Lincoln (FLICK, 2009), “os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem”. Corroborando esses autores, Vergara (2010) entende que, numa pesquisa de abordagem qualitativa, considera-se o olhar acurado do pesquisador sobre o fenômeno pesquisado, em que se lhe é conferida pertinência na análise dos resultados, cuja experiência lhe autoriza interpretar os dados conforme a familiaridade adquirida durante a pesquisa exploratória. Afinal, esse tipo de abordagem, nas interlocuções “se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2004, p. 21).

Para a elaboração dessa pesquisa recorreu-se tanto a fontes primárias quanto a fontes secundárias. Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental e, posteriormente, uma pesquisa de campo, seguindo os procedimentos de seleção de sujeitos a serem entrevistados, a partir da elaboração de um roteiro de entrevistas com questões semiestruturadas. Numa fase complementar, foram utilizadas observações de aulas ministradas.

Para fundamentar essa análise, tomaram-se por base os pressupostos teóricos de autores como: (CONTRERAS, 2002); (LIBANEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2003); (MOREIRA e SILVA, 1995); (SACRISTÁN, 2000); (TAKAGI, 2007) e outros, bem como parte da produção acadêmica acerca do ensino da Sociologia. A seleção dessa bibliografia tem por critério o debate acerca dos temas: currículo, para uma apreensão de

conceitos mais gerais e o ensino de Sociologia, para embasar o debate específico do currículo da disciplina.

A primeira etapa de coleta de dados partiu de uma análise documental. O levantamento documental, incluiu documentos fundamentais como: LDB (Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); DCNEM (Parecer CNE/CEB 5/2011, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio); OCNEM (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio); PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais); OTM (Orientações Teórico Metodológicas) e PCPE (Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco- Sociologia)

A segunda etapa de coleta de dados se configurou como pesquisa de campo, porque coletaram-se dados em três escolas e caracterizaram-se como estudos de casos, por estar circunscrita a três unidades escolares específicas de Ensino Médio, na cidade do Recife.

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados distribuíram-se em três etapas: 1. Análise do Plano de Curso de cada professor; 2. A Plano de observação direta sobre a aula ministrada; 3. Aplicação de um roteiro de questões, entrevistas semiestruturadas, a cada professor. O detalhamento desses instrumentos está mais adiante.

4.1 Duração, lócus da pesquisa e critérios de seleção das escolas.

A pesquisa de campo ocorreu entre novembro de 2014 e abril de 2015.

Os critérios de seleção das escolas escolhidas foram por acessibilidade e tipicidade, conforme postula Vergara (2010). A escola 1: Escola de Referência em Ensino Médio Clóvis Beviláquia, é uma escola de tempo integral. A escola 2: Colégio Estadual Regueira Costa, é uma escola regular. A escola 3: Escola Técnica estadual Agamenon Magalhães (ETEPAM), é uma escola de Ensino Médio integrado, onde é oferecida aos alunos uma educação profissional integrada à profissionalização técnica. A escolha por essas unidades justifica-se pelas mesmas apresentarem uma tipologia diferenciada, com propostas pedagógicas e Projetos Políticos Pedagógicos também diferenciados, o que possibilitou comparar e analisar se essa diferença tipológica influi nos currículos reais

praticados pelos professores na disciplina de Sociologia, que é obrigatória, em todas as três escolas.

Quadro 1- Caracterização das escolas pesquisadas

Escola 1	Escola 2	Escola 3
Ensino integral	Ensino regular	Ensino médio integrado ao profissional
15 turmas de Ensino Médio	6 Turmas de Ensino Médio	21 turmas de Ensino Médio integrado
2 professores de Sociologia	2 professores de Sociologia	2 professores de Sociologia
570 alunos	228 alunos	2005 alunos

Considerando o caráter exploratório da pesquisa não se partiu de nenhuma hipótese que estabelecesse correlações entre indicadores de desempenho escolar e o cumprimento dos currículos de sociologia.

4.2 Instrumentos para coleta de dados.

4.2.1 Roteiro de observação de aulas

A observação de aulas de Sociologia foi um dos métodos, através dos quais, se coletaram dados acerca do currículo real da disciplina nas escolas que foram investigadas. A partir disso, buscou-se proceder a caracterizações dos currículos reais (praticados), para uma posterior comparação com os currículos oficiais, e conseqüentemente a explicitação das discrepâncias entre os mesmos.

No sentido de buscar dados sobre o currículo real, usou-se como uma das técnicas, a observação não participante, em aulas de Sociologia nas escolas investigadas, a partir de um termo de aceitação de cada professor.

Para tanto, optou-se pela montagem de um roteiro de observação intermediário entre um roteiro sistematizado e rigidamente categorizado e um mais aberto e exploratório.

Esse tipo de roteiro justifica-se por estarmos investigando, como meio de obtenção de informações sobre o currículo, o fenômeno aula, que por ser um fenômeno de grande interação, traz a possibilidade de apresentar dados novos, imprevistos, que num roteiro fechado e sistematizado não possibilitaria o seu registro.

1. Qual o tema da aula?
2. Quais os conceitos usados?
3. Qual a teoria usada?
4. O professor justifica o tema da aula para os alunos?
Sim () não ()
 - 4.1 Se justifica, com que argumentos justifica?
5. Quais os métodos didáticos usados?
6. Quais os recursos didáticos usados?
7. Qual a utilização do livro didático na aula?
8. Qual o espaço dado para a participação dos alunos?
9. Os alunos interferem na condução da aula?
Sim () não ()
 - 9.1 Se interferem, é de que maneira?
10. Nos discursos do professores e na sua prática há utilização de conceitos de outros componentes curriculares?
Sim () Não ()
 - 10.1 Caso a resposta seja sim, quais são esses conceitos?
11. Há, durante a aula, alguma menção ao Enem?
Sim () Não ()
 - 11.1 Caso haja menção ao Enem, qual é?

4.2.2. Roteiro da entrevista com professores

As entrevistas foram utilizadas como um instrumento de obtenção de dados paralelo à observação. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, exploratória e um estudo de casos, bem como pelo objeto ser o currículo real, em que a autonomia pedagógica de cada professor se sobressai, optou-se por entrevistas semiestruturadas. É do discurso

desses entrevistados, em interação com os outros instrumentos, que se buscaram os dados definidores do currículo real.

O objetivo desse procedimento foi captar a interpretação que os professores de Sociologia possuem acerca do currículo do Ensino Médio e do currículo da disciplina, apontando os sentidos dados a esse nível de ensino e à Sociologia. A título de procedimento, a entrevista foi dividida em blocos temáticos: formação, concepção, metodologia e alunos.

No tema formação, buscou-se obter informações acerca do perfil profissional do professor. No tema concepções, a investigação focou-se no conhecimento que o professor possui sobre os documentos oficiais do currículo do Ensino Médio e tentou-se também captar que outros elementos da realidade se põem para formar a concepção do professor acerca do modelo de currículo por ele praticado. No bloco de alunos o foco é a interação existente entre os docentes e discentes, em que pontos essa interação é levada em conta pelos professores, dentro da sua margem de autonomia, para adaptar o currículo oficial à sua leitura da realidade.

Formação:

Qual a sua formação básica? (graduação)

Possui pós-graduação? ()sim ()não

Em que nível?

Em que área?

Ministra aulas em quais escolas?

Quantas turmas semanais?

Quantas aulas de sociologia semanais no total?

Há quanto tempo começou a dar aulas de Sociologia?

Por que começou a dar aulas de Sociologia?

Tem ou teve alguma formação continuada em sociologia? Sim () não ()

Qual? ()

Concepção

Para que serve o Ensino Médio?

Para que serve a sociologia?

Para que serve a sociologia enquanto disciplina escolar?

Você conhece alguns desses documentos?

LDB/ DCNEM/ OCNEM/ PCN'S/ PCN'S +/ PCPE/ OTR

Poderia fornecer uma descrição simples de cada um deles?

A escola ou a rede já promoveram alguma formação ou reunião tendo como foco estes documentos?

Para organizar os seus planejamentos, seja de curso, unidade ou aulas, você toma por base alguns desses documentos? Quais?

Existe algum instrumento de controle sobre o cumprimento das prescrições curriculares?

Na sua opinião, o que é importante, ao final do 3º ano, que o aluno do Ensino Médio saia sabendo sobre o conteúdo de sociologia?

No seu planejamento de unidades, você insere algum tema, teoria ou conteúdo que não esteja posto nos documentos curriculares ou no livro didático? Quais?

Qual o principal instrumento você usa para definir o que ensinar em sociologia?

Você usa o livro didático? Qual ou quais?

Você segue as unidades que estão prescritas no livro didático? Por que?

Qual o peso do mercado de trabalho na escolha de o que ensinar em sociologia? Justifique a escolha

1. É definidor do que deve ser ensinado
2. É relevante
3. Não é o foco

Qual o peso da cidadania no que você escolhe para ensinar em sociologia? Justifique a escolha

1. É definidor do que deve ser ensinado
2. É relevante
3. Não é o foco

Qual o peso do livro didático no que você escolhe para ensinar em sociologia? Justifique a escolha.

1. É definidor do que deve ser ensinado
2. É relevante
3. Não é o foco

Classifique cada uma dessas frases, numa escala de 1 a 5, de acordo com o que você entende que é a função da sociologia para o Ensino Médio.

1. É o foco principal do ensino de sociologia
2. Não deve fazer parte do foco do ensino de sociologia
3. É uma função que só a sociologia pode cumprir

Compreender a vida social

Desnaturalizar o que aparentemente é natural

Mudar a realidade social

Contribuir para a socialização dos indivíduos

Preparar os jovens para o ENEM

Preparar o jovem para o mercado de trabalho

Superar pré-conceitos

Aprender teorias sociais

4.2.3 Tópicos para análise de documentos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM'), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Parâmetros Curriculares de Pernambuco são os documentos guias do currículo oficial a serem analisados. Essa análise documental tem

como objetivo identificar as principais orientações para o currículo, mas também buscar referências de quando, onde, quem e como foram produzidas essas orientações.

Quando o documento foi produzido?

Qual o órgão que produziu esses documentos?

Sobre que contexto social, político e educacional esse documento foi produzido?

Que considerações os formuladores do currículo trazem para justificar o seu formato e o seu conteúdo?

Quais as principais orientações que este currículo busca ditar?

É um currículo prescritivo ou indutor?

O currículo indica ou sugere conteúdos? Quais?

O currículo indica ou sugere métodos? Quais?

4.2.4 Roteiro de análise de planos de curso.

Os planos de curso foram concebidos nesta pesquisa como componentes do currículo real, uma vez que eles são um documento oficial, porém, são produzidos pelo próprio agente operador do currículo, que é o professor. Analisar os planos de curso, ao menos de uma unidade, permitiu identificar quais os conteúdos, métodos e temas tratados pelos professores. Permitiu também identificar que uso eles fazem das ideias prescritas ou indutoras presentes nos currículos oficiais superiores. O enfoque dado seguirá o proposto pelas OCNEM, ou seja, esses planos serão analisados tentando identificar temas, teorias e conceitos focados pelos docentes.

O que os planos enfocam mais: temas, conceitos ou teorias?

Que temas?

Que teorias?

Que conceitos?

Esses planos seguem os currículos oficiais? De que forma?

Esses planos inserem conteúdos estranhos ao currículo oficial? Quais?

Que métodos são utilizados pelos professores?

Que material é usado pelos professores em seus planejamentos?

Que forma de avaliação é utilizada pelos professores?

O plano proposto é coerente com o que foi observado em sala de aula?

5.SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: CAMINHOS E DES(CAMINHOS)

5.1 Resultados- análise de documentos (Currículos Oficiais)

5.1.1 DCNEM (*Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*)

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento do Ministério da Educação, publicado em 2012, será feita aqui em paralelo à análise do parecer CNE/CEB nº 05/2011, que é o documento base que esmiúça, analisa e explicita as bases para a formulação das DCNEM de 2012.

Logo no início do parecer, está clara a justificativa para a formulação de novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, em substituição às que já existiam e que eram do ano de 1998. O Brasil vivia naquele ano, a culminância de uma expansão econômica iniciada na segunda metade da década anterior, em 2010, o PIB havia atingido um crescimento de 7%.

É importante salientar que a conjuntura econômica apontava para ampliação da distribuição da renda e da possibilidade de consumo para parcelas da população que até então não tinham acesso a muitos dos bens produzidos socialmente. Surgia a chamada “nova classe média”, ou o que Jessé de Souza (2012) intitula de “nova classe trabalhadora”.

O aprimoramento do Ensino Médio é visto no parecer como uma necessidade para a manutenção do crescimento econômico, das melhorias sociais e da competitividade brasileira.

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessária para que o País dê o grande salto para o futuro. (BRASIL, 2011, p. 01)

Esse trecho explicita bem os motivos para a formulação das novas Diretrizes Curriculares. Porém, a questão do “salto para o futuro” é colocada como sendo uma necessidade para a competitividade tecnológica e conseqüentemente econômica do país. Subtende-se que esse salto é um fator estratégico e que a melhoria do Ensino Médio vem em função dele.

Perceba-se que a questão da cidadania, do Ensino Médio universal, da qualidade da educação, da educação como um direito, a questão da formação humana como parte de um projeto para um melhor convívio social não é concebida como o norte principal da justificativa.

Mesmo sendo a partir dessa concepção, centrada na competitividade econômica, que as DCNEM são postas, debatidas e posteriormente publicadas pelo Ministério da Educação, outras justificativas aparecem no parecer, porém de forma secundária. A própria aceleração das mudanças sociais provenientes dos acelerados avanços tecnológicos influenciando não apenas no mundo da produção, do trabalho, mas ainda na convivência humana também são postas como justificativas para a formulação do documento:

A elaboração de novas diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações no mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. (BRASIL, 2011, p. 02)

As novas exigências e desafios educacionais não encontrariam um Ensino Médio pronto para enfrentá-las. Embora várias medidas tivessem sido tomadas nos anos anteriores a fim do fortalecimento desta de ensino: o piso nacional do magistério (2008); a criação do FUNDEB (2007); a retirada da educação da DRU (Desvinculação de Receitas da União), em 2008; a inclusão do Ensino Médio no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático, em 2003; a reestruturação do ENEM (Portaria nº109/2009 do MEC); a implantação do programa Ensino Médio inovador e a integração do Ensino Médio com a educação profissional (Lei 11741/08).

Porém, como o próprio parecer demonstra em dados coletados do IBGE:

[...] a taxa de frequência bruta às escolas dos adolescentes de 15 a 17 anos é de 85, 2%. Já a taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes (de 15 a 17 anos) é de 50 %. Isso significa dizer que metade dos adolescentes de 15 a 17 anos ainda não está matriculada no Ensino Médio. (BRASIL, 2011, p. 03)

O problema apresenta-se da seguinte forma: nem todos os jovens que deveriam estar no Ensino Médio, lá estão, e nem todos que deveriam concluí-lo, o concluem. Isso atestaria uma crise nessa etapa de ensino, que não estaria cumprindo a missão esperada, nem no sentido de tornar o país competitivo para manter o ciclo de avanço econômico e social, nem no sentido de fazer cumprir uma formação humana integral que dele se espera e que está posta na LDB.

Um dos problemas para essa realidade é apresentado por Francisco Aparecido Cordão, um dos pareceristas e redatores das DCNEM. Segundo o mesmo, o problema da evasão estaria ligado ao formato do currículo, que seria desinteressante aos estudantes. Já Guiomar Namó de Melo, conselheira estadual de educação de São Paulo e uma das formuladoras das primeiras DCNEM, interpreta a crise afirmando que o Ensino Médio, no seu arranjo disciplinar, não dialoga com o cotidiano dos estudantes. Ela defende que a primeira DCNEM, 1998, tinha uma concepção mais centrada em áreas do saber e não em disciplinas, cada área do saber estava estruturada em expectativas de aprendizagem ou competências, daí em diante, cada sistema estadual de educação ou escola particular faria o arranjo curricular mais conveniente à sua realidade no sentido de alcançar as expectativas ou competências traçadas no documento (Unesp/ UNIFESP, 2012).

Seria um ponto de vista que enxerga o arranjo curricular estruturado em disciplinas como um caminho que deixaria o Ensino Médio desinteressante e distanciado da realidade do estudante.

[...] a organização curricular do ensino médio que se instituiu ao longo do tempo se caracterizou pela fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e hierárquicas, de modo a valorizar algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras. (BRASIL, 2013, p. 07)

A disciplinarização levaria a prática de afastamento entre as próprias disciplinas e a hiper-especialização. O jovem estaria exposto ao ensino de conceitos, teorias e saberes

muitas vezes descontextualizados do seu mundo. As disciplinas escolares dialogariam muito mais com a suas matrizes acadêmicas do que entre si, tendo o contexto do educando, que deveria ser o centro do currículo, deixado a margem do processo. Estar-se-ia assim, diante de um currículo alienado e alienante do seu sujeito, o educando. Esta seria a raiz da crise do Ensino Médio.

Além disso, há de se entender que a expansão da oferta do Ensino Médio, tendo como objetivo a sua universalização, trás para dentro da instituição social escola, variados estratos sociais, diversas identidades culturais, o que reforça mais ainda a necessidade de contextualização desta etapa do ensino, não comportando mais um ensino propedêutico, voltado à continuação dos estudos em nível superior. O Ensino Médio tornou-se um espaço de socialização de saberes mínimos, e não máximos, para todos os estratos e grupos sociais. Na perspectiva de entender que o sujeito do processo educativo é o jovem e de que existem juventudes e não uma única juventude, surge a necessidade de estruturar essa etapa do Ensino Básico de forma contextualizada. Isso não é apenas fruto de uma abstração, mas sim de uma demanda da realidade concreta.

O aluno que se confronta com os variados aspectos do currículo não é um indivíduo abstrato, mas proveniente de um meio social concreto e com uma bagagem prévia muito particular que lhe proporciona certas oportunidades de alguma forma determinadas e um ambiente para dar significado ao currículo escolar. Não é fácil, portanto, pensar na possibilidade de um núcleo de conteúdos curriculares obrigatórios para todos, frente aos quais os indivíduos tenham iguais oportunidades de êxito escolar. (SACRISTÁN, 2000, p. 67)

O arranjo curricular centrado em disciplinas distancia-se inclusive da concepção proposta pela LDB, de ter o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, com identidade e finalidades próprias, conforme já comentando anteriormente. As finalidades do Ensino Médio, num formato rigidamente disciplinar, ele mais se aproximam de finalidades acadêmicas. Isso, ao invés de ser um fator de superação, acaba sendo um fator de reforço do perfil propedêutico desta etapa do Ensino Básico.

As DCNEM tentam solucionar esse problema reforçando a concepção de Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, com identidade própria, negando um caráter exclusivamente propedêutico, enciclopédico ou instrumental, voltado apenas para o mundo do trabalho e da empregabilidade. A ideia de um currículo omnilateral, que proporcione ao estudante, o sujeito do Ensino Médio, uma visão panorâmica e integrada

da realidade, sugere que o tratamento dos componentes curriculares deve superar a tradicional disciplinarização, utilizando-se de várias práticas que levem à interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade, nesse caso, seria um caminho para fugir da hiper-especialização, da falta de diálogo e da descontextualização do arranjo curricular centrado em disciplinas estanques. Essa tentativa de superação do Ensino Médio totalmente disciplinarizado está em plena coerência com a proposta da LDB para a última etapa do Ensino Básico.

Apesar do considerável aumento no número de ‘componentes curriculares’ do ensino médio nos últimos anos, mantém-se nas novas diretrizes o discurso da necessidade de um currículo mais flexível, menos engessado. Ao mesmo tempo, o termo ‘flexibilização’, fortemente criticado nas DCNEM de 1998, é agora substituído pela expressão ‘diversidade’. Este termo é usado no parecer das DCNEM de 2011 como múltiplos significados: em alguns momentos, refere-se às políticas de diferença e identidade cultural; em outros, à variedade de interesses dos jovens de modo geral; e em várias ocasiões, aparece também como sinônimo de flexibilização. (MOHELECK, 2012, p. 55)

A ideia de um currículo flexível tem como finalidade central superar um currículo engessado e tendo como único arranjo o formato disciplinar. A dicotomia, que sempre acompanhou essa etapa de ensino: propedêutico x formação para o mercado, aparece como superada. Os termos diversidade e flexibilização tentam dar conta de novos caminhos no sentido de uma maior contextualização do Ensino Médio e do educando, através de variados arranjos curriculares possíveis.

O uso da palavra ‘diversidade’ parece sugerir no texto das novas DCNEM como uma tentativa de acomodação de duas concepções distintas do currículo e da própria identidade do ensino médio. No parecer das DCNEM-2011, o desafio de se encontrar uma das especificidades para o ensino médio não está mais na superação de dicotomias- como a formação para o trabalho versus a formação para o ensino superior- por meio da construção de um currículo unificado, mas sim pela afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do ensino médio. (MOHELECK, 2012, p. 55)

Não há orientação alguma nas DCNEM para eliminação das disciplinas, porém, a orientação é de que as mesmas atuem contextualizadas e inter-relacionadas entre si. Como está posto no seu inciso XIII do artigo 9º:

[...] a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre saberes e os diferentes campos do conhecimento. (BRASIL, 2012, p. 06)

Como forma de fomentar a própria interdisciplinaridade, a DCNEM organiza as disciplinas por áreas do conhecimento, de acordo com o seu objeto, a saber:

- I- Linguagens:
 - a) Língua Portuguesa;
 - b) Língua Materna, populações indígenas;
 - c) Língua estrangeira moderna;
 - d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, musical;
 - e) Educação Física
- II- Matemática
- III- Ciências da Natureza:
 - a) Biologia;
 - b) Física
 - c) Química
- IV- Ciências Humanas:
 - a) História;
 - b) Geografia
 - c) Filosofia
 - d) Sociologia**

No caso específico da Sociologia, ela encontra-se como um componente curricular, estruturador, dentre outros, de uma área de ensino, as Ciências Humanas, agrupadas de acordo com um objeto de estudo comum, o homem. Além das áreas, o currículo comporta também componentes transversais, sendo: educação alimentar e nutricional; processo de envelhecimento, educação ambiental, educação para o trânsito e direitos humanos.

As áreas e os componentes não foram escolhidos aleatoriamente, as DCNEM se estruturam a partir de quatro eixos base e ao mesmo tempo complementares, sendo eles:

a ciência, a cultura, a tecnologia e o trabalho, na sua dimensão ontológica. Esses eixos visam dar conta da identidade própria e das finalidades do Ensino Médio postas na LDB. As áreas se estruturam a partir desses eixos e os seus componentes dão forma a cada área, com seus conhecimentos específicos que devem dialogar entre si, seja através da própria área ou através dos eixos.

É importante salientar que as fontes geradoras dos eixos, no caso das DCNEM não são apenas acadêmicas. Estando, inclusive, elencadas fontes de saberes que constituem a matéria-prima curricular, baseadas em Terigi (TERIGI apud BRASIL, 2011, p. 41):

- I- Instituições produtoras de conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa);
- II- Mundo do trabalho;
- III- Desenvolvimentos tecnológicos;
- IV- Atividades desportivas e corporais;
- V- Produção artística;
- VI- Campo da saúde;
- VII- Formas diversas de exercício da cidadania;
- VIII- Movimentos sociais.

Portanto, as DCNEM não são um documento curricular fechado, como salienta Moheleck (2012), mas um documento flexível, que comporta a diversidade.

Como forma de resolver essa questão ou, pelo menos, minimizar os prejuízos decorrentes da organização disciplinar dos currículos, têm surgido, ao longo da história, propostas a partir de outras estratégias e metodologias que tratam a aprendizagem baseada em: problemas, centros de interesse; projetos; complexos temáticos, investigação do meio, entre outras. Essas metodologias buscam romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência e o mundo real (BRASIL, 2013, p.39)

Observe-se que os possíveis outros arranjos disciplinares não prescindem das próprias disciplinas, na verdade, a ideia é a coexistência, porém de forma integrada e contextualizada. Esse traço se relaciona muito com uma característica própria do Ensino Médio, que o aprofundamento dos saberes vindos do Ensino Fundamental, só possível

através do aprofundamento conceitual vindo de cada disciplina específica, o que é perfeitamente possível acontecer de forma integrada e contextualizada.

A expansão do Ensino Médio, não só em números e diversidade de perfis dos jovens matriculados, mas também em suas funções sociais, talvez tenha sido a causa da evolução do seu papel social no sentido de um pretendido currículo omnilateral, ou seja, as tarefas sociais do Ensino Médio são cada vez maiores, não podendo ficar circunscritas à tradicional forma disciplinar, como se cada disciplina escolar fosse a filha menor de sua matriz acadêmica.

[...] o próprio fato de pretender fazer da escolarização uma capacitação para compreender e integrar-se na vida social na saída da instituição escolar faz do currículo dessa escolarização, nos níveis obrigatórios, uma introdução para compreender a vida real e a cultura exterior em geral. Reduzir-se a alguns conteúdos de ensino acadêmico, com justificativa puramente escolar de valor propedêutico para níveis superiores, é uma proposição insuficiente. Devido a isso, sem tende a ampliar e diversificar os componentes que os programas escolares devem abarcar. O conteúdo da cultura geral e da pretensão de preparar o futuro cidadão não tolera a redução às áreas acadêmicas clássicas de conhecimentos, embora estas continuem tendo um lugar relevante e uma importante função educativa (SACRISTÁN, 2000, p. 56).

A total superação da disciplinarização do Ensino Médio talvez não seja sequer possível na atual estrutura dessa etapa de ensino, principalmente se o caminho para superar a divisão disciplinar for por via de uma fusão de um grupo de disciplinas. Na verdade, isso seria mais do mesmo, ou seja, cria-se apenas uma nova disciplina a fim de superar as já existentes, mantendo-se a disciplinarização. Salientando que essa não é a proposta das DCNEM.

Uma dificuldade que pode ser levantada para efetivação da proposta curricular das DCNEM, é que ela choca-se com a formação dos professores que atuam no Ensino Médio, que são formados, e sempre atuaram, dentro de uma perspectiva disciplinar, um pouco diferente dos professores de nível fundamental 1, que trabalham os saberes e áreas de forma bem mais integrada. Isso tende a ser repetido em sua prática cotidiana, o que pode vir a gerar um entrave para a concepção, diversa e flexível presente nas DCNEM. Além de repetido pelos professores, como agentes ativos do currículo, corre-se o risco de ser repetido também pela burocracia educacional do estado.

A primeira conclusão importante é que os currículos ampliados da escolaridade obrigatória supõem uma mudança muito decisiva no conceito de conteúdo da profissionalização docente e, portanto, na formação cultural e pedagógica de que os professores necessitaram. As competências do professor ideal são resultado da peculiar ponderação de objetivos dos currículos em diferentes situações históricas, geográficas, culturais, etc. Essas aptidões do professor são exigência de um projeto completo de socialização, demandado pelo que se denomina educação integral e pela própria evolução social. As mudanças no currículo, reflexo da dinâmica social mais ampla, exigem um novo professor (SACRISTÁN, 2000, p. 95).

Também é de se levantar que o peso da tradição disciplinar rígida deverá se constituir num longo fardo que o Ensino Médio carregará. Muitas demandas sociais são postas para essa etapa sem ter o devido diálogo com as concepções que a debatem. Uma amostra interessante disso é a que apresenta que, somente, entre o segundo semestre de 2009 e janeiro de 2011, no Congresso Nacional, tramitaram 15 propostas de inclusão de conteúdos e disciplinas a serem implantadas no Ensino Médio (AMARAL e OLIVEIRA, 2011).

Quanto à Sociologia, a sua obrigatoriedade como disciplina deve ser entendida dentro do contexto de currículo que as DCNEM apresentam. É necessário dialogar no sentido de construir um currículo de Ensino Médio integrado e contextualizado, o que não significa que a Sociologia será diluída dentro da área de ciências humanas, pois a sua presença se dá pelo fato de a mesma iluminar teórica e conceitualmente fenômenos que nenhuma outra está armada para tal.

Outro ponto importante a ser destacado nas DCNEM é a pesquisa como princípio pedagógico. A necessidade de aprender a aprender, o aprender com autonomia, é uma realidade das sociedades interligadas em rede. Desse modo, a escola não é mais o único espaço do saber, sendo, portanto, a pesquisa e o diálogo entre a escola e outros meios propagadores do saber, princípio necessário para um ensino contextualizado e que tenha o jovem como centro. A expansão das informações, principalmente, através da internet tende a descentralizar cada vez mais os centros geradores e difusores do saber, restando à escola o papel sistematizador, daí a importância da pesquisa.

O aumento exponencial da geração de conhecimentos tem, também, como consequência que a instituição escolar deixa de ser o único centro de gerações de informações. A ela se juntam outras instituições, movimentos e ações privadas, além da importância que vão adquirindo na sociedade os meios de

comunicação como criadores e portadores de informação e de conteúdos desenvolvidos fora do âmbito escolar (BRASIL, 2011, p. 21)

É importante somar à ideia da pesquisa como princípio pedagógico, que esse ponto das DCNEM tem uma ligação com o mundo do trabalho. A busca de autonomia e a liberdade de buscar por conta própria instrumentos para solução de problemas demandados pela escola, pode ser uma ponte na construção de um perfil de indivíduo que reproduza esses procedimentos no mundo do trabalho.

O espírito que rege as DCNEM é o da diversidade e da flexibilidade, em função das múltiplas necessidades econômicas e culturais dos estudantes, porém com uma firme unidade em princípios e objetivos, buscando assim a identidade própria ao Ensino Médio.

A escola pública não é o espaço apenas de uma classe ou casta, os saberes não devem ser apenas em função de poucos. Numa sociedade realmente democrática, a escola deve ser acolhedora das diversidades, um espaço promotor da equidade e não reproduzidor das desigualdades. Nesse sentido as DCNEM podem ser lidas como um instrumento que tem o potencial de contribuir para superar a histórica elitização do Ensino Médio. Buscar uma educação múltipla, porém que propicie a todos os cidadãos um mínimo cultural, que seja significativo para atuar na sociedade, é o grande desafio atual para a última etapa do Ensino Básico.

5.2.1 PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais é um documento publicado pelo Ministério da Educação, em 1999. A década de 1990 é marcada, logo no seu início, pela debacle do chamado bloco socialista, pelo fim da URSS e pela intensificação da integração da China à economia de mercado. O capitalismo perdia assim o seu principal contraponto político e também econômico. As ideias inspiradas no mercado, na livre circulação de mercadorias, informações e capitais tomam uma hegemonia praticamente mundial. O Brasil também é atingido por esse fenômeno, a abertura da economia brasileira e o redesenho do papel do estado é objeto de amplos debates públicos nesse período.

Estabelecem-se então, no mundo, um ambiente político e econômico hegemônico por ideias liberais, também chamadas de neoliberais, que desde o início da década de 1980 estavam sendo encaminhadas, basicamente nos Estados Unidos e na Inglaterra.

É um período também marcado por uma avassaladora aceleração do fenômeno da globalização. A disseminação da rede mundial de computadores, bem como a abertura de fluxo de pessoas, mercadorias e capitais propiciada pelo fim da Guerra Fria, torna as fronteiras culturais bem mais flexíveis.

No campo do trabalho, a combinação de abertura de mercados com avanços tecnológicos vindos das economias competitivas, muda a sua configuração. A estrutura produtiva e o regime de acumulação, assentado no fordismo é substituído pela flexibilização e automação das linhas produtivas e do próprio trabalho. Essa mudança marcaria fortemente a educação de massas, haja vista que as mudanças econômicas exigiriam um novo modelo de trabalhador, conseqüentemente um novo modelo de currículo para um novo tempo.

No Brasil, consolidava-se o período democrático. A constituição de 1988, as eleições de 1989, o Impeachment de Fernando Collor, em 1992, e as sucessivas eleições presidenciais com alternância de poder, dentro das regras institucionais, marcava a consolidação da institucionalização da democracia pós- Regime Militar.

De uma maneira geral, é na esteira desses processos que se desenrola o debate do papel estratégico da educação num país, onde a democracia política havia se consolidado. A Constituição de 1988 havia deixado caducos os caminhos educacionais brasileiros, formulados ainda durante o regime militar. Desde 1988 debatia-se a necessidade de uma atualização estratégica da educação nacional.

A LDB de 1996, lei 9394/96, era o fruto final de um debate iniciado desde 1988. Vale destacar que na Constituição Federal, pela primeira vez, o Ensino Médio foi posto como parte integrante da Educação Básica do cidadão brasileiro. O simbolismo político das novas diretrizes e bases foi ser o rompimento, no campo da educação, com a legislação e a organização institucional vinda do período militar, mais precisamente com o que ainda restava da LDB de 1971.

Operava-se então, uma ampla ação política de reformulação estratégica da educação nacional, tendo a LDB como seu marco inicial. Nessa linha, é que em 1998 são estabelecidas as DCNEM, substituídas em 2012. Em 1999, são estabelecidos os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). Uma ampla mudança estratégica, no campo da educação, estava em curso.

A estrutura dos PCN é dividida em 3 grandes campos: Linguagem, códigos e as suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias.

O novo cenário econômico e político, em que a acumulação flexível reestruturava o mundo do trabalho, influenciou diretamente nas concepções educacionais que deram o Norte aos PCN e também as DCNEM de 1998. A chamada pedagogia das competências exerceu imensa influência nas decisões e encaminhamentos estratégicos na educação brasileira da década de 1990.

Entenda-se a pedagogia das competências como uma concepção, acerca dos saberes escolares, que dá legitimidade a esses saberes pela sua aplicação prática e também por capacidade em aprimorar habilidades individuais que tenham aplicação no cotidiano e no mundo do trabalho. Os saberes enciclopédicos, são combatidos e de nada servem nessa concepção. Os saberes conceituais devem estar relacionados com habilidades e a elas servirem. Quanto mais uma habilidade é desenvolvida, mais ela torna-se uma competência.

Essa concepção é perfeitamente coerente com a conjuntura de reestruturação produtiva, do fordismo à acumulação flexível. As novas tecnologias, altamente especializadas e em permanente mudança, exigiriam indivíduos especializados, porém, sempre prontos para novas mudanças. Ou seja, o novo tempo exigia a criação de um novo currículo, voltado para formar um trabalhador mais flexível e adaptável a mudanças constantes. Conceitos estanques, ou saberes apenas ornamentais, seriam completamente inúteis nesse novo contexto do mundo do trabalho. É nessas premissas teóricas que as orientações curriculares do final da década de 1990 foram construídas.

A educação permanente e para todos pressupõe uma formação baseada no desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras, gerais e básicas, a partir das quais se desenvolvem competências e habilidades mais específicas e igualmente básicas para cada área e especialidade de

conhecimento particular. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o desenvolvimento de competências básicas constitui um princípio de caráter epistemológico, referido no aprender a conhecer [...]. (BRASIL, 1999, p. 11)

É importante destacar que, no caso dos PCN, tem-se uma proposta curricular centrada em competências. Não há a abdicação aos conteúdos, porém, estes são apresentados como o centro do currículo, sendo selecionados e articulados tendo como norte as competências.

[...] as competências não eliminam os conteúdos, pois que não é possível desenvolvê-los no vazio. Elas apenas norteiam a seleção de conteúdos, para que o professor tenha presente que o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que indiquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas. (BRASIL, 1999, p. 12)

A área das Ciências Humanas, presente nos PCN, inclui a História, a Geografia, a Sociologia e a Filosofia. Cada uma dessas áreas acadêmicas tem a sua seção própria nos parâmetros curriculares. Outras áreas como a Economia, o Direito, a Ciência Política, Psicologia e a Antropologia são apontadas como portadoras de saberes importantes, no sentido de construírem competências relevantes para o trabalho e a cidadania.

[...] note-se que o objetivo foi afirmar que que conhecimentos dessas cinco disciplinas são indispensáveis a formação básica do cidadão, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social, tais como pagamentos de impostos ou 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, 1999, p. 04).

O documento aconselha que não seja absolutamente necessário que essas cinco áreas do conhecimento apareçam no currículo das escolas no formato de disciplinas. Os saberes que delas podem ser extraídos como relevantes ao Ensino Médio, podem ser construídos de forma transversal e interdisciplinar, dentro das disciplinas da própria área das Ciências Humanas.

É importante destacar, neste trecho citado, como a pedagogia das competências aparece explicitamente. Os conhecimentos provenientes dessas cinco áreas acadêmicas,

em relação ao Ensino Médio, não possuem significado em si, não se legitimam em si, mas se legitimam de forma pragmática, na medida em que são úteis para o exercício da cidadania e para “situações concretas do cotidiano”. O aprender a decodificar o “economês” e o “legalês” aparece no texto como uma competência.

Não obstante, ser a linguagem um elemento fundamental para o exercício da cidadania, ao não problematizar teorias e práticas econômicas e jurídicas, ao invés de estar-se formando cidadãos ativos e críticos, estar-se sim, formando indivíduos adaptados à própria realidade social, sem questionamentos. Esse exemplo deixa clara a ideia central da pedagogia das competências, aplicada à área das Ciências Humanas e suas Tecnologias. Mesmo com todo o discurso voltado para o exercício da cidadania, o documento não problematiza as instituições e práticas sociais, mas busca uma educação muito mais voltada para adaptação do indivíduo à realidade social do que para o seu questionamento. O indivíduo competente, para o entendimento de jargões e conceitos econômicos e jurídicos, não necessariamente precisa ser questionador da economia e do direito.

A área das Ciências Humanas e suas tecnologias, é apresentada como sendo diferenciada das humanidades clássicas, ensinadas nas escolas secundárias do Brasil no século XIX e parte do XX. Ao mesmo tempo, dentro da perspectiva de superar estrategicamente as concepções educacionais provenientes do período militar, esta área teria uma importância central na formação da cidadania. O documento salienta que as disciplinas ligadas às humanidades, durante o período militar, foram renegadas a um perfil muito mais voltado para adaptação moral dos indivíduos à vida em sociedade do que para uma formação de uma cidadania ativa. Os Estudos Sociais, disciplina em que foi agrupada a de História e a de Geografia, no 1º grau, e OSPB e Moral e Cívica, no 2º grau, tinham um conteúdo de sentido moral e normatizador, não problematizador ou desnaturalizador dos temas sociais e humanos. Estaria, assim implícita uma relevância da área, que seria construir, nos educandos, as competências necessárias para viver numa democracia.

Outra importância que o documento apresenta a área, provém da superação do paradigma positivista. Seria superada a concepção de que no Ensino Médio se contrapõem os saberes vindos das humanidades em contraposição aos das ciências da natureza, os primeiros seriam uma barreira à construção de saberes mais úteis para a vida moderna, que seriam provenientes das das ciências da natureza, exatas e também das linguagens. O

paradigma positivista, coloca os saberes científicos como neutros e fatores de progresso estaria superado.

A área das Ciências Humanas teria o relevante papel de construir diálogos com as demais áreas no sentido de problematizar, humanizar, desnaturalizar, culturalizar o papel e a aplicação social das mesmas.

O momento hoje, porém, é o de se estruturar um currículo em que o estudo das ciências e das humanidades sejam complementares e não excludentes. Buscase, com isso, uma síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, que implique a superação do paradigma positivista, referindo-se à ciência, à cultura e à História. Destituído de neutralidade diante da cultura, o discurso científico revela-se enquanto representação sobre o real, sem se confundir com ele. [...]. (BRASIL, 1999, p. 07)

Mais adiante o documento sintetiza o sentido que é dado ao papel das Ciências Humanas, ao mesmo tempo que justifica a presença e a importância das humanidades no currículo do Ensino Médio.

Sem perder de vista a dimensão histórica e fugindo à pretensão de uma volta ao século XV ou ao XIX, esse resgate se dá através do ideal possível entre humanismo e tecnologia, em que a mão do homem e o teclado do computador estejam ambos a serviço da construção de uma sociedade mais justa e solidária. (BRASIL, 1999, p. 08)

Em comentário ao PCN, Takagi critica esse papel posto às humanidades:

O trecho 'sociedade mais justa e solidária' passa a ideia de que o uso de tecnologias contribuiria para construção da justiça e solidariedade social, no entanto sabe-se que o incremento tecnológico produziu uma massa marginalizada, denominada de excluídos digitais, uma vez que eles não têm acesso a todos os meios de comunicação atuais, em especial à internet. (TAKAGI, 2007, p. 82)

De forma alguma o documento escamoteia o fato da exclusão proveniente da tecnologia ou da própria modernidade. Ao contrário, ao tentar associar as humanidades às ciências exatas e da natureza, a ideia dos PCN é problematizar justamente a ideia de progresso, e não reforçá-la.

A crítica pode ser feita em outro sentido. Como um documento, alicerçado na pedagogia das competências, é capaz de estabelecer uma problematização dos saberes provenientes das ciências exatas e da natureza? Ora, ensinar com um currículo centrado em competências é muito mais selecionar saberes úteis a uma realidade cotidiana concreta do que problematizar essa realidade. Porém, a área que pode estabelecer uma melhor visão crítica e problematizadora a essa concepção é justamente a das Ciências Humanas. Sendo assim, é só no diálogo entre as áreas que se pode construir uma “sociedade mais justa e solidária”, desde que se construam saberes, conceitos ou até mesmo competências nesse sentido. A tecnologia em si mesma não é um elemento negativo para a construção de uma sociedade mais avançada, solidária e justa.

Ainda no debate acerca do sentido das Ciências Humanas, os PCN tentam se articular e se estruturar a partir das DCNEM de 1998, que, por sua vez, estruturam o seu sentido a partir do documento da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO.

A estética da sensibilidade, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no aprender a conhecer e no aprender a fazer, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática. A política da igualdade, que consagra o estado de direito e a democracia, está corporificada no aprender a conviver, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não individualista. A ética da identidade, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, compromissadas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o aprender a ser, objetivo máximo da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos. (BRASIL, 1999, p. 08)

A pedagogia das competências, que estimula os saberes no sentido de adaptar melhor o indivíduo ao mundo do trabalho flexível, é aparentemente incompatível com o princípio da política de igualdade. Se os indivíduos estão sendo direcionados a construir competências para uma sociedade competitiva, então isso se choca com a própria ideia de “sociedade solidária”. A não ser que seja dentro de uma perspectiva de igualdade formal.

Sobre o arranjo curricular apresentado pelos PCN, é bom importante salientar que não há uma recomendação acerca de disciplinarização.

Agrupados e reagrupados, a critério da escola, em disciplinas específicas ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar, tais temas e objetos, ao invés de uma lista infindável de conteúdos a ser rem transmitidos e memorizados constituem a razão de ser do estudo das Ciências Humanas no Ensino Médio (BRASIL, 1999, p. 09)

Há um sentido claro no documento, que é a defesa da interdisciplinaridade, ao menos dentro da área das Ciências Humanas e suas Tecnologias. É importante compreender a interdisciplinaridade, nesse caso, como uma tentativa de dotar de significado próprio e contextualizado os saberes escolares, tendo as competências no centro do currículo.

Takagi critica a interdisciplinaridade:

Na apresentação dessa proposta, as ‘competências e habilidades’ englobam os conhecimentos de ‘história; geografia; sociologia e filosofia’. Cada uma delas é apresentada como parte das ‘ciências humanas e suas tecnologias’ como se houvesse relação entre elas. A apresentação incute a ideia de associação entre esses ramos das ciências humanas, como se cada um deles dependesse essencialmente um do outro e mantivesse um diálogo constante. Entretanto sabe-se que os conhecimentos desta área estão cada vez mais estanques, em seções específicas, até mesmo usando linguagens próprias, fazendo com que estas áreas fiquem cada vez mais distantes (TAKAGI, 2007, p. 76)

O argumento da pesquisadora faz todo o sentido se estivesse comentando dos campos acadêmicos, que se apresentam cada vez mais especializados em si mesmos, mesmo em que pesem diálogos entre as áreas do conhecimento, a hiper-especialização científica é um fato.

Porém, estar-se tratando de um documento curricular, voltado a ser um guia para a elaboração de currículos em redes estaduais, escolas privadas e até mesmo para intervenção didática de professores, ou seja, o documento volta-se a contextos escolares. Sabe-se que o saber escolar é de outra natureza em relação ao saber acadêmico, os públicos são outros, as finalidades são outras, portanto, a interdisciplinaridade, nesse caso, tem um sentido diferente do criticado por Takagi. A busca de um currículo integrado, que tenha significado em si, e que faça do Ensino Médio uma etapa significativa em si, e não propedêutica ou voltada para o mundo do trabalho, exige ressignificações do saber escolar em relação ao acadêmico.

Mais adiante, a autora cita Amaury Moraes no sentido de mais uma vez criticar a interdisciplinaridade:

Para Moraes *et alii*, o estudo interdisciplinar ainda está em processo inicial no Ensino Médio, seja porque a formação é deficitária ou porque o grau de exigência é incompatível para estes estudantes, o fato é que, tal estudo exige um sólido conhecimento disciplinar do modo como as linguagens de diferentes disciplinas podem se comunicar para formar outras. Tais condições não são obtidas no Ensino Médio, o período analisado” (TAKAGI, 2007, p. 79).

A argumentação despreza a ideia de que o estudante é o centro do processo educacional escolar. Não é considerado o fato de que qualquer saber acadêmico necessita passar por uma contextualização didática, para que assim torne-se saber escolar. Para que este saber torne-se significativo, ele precisa servir como instrumento de leitura do real vivido e quanto mais o Ensino Médio tiver esse viés, mais significado terá ao estudante. A disciplinarização excessiva, mergulhada nos saberes acadêmicos, pode ser muito fiel, à disciplina acadêmica, mas não aos sujeitos do Ensino Médio, ou seja, os estudantes.

No caso específico da Sociologia, a interdisciplinaridade serviu como tese para a interpretação no sentido de tê-la como disciplina obrigatória no Ensino Médio. A obrigatoriedade da Sociologia foi interpretada dentro de uma lógica que tinha por norte o currículo centrado nas competências e na interdisciplinaridade das áreas de conhecimento. A ideia de pôr a Sociologia como um conhecimento a ser tratado de forma interdisciplinar é centrada nas competências e não em conteúdos, não impedia a sua oferta como disciplina, porém a desestimulava. A oferta poderia ser feita por qualquer rede ou escola, de acordo com o princípio da autonomia.

É justamente a distância entre as disciplinas acadêmicas que os PCN buscam diminuir com a interdisciplinaridade. Isso não significa renegar os saberes desenvolvidos por cada área acadêmica, mas sim integrá-los, contextualizá-los, buscando torná-los significativos para a leitura do mundo, que não é dividido em departamentos, pelo educando. É válido destacar que o centro de toda prática escolar deve ser o educando, e não o saber acadêmico.

Outro ponto do documento é que ele problematiza o conceito de tecnologia. Não seria apenas as ciências exatas e as ciências da natureza, que produziram aplicações

práticas dos saberes produzidos. Para os parâmetros curriculares, as ciências humanas também produzem tecnologias, tanto é que a seção relativa a essa área é intitulada: “Ciências Humanas e suas Tecnologias.

[...] as Ciências Humanas produzem tecnologias ideais, isto é, referidas mais diretamente ao pensamento e as ideias, tais como as que envolvem processos de gestão e seleção e tratamento de informações, embasados em recortes sociológicos. Outro aspecto que permite associar as tecnologias às Ciências Humanas diz respeito ao uso que estas fazem das tecnologias originárias de outros campos de conhecimento, como recurso aos satélites e a fotografia aérea da cartografia. E, por fim, cabe ainda à área de Ciências Humanas construir a reflexão sobre as relações entre tecnologia e a totalidade cultural, redimensionando tanto a produção quanto a vivência cotidiana dos homens. Inclui-se aqui o papel da tecnologia nos processos econômicos e sociais e os impactos causados pelas tecnologias sobre os homens, a exemplo da percepção de um tempo fugido ou eternamente presente, em decorrência da aceleração do fluxo de informações. (BRASIL, 1999, p. 09).

É explicitamente posta uma concepção de tecnologia extremamente instrumental para a área das Ciências Humanas. O potencial crítico que essa área possui praticamente não é tocado, aos saberes da área é dado um sentido apenas instrumental em relação à realidade. As suas tecnologias, centradas no processo e não no produto, ao invés de serem concebidas como meio de problematizar o social, são vistas como meio de minimizar e harmonizar os impactos das ciências naturais na sociedade.

Há uma seção no documento, intitulada: “Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política”, ou seja, a seção não se intitula como sendo voltada à Sociologia, mas sim, às Ciências Sociais. A justificativa para o documento encontra-se na subseção: “Por que ensinar Ciências Sociais?” Porém, o documento parece mais centra-se bem mais na Sociologia do que nas outras duas áreas das Ciências Sociais: “A Lei 9.394/96 estabelece como uma das finalidades centrais do Ensino Médio a construção da cidadania do educando, evidenciando, assim, a importância do ensino da Sociologia no Ensino Médio” (BRASIL, 1999, p. 37). Ou seja, há uma confusão entre Sociologia e Ciências Sociais.

Na subseção seguinte, intitulada: “O que e como ensinar em Ciências Sociais”, há um trecho corrido, em que vários conceitos aparecem no formato negrito e o conteúdo do texto é no sentido de justificar o ensino desses mesmos conceitos. Ou seja, é um currículo

centrado em competências, com os conceitos servindo a elas, porém, nesta parte, os conceitos aparecem desatrelados das competências.

Ao final há um último compartimento do texto intitulado: “Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política”, trata-se de uma pequena listagem de competências sugeridas para a serem trabalhadas com alunos. Aqui não há relação com conceitos, métodos, estratégias ou materiais a serem trabalhados com os alunos. Subtende-se, então, que a forma de trabalhar essas competências deve ficar sobre a responsabilidade do professor.

O perigo de tais parâmetros curriculares, no caso da Sociologia, é que a liberdade na escolha de métodos, conceitos e teorias ao serem tratados no ensino dessa disciplina, por parte do professor, garante a sua autonomia, tão necessária à contextualização do ensino e à ditatização. Por outro lado, esse tipo de orientação exige um perfil de professor extremamente bem formado e com amplo domínio na área.

O baixo número de professores com formação adequada para ensinar Sociologia, sugere que a maioria deles não possuam autonomia para ensinar na área, o que torna temerária a sua capacidade de autonomia diante de um currículo que deixa para eles a missão de escolher os conteúdos a serem ensinados de acordo com as competências.

5.1.3 (PCN+) *Parâmetros Curriculares Nacionais Mais*

O documento apresenta-se como sugestivo, não impositivo, voltado aos professores, coordenadores, gestores escolares e dirigentes de sistemas educacionais. Publicado em 2002, o contexto social e educacional em que foram elaborados os PCN+ é praticamente o mesmo em que foram elaborados os PCN. A diferença temporal de publicação entre os dois documentos é de apenas três anos, tendo sido formulados dentro do mesmo governo e sob o comando do mesmo ministro da educação, ou seja, ambos apresentam ideias coerentes entre si. O próprio PCN+ se propõe a ser uma continuidade dos PCN, mais propriamente um aperfeiçoamento e um aprofundamento do mesmo.

O método de elaboração dos documentos apresenta uma diferença: enquanto os PCN foram elaborados por uma equipe de consultores, o PCN+, no caso específico da seção relativa às Ciências Sociais, tem a assinatura de um único consultor e sua

elaboração, segundo o próprio documento, parte de observações enviadas por professores do Ensino Básico.

Ser um aprofundamento dos PCN, a partir de observações enviadas por professores, já seria em si uma justificativa para o documento. Porém, as mudanças no mundo do trabalho e a expansão quantitativa das matrículas no Ensino Médio são apresentadas como a base de justificativa, não só do PCN+, mas de um conjunto de mudanças pelos quais essa etapa do ensino estava passando.

De fato, fez-se muito significativa a expansão quantitativa do Ensino Médio, especialmente, na década de 1990.

Com a expansão do ensino fundamental, ocorrida nos anos 1980 e 90, o ensino médio sofreu significativa pressão, em meados da década passada, por ampliação de vagas. Se no período dos anos 1980 a taxa de crescimento de matrículas nesse nível de ensino ficou em torno de 34%, na década de 1990 esse percentual subiu para 243%. De um total de 2819 milhões de alunos matriculados em 1980, passou-se para 8193 milhões em 2000 e 8369 milhões em 2007 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA- INEP- Sistema de consultas e matrículas do senso escolar, apud MOHELECK, 2012, p.42).

Esse processo de expansão significou, no entender do documento, a ampliação do Ensino Médio para as massas, retirando do mesmo o caráter de ser um espaço prioritariamente direcionado a estratos sociais privilegiados. Sendo assim, essa etapa do Ensino Básico teria uma nova tarefa social a cumprir, não mais a de ser uma etapa de passagem para a educação superior, mas sim, uma etapa que trataria de ser a construtora de uma cultura geral para os novos cidadãos. Ou seja, é a ideia do Ensino Médio sendo a última etapa de um ciclo maior, a Educação Básica. É importante observar que, naquele momento, a expansão dos Ensinos Fundamental e Médio estava em curso, porém, ainda não tinha havido uma significativa expansão do Ensino Superior, fazendo assim do Médio a última etapa de escolarização para maior parte dos jovens.

Os números do INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), ajudam na compreensão da percepção de que a maioria dos jovens teria ali o seu último ciclo de escolarização

Quadro 2- Evolução do número de matrículas nos Ensinos Médio e Superior.

Ano	Matriculas no Ensino Médio	Matriculas no Ensino Superior
1996	5.739.077	634.236
2011	7.337.160	6.739.689
2012	7.944, 741	7.037.688

Agregando-se a esses fatores, a questão do trabalho é posta como outra motivação para a reformulação do Ensino Médio da qual o PCN+ faria parte. A categoria trabalho é mobilizada para justificar o documento tendo o conteúdo e o sentido de “mercado de trabalho”, não o trabalho no sentido ontológico, de mediador entre o homem e a natureza. As transformações no “mundo do trabalho”, acabam sendo colocadas como um desafio, no sentido de tornar o Ensino Médio um qualificador mínimo de mão-de-obra.

A reformulação do ensino médio no Brasil, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, regulamentada em 8 1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, procurou atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira, tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude brasileira que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não qualificados, por causa da formação exigida de todos os partícipes do sistema de produção e de serviços (BRASIL, 2002, p.08)

O aumento no número de matrículas, retira desta etapa de ensino o seu caráter puramente propedêutico, uma vez que só 25% dos jovens matriculados no Ensino Médio partiam de lá para o ensino superior (BRASIL, 2002, p.11). Sua importância é aumentada, tendo em vista que do universo de matriculados, boa parte não iria dar continuidade aos estudos. O Ensino Médio estaria sendo chamado a ser o espaço para preparar aqueles que não dariam continuidade aos estudos para a sua empregabilidade.

É importante observar que a questão da “empregabilidade” é vista aqui de forma naturalizada. Os “não qualificados” para o mercado são vistos como um dos focos do Ensino Médio, que teria a tarefa de qualificá-los minimamente. Em momento algum o documento problematiza noções e discursos sobre empregabilidade, mercado de trabalho, globalização, reestruturação produtiva. Isto é, há um discurso educacional fatalista e naturalizador da estrutura econômica, com as suas consequências sociais, que legitima e, ao mesmo tempo, é legitimada por tais discursos.

Diante do avanço quantitativo nas matrículas e do “novo mundo do trabalho”, far-se-ia necessária toda uma reformulação curricular. O antigo Ensino Médio, antes restrito a poucos, tinha como função a preparação para cursos superiores; diante disso a sua concepção curricular seguiria nessa mesma linha. Dividido em disciplinas bem demarcadas e focando no chamado conteúdo programático, o currículo destinava-se a ser uma prévia para o Ensino Superior, não buscava significância em si mesmo e nem para uma prática social que não comportasse a continuidade dos estudos. Embora comentando sobre a realidade espanhola, os comentários de Sacristán ajudam no sentido de iluminar o fenômeno da crise do Ensino Médio que o PCN e o PCN+ tentam dar conta.

Talvez o conflito, nesse sentido, se situe agora mais claramente no ensino secundário. A necessidade de um tipo de cultura diferente para alunos que não continuaram estudos em nível superior, a urgência de propor programas mais atrativos para camadas sociais mais amplas e heterogêneas, a necessidade de superar um academicismo estreito, fonte de aprendizagens escasso significado para quem as recebe, a urgência em conseguir uma maior relação entre conhecimentos de áreas diversas, etc; são problemas que implicam concepções do currículo relacionadas com uma maior ou menor preponderância da lógica dos conteúdos na decisão sobre o currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 40)

Conforme já posto, o Ensino Médio era chamado agora a dar respostas para novos problemas. Diante disso, o antigo currículo deveria dar lugar a um novo, marcado não mais por disciplinas com fronteiras rígidas, e nem tendo o ensino de conceitos como centro em cada uma delas. A sugestão do documento é centrar o ensino em competências que fossem significativas para a vida social, a cidadania e o mercado de trabalho, substituindo assim um Ensino Médio que antes focava os seus olhares e seus fazeres no Ensino Superior.

Mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos, estar formado para a vida, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado (BRASIL, 2002, p. 09)

Nessa linha curricular, as disciplinas não desapareceriam, pois elas ainda teriam a tarefa de fornecer elementos conceituais para a leitura do mundo. Porém, o centro do

currículo não estaria mais nas próprias disciplinas e no interior delas, não estaria mais nos conceitos e teorias que as estruturam. No novo Ensino Médio, as competências seriam o foco central do currículo, tendo as disciplinas que se estruturarem a partir delas, mobilizando conceitos e teorias com foco nelas.

“Antigo” Ensino Médio  Disciplinas

“Novo” Ensino Médio  Competências

As competências não seriam algo a ser ensinado apenas disciplinarmente, tendo em vista, segundo o documento, que a vida social não é disciplinarizada. Surge, então, a ideia da interdisciplinaridade como o caminho para dar uma noção de unidade às competências. Cada disciplina colocaria os seus conceitos e teorias no sentido de construir determinadas competências que seriam gerais e não disciplinares.

Os objetivos da nova educação pretendida são certamente mais amplos do que os do velho projeto pedagógico. Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos disciplinares ou não. Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas, e estas devem, por sua vez, ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses, e não como listas de saberes oficiais (BRASIL, 2002, p. 12)

A partir dessa concepção de “novo” Ensino Médio, que critica o formato propedêutico do “antigo”, pode-se deduzir a proposição de currículo de perfil pragmático, uma vez que as competências teriam tanto mais significado, na medida que fossem úteis para vida social, para o exercício da cidadania e para empregabilidade. No sentido inverso, o mesmo caminho: competências “inúteis” à vida prática seriam menos significativas. Essa ideia não é posta no PCN+ de forma explícita, porém é como se a “antiga” versão do Ensino Médio, com disciplinas bem delimitadas, já não tivesse mais função prática, estivesse em crise e fosse anacrônica diante das novas demandas sociais e econômicas.

Sacristán, comenta que esse fenômeno de concepções “antigas” ou tradicionais dos currículos de se chocarem com novas demandas sociais é algo próprio da modernidade, que exigiu novos saberes.

Boa parte da teorização curricular esteve centrada nos conteúdos como resumo do saber culto e elaborado sob a formalização de diferentes “disciplinas”. Surge da tradição medieval que distribuía o saber acadêmico no trivium e no quadrivium. É uma concepção que recolhe toda a tradição acadêmica em educação, que valoriza os saberes distribuídos em disciplinas especializadas-ou, quando muito, em áreas nas quais se justapõe componentes disciplinares- como expressão da cultura elaborada, transformando-as em instrumento para o progresso pela escala do sistema escolar, agora numa sociedade complexa que reclama uma maior preparação nos indivíduos. A preocupação pelos currículos integrados, por exemplo, ou por conteúdos mais inter-relacionados é uma variante moderna desta orientação. Atualmente, talvez estejamos frente ao auge da mesma, quando surgem críticas às instituições culturais escolares por sua ineficiência em proporcionar as principais habilidades culturais (SACRISTÁN, 2000, p. 39)

Ampliando esse entendimento de Sacristán, pode-se sugerir que a pós-modernidade, a partir da relativização da relativização e do pragmatismo exacerbado, em relação aos saberes, exigiu novos currículos, mais flexíveis, adaptados a essas novas visões de mundo. Logo, pode-se aqui, na forma de sugestão, entender-se o PCN+ como fruto de um fenômeno da crise de um currículo dito “tradicional”, que não já não se apresentava como significativo diante do contexto cultural, econômico e social do final da década de 1990 e início da década de 2000.

Para o documento, é só a partir das competências que se pode dar significado prático aos diversos aprendizados e conceitos. Isso seria um contraponto ao antigo Ensino Médio propedêutico, sem sentido, ao menos naquele momento em que “o povo adentrava a escola”.

O que legitimaria uma competência seria a sua contextualização, elas só têm sentido se estiverem contextualizadas em situações concretas da vida real. Apesar de uma concepção de ensino muito direcionado para o mercado e centrado numa concepção pragmática de educação, não se deve deixar de considerar que a busca é de um caráter próprio e autônomo para o Ensino Médio, que não seja uma simples continuação do fundamental e antessala da universidade.

Na busca de superação do “antigo” Ensino Médio, o PCN+ opera um rebaixamento do papel das disciplinas isoladas e valoriza da ideia de áreas do conhecimento, esta formula já estava posta nos próprios PCN. As áreas de conhecimento se estruturam a partir da articulação de disciplinas que possuem objetos de estudos próximos entre si. Cada disciplina contribuiu com seus saberes e conceitos próprios no sentido de melhor construir as competências de cada área.

O documento expõe que a articulação entre áreas deve ser buscada, pois é ela que dá a unidade ao ensino e a significância a uma competência. Porém, só isso não bastaria para a consolidação desse novo currículo, seria preciso também uma nova postura dos educadores, mais mediadora, menos centralizadora, mais interdisciplinar e por isso mesmo com uma organização de trabalho mais coletiva.

Se tais premissas foram desenvolvidas e praticadas por educadores de diferentes disciplinas concomitantemente, inclusive no que se refere à prática de processos de avaliação centrados na observação do desenvolvimento dos educandos em relação às competências, habilidades e conceitos que estes mobilizam, constroem e reconstroem ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem, aí teremos um trabalho efetivamente interdisciplinar, independentemente do fato de disciplinas diversas trabalharem com temas/ assuntos diferenciados entre si (BRASIL, 2002, p. 23).

Na seção intitulada “Os conceitos estruturadores da área” (BRASIL, 2002, p. 24), o texto descreve como entende que cada área se estrutura. No caso das Ciências Humanas:

[...] tem por objeto amplo o estudo das ações humanas no âmbito das relações humanas, que são construídas no âmbito das relações sociais, que são construídas entre diferentes indivíduos, grupos, segmentos e classes sociais, bem como as construções intelectuais que estes elaboram nos processos de construção dos conhecimentos que, em cada momento, se mostram necessários para viver em sociedade, em termos individuais e coletivos (BRASIL, 2002, p. 24).

Esta área, assim como as demais, possui conceitos que se estruturam, de um ponto de vista amplo, a partir desse objeto. Quanto mais próximo for o ponto de vista, mais se observa que os conceitos vão se agrupando em pontos diferentes, formando blocos diferentes, que são as disciplinas. Alguns conceitos são gerais a todas as disciplinas.

Após apresentar o detalhamento da área, o documento, de forma coerente com as suas propostas, busca articular a área das Ciências Humanas com as competências que lhe são peculiares. Em seguida, articula uma lista de competências a conceitos da área.

A Sociologia tem uma seção própria para nos PCN+, embora dentro desta não haja menção a ele enquanto disciplina. O documento cita três conceitos estruturantes: cidadania, trabalho e cultura. A partir desses conceitos é que a Sociologia ganha papel no Ensino Médio e dialoga com as outras disciplinas, tanto da área de Ciências Humanas, como das demais áreas.

Três grandes “campos” de competências, que são gerais da área de Ciências Humanas, dão forma a saberes e competências, próprios, mas não exclusivos da Sociologia escolar, a saber:

Quadro 3- Competências gerais das Ciências Humanas e específicas da Sociologia nos PCN+ :

Competências gerais de área de Ciências Humanas	Competência da Sociologia
Representação e comunicação	<ul style="list-style-type: none">• Identificar e analisar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.• Produzir novos discursos sobre diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.
Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none">• Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão do mundo” e o “horizonte de expectativas” nas relações interpessoais com os vários grupos sociais. Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do marketing, como estratégia de persuasão do consumidor do próprio eleitor.• Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais e etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões no mundo atual.
Contextualização cultural	<ul style="list-style-type: none">• Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerado por mudanças na ordem econômica.• Construir a identidade social e política de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e, também entre diferentes grupos.

Os comentários do documento relativos a cada campo de competências tentam sugerir atividades e articulações com outras disciplinas, tanto da área, como de fora da área.

Perceba-se na segunda competência do primeiro campo: “Produzir novos discursos sobre diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas”, espera-se do aluno a produção de novas atitudes, a partir de reflexões teóricas próprias da Sociologia. Ou seja, coerente com a própria proposta, a expectativa de aprendizagem aqui colocada não se encerra no domínio ou reprodução de teorias e conceitos, mas sim na aplicação contextualizada desses saberes na vida social.

Já no segundo campo de competências, a ideia de aplicação contextualizada dos saberes se reproduz. São sugeridas articulações com outras disciplinas: História, Arte, Geografia e Filosofia. Bem como é ressaltado um papel relevante à Antropologia no fornecimento de conceitos e teorias para iluminarem as competências esperadas.

Essa menção à Antropologia, num primeiro momento parece uma contradição, uma vez que o documento se foca mais estritamente na Sociologia, não buscando um olhar amplo nas Ciências Sociais. Porém, é bom salientar que os PCN defendem a ideia que, não só conceitos da Antropologia, mas também da Ciência Política, do Direito, da Economia e da Psicologia perpassam, de forma transdisciplinar, todas as disciplinas da área de Ciências Humanas.

No terceiro campo, a primeira competência esperada: “Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerado por mudanças na ordem econômica”, sugere um papel para a Sociologia de naturalizadora e adaptadora dos indivíduos ao “novo perfil de qualificação exigida”. Nesse ponto, o trabalho, como tema, não é problematizado.

Embora questionável, com relação ao papel da Sociologia no Ensino Médio, bem como a toda uma tradição de abordagem crítica do tema “trabalho”, tal competência não é incoerente com o todo do documento, lembrando que uma das justificativas centrais apresentadas para a sua formulação é adaptar um “novo” Ensino Médio a uma nova realidade do mundo do trabalho.

Os PCN+ constituem-se de um documento mais incisivo do que os PCN na forma de sugerir práticas ao professor. Porém, no campo da Sociologia, de um ponto de vista de uma Sociologia crítica, é um documento dúbio. Em alguns pontos visa criar novas atitudes

no aluno, como quando sugere produzir novos discursos sobre diferentes realidades sociais, já em outros, como na já comentada questão das transformações do mundo do trabalho, apresenta-se com um perfil naturalizador dos fenômenos sociais.

Essas contradições, postas ao seu tempo, podem ser explicadas como típicas de uma disciplina que tentava buscar uma identidade própria, condição necessária à sua institucionalização. Porém, isso estava se dando num contexto em que o Ensino Médio era questionado por seu papel pouco pragmático. Então, o que os PCN+ no campo da Sociologia nada mais são do que o reflexo da concepção geral do documento, ou seja, um currículo baseado no pragmatismo, voltado muito mais a adaptar as novas gerações às novas realidades sociais, econômicas e culturais do que a transformá-las. Qualquer questionamento acerca do papel da Sociologia nos PCN+, não pode ser feito sem que se leve em conta este traço marcante da concepção do documento.

5.1.4 (OCNEM) *Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio-Sociologia*

Embora as OCNEM tenham sido publicadas em 2006, o PCN em 1999, PCN+ em 2002, o contexto de publicação destas orientações curriculares difere do contexto dos parâmetros. A diferença básica é de concepção acerca do Ensino Médio, expressas basicamente em políticas públicas que visam o seu fortalecimento, a saber: a criação do FUNDEB, em 2006, a ampliação do PNLD para o Ensino Médio, também em 2006; o reatrelamento da educação profissional ao Ensino Médio; a criação do PROUNI e do programa Universidade Aberta do Brasil. É bom salientar que, as OCNEM foram elaboradas num governo diferente em relação aos parâmetros

O documento não traz muitas justificativas em si. Apresenta-se como um instrumento de diálogo com o professor, e não como um manual ou cartilha a ser seguida (BRASIL, 2006, p. 05). Dispensa muitas apresentações, indo logo para as orientações de cada disciplina da área de Ciências Humanas.

Em relação aos PCN e PCN+, as OCN parecem apresentar um perfil, não declarado explicitamente, mais disciplinar e menos interdisciplinar como tratam aqueles

documentos, ao menos no trato da Sociologia. O motivo de tal diferença talvez possa estar na formação dos formuladores dos documentos. As OCNEM tiveram, na sua elaboração, a presença de sociólogos, já os PCN não (LIMA e SILVA, 2012, p. 11).

Além disso, a parte que trata de Sociologia não é omissa, assim como os PCN com a questão da obrigatoriedade da sua oferta Ensino Médio. A seção de Sociologia das OCNEM, tem na sua primeira parte, um esboço da história da presença desta disciplina no Ensino Médio. Sem ser panfletária, há uma posição bem nítida e delimitada defendendo o seu ensino na qualidade de disciplina, ao contrário dos PCN, que evitam o termo disciplina ao se referirem à Sociologia. “Para dar um conteúdo concreto a essa expectativa, pensa-se, então numa disciplina escolar no ensino médio que fosse a tradução de um campo científico específico- as Ciências Sociais” (BRASIL, 2006, p. 109).

A defesa da Sociologia é feita com base na ideia de que a disciplina é auxiliar na formação cidadã e crítica do jovem, embora isso não seja posto como responsabilidade apenas da Sociologia. Esse argumento é posto como relevante, porém insuficiente.

Muito tem se falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB nº9394/96, Art.36§ 1º, III) quando relaciona “conhecimentos de Sociologia” e “exercício da cidadania”. Entende-se que essa relação não é imediata, nem é exclusiva da Sociologia a prerrogativa de preparar o cidadão (BRASIL, 2006, p. 104).

Também se agregam como argumentos a ideia de desencantamento do mundo, que obriga as sociedades modernas a buscarem explicações e entendimento racionais para a sua existência e convivência.

A questão da tarefa formação de um tipo de cidadão crítico, para a Sociologia, é problematizada. Argumenta-se que a Sociologia chegou ao Brasil por meio de uma concepção positivista, conservadora. Bem como, nos períodos da sua presença obrigatória no Ensino Médio “[...] muitas vezes serviu como um discurso conservador, integrador e até cívico- como aparece nos primeiros manuais da disciplina (BRASIL, 2006, p. 105).

Nessa linha, a Sociologia no Ensino se estruturaria, além do pilar consagrado da formação cidadão, na busca do objetivo de desnaturalização e estranhamento do que é social. Esses objetivos seriam o caminho para a construção de uma visão de mundo mais racional e mais esclarecida acerca da vida social.

Ao argumento da formação cidadã são agregados outros dois papéis importantes, que só a Sociologia pode desempenhar no Ensino Médio, e que por isso mesmo reforçam a justificativa da presença desse campo do saber acadêmico no formato disciplina e não a partir de saberes transversais. A “[...] desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais” (BRASIL, 2006, p. 105) e o “estranhamento” do social. “Entende-se que esse duplo papel da Sociologia como ciência- desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais- pode ser *traduzido* na escola básica por recortes, a que se dá o nome de disciplina escolar” (BRASIL, 2006, p. 107).

Não havendo outra disciplina, nem mesmo a Geografia e a História, que consiga atingir esses objetivos de maneira específica, por conta dos seus próprios objetos, focos de análise do social, métodos e corpus teóricos, estaria então dada a justificativa da presença da Sociologia no Ensino Médio na qualidade de disciplina.

É possível afirmar-se que as OCNEM constituem um documento de transição, entre os PCN que tratam a Sociologia como um saber escolar sem definição clara de uma apresentação disciplinar e a obrigatoriedade do seu ensino na qualidade de disciplina.

Durante o processo de elaboração das OCNEM, questionamos a Diretoria de Políticas de Ensino Médio do MEC sobre a legitimidade e consistência de estarmos participando das atividades para elaboração de um documento oficial sobre ensino de Sociologia sem termos garantido que a disciplina se tornasse obrigatória. Como consequência, houve um compromisso do MEC de encaminhar proposta de alteração da lei e incluir Sociologia (e Filosofia) como disciplina obrigatória (MORAES, 2011, p. 375).

Outra inflexão das OCNEM em relação aos PCN é no que se refere à pedagogia das competências. As Orientações Curriculares Nacionais tratam da Sociologia no Ensino Médio não como instrumento com a finalidade de construir competências, mas sim, como um saber com identidade teórica e conceitual própria que tem o potencial de realizar tarefas educacionais que nenhum outro saber presente no currículo pode fazer.

Todo o restante das orientações se firma nessa defesa, a partir da orientação do trabalho do professor, no sentido de reforço da Sociologia como disciplina escolar.

Não se trata de um documento oficial fechado, conforme já exposto: é muito mais uma orientação reflexiva, voltada para o docente. Além da marca clara, de defesa da disciplina é exposta a ideia de que a Sociologia, por conta da sua intermitência no Ensino

Médio, não possui ainda um corpus consensual acerca do que se deve ensinar, nem o desenvolvimento de materiais didáticos, métodos, recursos, enfim, não é um campo do saber acadêmico que tenha sido didatizado para o Ensino Médio.

Não são apresentadas listas de conteúdo. Porém, é sugerido um formato de trabalho, baseado em temas, conceitos e teorias. O texto tenta adequar a Sociologia enquanto campo acadêmico, ao contexto do Ensino Médio. Citam-se três formas de ensinar Sociologia: por temas, conceitos e teorias. As três formas recebem críticas. O ensino por via de conceitos é classificado como pouco significativo, podendo cair facilmente num glossário decorativo de termos descontextualizados.

O ensino por via de temas, é criticado por poder cair muitas vezes no oco ou numa “conversa de botequim”, uma vez que ao se focar demais em temas, pode-se esquecer o principal das Ciências Sociais, que é dar a esses temas um tratamento racional. O problema aqui seria girar em torno do senso comum, não trazendo o que é próprio de qualquer ciência, o seu corpus teórico para explicar a essência do fenômeno, fugindo assim das aparências externas

Com relação ao ensino via teorias, a absolutização desta linha é tida como perigosa, pois pode cair, assim como as teorias, numa abstração destituída de sentido para um aluno de Ensino Médio. Não se estaria formando sociólogos ou antropólogos, mas sim jovens na etapa final da educação básica. Portanto, as teorias em si de nada serviriam. Seu significado está em ser uma luz racional para ler a realidade.

Após as críticas, o texto propõe que o ensino significativo de Sociologia deve unir os três aspectos: temas, teorias e conceitos. No caso dos temas, são eles que pautam o ensino, é a partir deles que a disciplina pode ganhar interesse e significado para o aluno, pois dialogam com a realidade vivida.

Porém, o tema por si só nada teria de Sociologia, conforme já exposto, portanto a explicação dos temas por via da teoria, e claro, tendo aí incluso os conceitos, que é o que dá estrutura a uma teoria, é o que faria o tema se tornar de fato um objeto de estudo sociológico no Ensino Médio. Unir temas, teorias e conceitos seria o centro da orientação do que se deve ensinar em Sociologia.

Embora alguns temas, conceitos e teorias sejam citados, a essência do documento não é prescrevê-los. Isso fica melhor explícito logo no início da seção do texto que trata

acerca de temas: “Pode-se trabalhar com muitos temas, e, dependendo do interesse do professor, dos alunos e também da própria escola, adequar essa escolha à própria realidade” (BRASIL, 2006, p. 119).

O texto também se refere à pesquisa como instrumento de organização didática, sugerindo que pode ser feita de forma posterior. A pesquisa é sugerida como instrumento didático. Podendo ser feita como meio comprobatório da construção do conhecimento ou até mesmo como meio exploratório acerca dos temas a serem tratados.

A aula expositiva, no caso das OCNEM, é bem mais valorizada do que nos PCN e PCN+, onde se encontra um tom combativo em relação a esse instrumento didático. Porém, não seria a aula expositiva no seu formato escolástico e bancário, nos dizeres de Freire (2002), mas sim a aula dialogada.

São sugeridas também como forma de intervenção didática: excursões, visitas a museus, parques ecológicos; leitura e análise de textos, sempre tendo o professor como elemento mediador para a contextualização; cinema, vídeo, DVD ou TV, sendo tratados como meio para estudos da realidade social, possibilitando inclusive a desnaturalização desses meios; a fotografia, charges, cartuns e tiras.

Enfim, como um documento comprometido com a disciplinarização da Sociologia no Ensino Médio, as OCNEM buscam a sua efetivação não apenas com uma defesa discursiva de conteúdo político, mas também através da própria estruturação da disciplina escolar. As orientações contidas no documento têm o intuito de dar sentido a Sociologia como disciplina escolar.

5.1.5 (PCPE) *Parâmetros Curriculares de Sociologia- Pernambuco*

A partir de 2007, iniciou-se no Estado de Pernambuco uma experiência pioneira no Ensino Médio no Brasil, que foi a expansão da política pública de escolas integrais de Ensino Médio. São os chamados EREM (Escolas de Referência em Ensino Médio).

Os EREM são uma iniciativa estadual, no sentido de fortalecer e qualificar esta etapa de ensino. Vale salientar que essa iniciativa vem em conjunto com tantas outras

para o Ensino Médio: o Ensino Médio Inovador, a expansão do PNLD, a requalificação do ENEM, etc.

Essa expansão do Ensino Médio integral se dá numa quadra de expansão econômica do Estado, em que o foco da matriz produtiva transita da agricultura para indústria. Isso exigiu uma reconfiguração no Ensino Médio, tendo em vista que essa é última etapa da Educação Básica, porta de entrada para o mercado de trabalho. É nesse contexto que o governo do estado editou os parâmetros curriculares estaduais, em 2012.

No que tange à disciplina escolar Sociologia, a política de expansão das escolas integrais, praticamente coincide com a volta da obrigatoriedade da disciplina escolar de Sociologia, salientando que a lei que garante a obrigatoriedade é de 2008. A Sociologia e a Filosofia já eram ofertadas nas escolas de Pernambuco, antes da obrigatoriedade, porém, restrita ao segundo ano do Ensino Médio. Como forma de preparar a rede para ofertar a Sociologia e a Filosofia, em 2007, o governo oferece um curso de extensão, a professores, juntamente com a UFPE.

Os PCPE pretendem ser um guia para os professores, bem como, de acordo com as expectativas de aprendizagem nele inclusas, um instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos em todas as disciplinas, incluindo a Sociologia. Esses instrumentos de acompanhamento tanto servem aos professores, quanto aos gestores do campo da educação.

As expectativas de aprendizagem trazidas pelo documento, podem ser vistas como objetivos e também como indicadores de aprendizagem. Dessa forma, o documento tem como justificativa ser um orientador ao professor e aos gestores.

O documento mescla aspectos da concepção presente nos PCN e nas OCNEM. Por um lado, reconhece a educação como um espaço de construção de competências. Ao se referir acerca da base nacional comum que compõe o Ensino Médio, assim versa o documento:

[...] A primeira delas (a Base Nacional Comum) intenciona a construção de competências e habilidades básicas técnicas e de gestão; os princípios da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e contextualização, bem como a preparação para o trabalho e para o enfrentamento de problemas concretos, na

produção de bens ou na gestão e prestação de serviços (PERNAMBUCO, 2012, p. 41).

Embora reconheça a questão das habilidades, os PCPE não a naturalizam, reconhecendo-as como uma influência das “[...] tendências e diretrizes das políticas internacionais de educação, em sua maioria orientadas pelo Banco Mundial” (PERNAMBUCO, 2012, p. 41).

Ao mesmo tempo que legitima as competências, os PCPE também reconhecem a concepção disciplinar contida nas OCNEM, bem como criticam a concepção pela qual a Sociologia seria inserida de forma transdisciplinar no Ensino Médio, formulação presente nos PCN e PCN+. No que concerne ao ensino de Sociologia, objeto do presente documento, é preciso que se reconheça a necessidade de que o mesmo seja tratado como um espaço disciplinar correspondente ao campo das Ciências Sociais (PERNAMBUCO, 2012, p. 42).

Ao mesmo tempo, a Sociologia escolar é reconhecida como uma tradução dos saberes do campo acadêmico das Ciências Sociais para o Ensino Médio.

A Sociologia teria uma função no Ensino Médio: que é romper uma visão do social alicerçada no senso comum e ao mesmo tempo, possibilitar ao jovem uma visão mais racional dos problemas sociais, criando assim uma espécie de desencantamento acerca do social (PERNAMBUCO, 2012, p. 44). Ou seja, há uma replicação da concepção contida nas OCNEM.

O meio para fazer isso, ou seja, o desencantamento é a problematização de temas sociais contextualizados, que explicados a partir de conceitos colocam o estudante ao mesmo tempo em contato com o tema, os conceitos explicativos produzidos pelas ciências sociais e possibilita a superação do senso comum.

Espera-se que uma explicação mais racional do senso comum, a partir de teorias sociais e seus conceitos estruturadores, que o jovem não apenas se aproprie das explicações acadêmicas, mas molde também uma visão mais racional do social.

Os conteúdos são estruturados em núcleos conceituais temáticos, que juntam temas e conceitos explicativos, ao todo são 6 núcleos: 1. Sociologia e sociedade; 2. Cultura, identidade e diversidade; 3. Instituições sociais; 4. Trabalho, estrutura social,

política e desigualdades; 5. Cidadania, democracia e movimentos sociais e 6. Tecnologias e sociabilidade na contemporaneidade.

Os núcleos conceituais temáticos mais parecem um desdobramento da orientação curricular posta nas OCNEM, de trabalhar a Sociologia escolar a partir de temas, articulando-se a eles teorias e conceitos.

O ensino de conceitos da Sociologia é visto como relevante para que a disciplina cumpra o seu papel no Ensino Médio.

Portanto, é papel da escola desenvolver o pensamento teórico da área, o que possibilitará uma atitude crítico-reflexiva sobre a realidade. Nesse caso, o conceito é fundamental a constituição desse tipo de pensamento. O domínio do conceito possibilitará uma ação mental teórica sobre o mundo objetivo (PERNAMBUCO, 2012, p. 51)

De acordo com cada núcleo conceitual temático, se constroem-se as expectativas de aprendizagem, contudo vale salientar que essas expectativas são graduadas em cada ano do Ensino Médio. Sendo assim, haverá expectativas que podem ser cobradas do aluno no primeiro ano do Ensino Médio, já outras no segundo ano e assim por diante. Perceba-se que essa especificidade faz dos PCPE um documento de orientação curricular mais próximo ao professor, em relação aos PCN, PCN+ e OCNEM, ao mesmo tempo é mais prescritivo, ao menos nas expectativas de aprendizagem,

O documento não prescreve métodos de ensino, deixando assim que cada professor desenvolva o currículo real de forma contextualizada e própria, mas prescreve sim núcleos conceituais temáticos e as expectativas de aprendizagem que podem ser geradas a partir do ensino de cada um desses núcleos. Tem-se assim, um documento que orienta o ensino no caminho do que se deve ensinar e do que se espera aprender, mas não do como se ensinar.

5.2 Análises da prática nas escolas (currículo real)

Conforme já explicitado anteriormente, foram analisados três professores, de três escolas diferentes. Não houve um critério específico para a escolha dos docentes, mas

sim, como já posto no capítulo anterior, o balizamento da escolha deu-se pela tipologia da escola: regular, integral e integral técnica. Não se sabia previamente qual o perfil dos professores de Sociologia nas escolas selecionadas.

A diferenças das práticas curriculares entre elas não se mostraram significativas para afirmar-se que há uma ligação direta entre a tipologia da escola e o currículo real praticado pelos professores de Sociologia. As caracterizações e os contrastes entre as diferentes práticas encontradas no campo de pesquisa acabaram sendo configuradas por outros aspectos que estarão postos a seguir.

Uma característica que será levantada como tendo uma grande influência na prática dos professores é a formação. Dos três entrevistados, apenas um possui formação em Licenciatura em Ciências Sociais, os outros dois são licenciados em História e Filosofia, ministram aulas de Sociologia como forma de completar a carga horária de trabalho.

A complementação de carga horária é uma prática rotineira nas escolas da rede estadual de Pernambuco. Quando uma escola qualquer não oferece ao professor a carga horária mínima da disciplina, a qual ele deve lecionar, a própria escola oferece ao docente outras disciplinas, as quais o professor não possui formação, para que ele complemente seu horário. Nos três professores investigados, esse fenômeno acontece.

Esse tipo de prática normalmente encobre déficits de professores. Por exemplo: na Região Metropolitana do Recife, o número de professores de Sociologia com formação em Licenciatura em Ciências Sociais, que é a formação adequada para lecionar-se esta disciplina, é de apenas 7%. Porém, o déficit de 93% de professores de Sociologia não aparece nos números oficiais, pois o complemento que os demais professores de outras disciplinas fazem na Sociologia é usado, pela Secretaria de Educação, para demonstrar que não há vagas ociosas. Portanto, tal mecanismo, usado não de hoje e não apenas, pela Secretaria da Educação de Pernambuco, mascara a falta de profissionais corretamente habilitados para lecionar.

O déficit de professores de Sociologia não é um problema apenas de Pernambuco, sendo corriqueiro em todos os outros estados, embora esta pesquisa não esteja segura a ponto de informar se a prática da complementação de carga horária seja praticada em outras unidades da federação da mesma forma.

Quadro 4- Proporção de professores de Sociologia no Ensino Médio com formação em Licenciatura em Ciências Sociais (Brasil, 2012). Total de 218.412 professores.

ESTADO	PORCENTAGEM
Amapá	55,7 %
Pará	48,0 %
Distrito Federal	34,8 %
Rio de Janeiro	31,8 %
Paraná	21,9 %
São Paulo	21,5 %
Santa Catarina	17,3 %
Ceará	17,1 %
Rio Grande do Norte	16,3 %
Paraíba	15,5 %
Rio Grande do Sul	15,2 %
Minas Gerais	14,6 %
Sergipe	13,6 %
Mato Grosso do Sul	11,7 %
Alagoas	9,6 %
Acre	8,9 %
Piauí	8,7 %
Amazonas	8,3 %
Espírito Santo	7,7 %
Roraima	7,5 %
Maranhão	5,9 %
PERNAMBUCO	5,9 %
Goiás	5,4 %
Tocantins	3,9 %
Bahia	3,4 %
Rondônia	3,2 %
Mato Grosso	0,6 %

Fonte: Censo escolar 2012. Inep.

No caso mais específico da Região Metropolitana do Recife, onde a pesquisa foi operada, os números seguem o mesmo padrão do Estado Pernambuco, porém é possível ver a proporção de professores de outras licenciaturas que estão lecionando Sociologia.

Quando 5- Divisão percentual da formação dos professores que lecionam Sociologia na Região Metropolitana do Recife.

Formação	Porcentagem
História	33%
Geografia	20%
Pedagogia	19%
Letras	12%
CIÊNCIAS SOCIAIS	7%
Filosofia	3%
Artes	1%
Matemática	1%
Outros*	4%

SILVA, LINS e FERREIRA (2013, p.12)

É válido destacar que 73% dos professores que estão lecionando Sociologia na Região Metropolitana do Recife possuem formação na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Salientando que, o que estrutura essa área é o objeto, ou seja, o Homem enquanto ser social. Fazendo parte da mesma as disciplinas de História, Filosofia, Sociologia e Geografia (DCNEM, 2012).

Porém, mesmo possuindo objetos de estudos muito próximos e frequentemente havendo diálogo entre os seus conteúdos, essas disciplinas possuem enfoque diferenciado para com o objeto, podendo no máximo construir-se uma interdisciplinaridade entre elas, conforme recomenda as DCNEM (2012). Não é possível confundir-se os enfoques das mesmas, nem mesmo pôr professores de formação acadêmica diferentes para ensinar a qualquer uma delas. Até mesmo a prática da interdisciplinaridade só é possível ser feita a partir de professores que possuam profundo saber teórico e conceitual da sua própria disciplina (GALDINO e SILVA, 2015).

As porcentagens acerca da formação dos professores de Sociologia se faz importante para a pesquisa, uma vez que essas informações fornecem um panorama geral acerca de quem está praticando o currículo real nas escolas. Os perfis de cada professor pesquisado, que virão a seguir, pretendem mostrar detalhadamente a prática do ensino da Sociologia nos três casos estudados.

5.2.1 *Professor 1*- PROFESSOR COM FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS POSSUIDOR DE AUTONOMIA CRÍTICA

Este é o único professor investigado que possui formação específica em Ciências Sociais, não possuindo pós-graduação alguma. Atua numa jornada de trabalho extensa, na escola estadual é responsável por 20 turmas, sendo que, em 09 delas ensina Sociologia; é o único professor a ensinar Sociologia na escola, a isso se somem mais 11 turmas na rede particular. Pouco participa de capacitações promovidas pela rede estadual, participando, até o momento da entrevista, apenas de duas: uma sobre Direitos Humanos e outra sobre Cultura Afro.

A concepção de Ensino Médio expressada pelo docente é muito próxima da posta pelas DCNEM (BRASIL, 2012): “*Serve para dar uma perspectiva crítica ao indivíduo, diante do mundo em que ele vive*”, ou seja, ele define o Ensino Médio não como uma etapa intermediária, mas sim como uma etapa com identidade própria. Paradoxalmente, este professor afirma não conhecer este documento curricular. Pressupõe-se que em algum momento da sua atuação ou formação, esta concepção de Ensino Médio foi por ele absorvida, porém, ele não expressa a consciência de que a mesma é uma orientação das diretrizes curriculares.

A função da Sociologia como ciência é definida sinteticamente: “*Dá uma compreensão do meio social e melhora a interação sobre ele*”. Ou seja, ele busca dar uma função prática para esta ciência, que não seria apenas a compreensão dos fenômenos sociais, mas essa compreensão possibilitaria uma melhor “*interação*” com a sociedade. Isso mostra a identificação de uma função pragmática e aplicada à Sociologia, porém, o professor não credita essa ideia a documento curricular algum.

A função da Sociologia no ensino médio é tratada da seguinte forma: “*É a iniciação do indivíduo na investigação das relações sociais*”. É possível se fazer a seguinte interpretação sobre essa frase: a ideia de iniciação aqui estaria posta com o sentido de formação inicial ou formação básica. Nesse sentido, estaria coerente com as DCNEM, documento que o professor diz conhecer e que tem por sugestão de estruturação curricular o esquema de temas, teorias e conceitos, talvez o professor esteja se referindo

a teorias e conceitos básicos, próprios da Sociologia, que ajudariam a iluminar a leitura dos temas e da própria realidade social na qual o aluno está inserido.

Quando perguntado o que seria essencial que um aluno ao final do Ensino Médio saiba a partir da Sociologia, o professor responde: *“É importante que ele tenha uma percepção da sociedade como fruto de vários fatores: econômicos, políticos, culturais e a partir dessas noções, ele consiga superar algumas interpretações do senso comum”*. Nesse ponto, a sua resposta se aproxima muito da concepção posta nas DCNEM (BRASIL, 2012), documento que ele afirma não ter conhecimento, mais propriamente da ideia de dar uma identidade e um sentido próprio ao Ensino Médio, bem como dotar o educando de instrumentos para a leitura do mundo que superem o senso comum. Combina-se também com as OCNEM (BRASIL, 2006), na medida em que busca a superação do senso comum através da própria Sociologia.

Quanto ao conhecimento dos documentos curriculares:

Quadro 6- Respostas do professor acerca do seu conhecimento sobre documentos curriculares.

Documento	Resposta
LDB	Conhece. <i>“Sim, é o documento que orienta e normatiza o geral do funcionamento da educação.”</i>
DCNEM's	Não conhece
PCN's	<i>“Não tenho grande conhecimento, acredito que ele é mais detalhista, mais descritivo, mais enfático”</i> .
PCN's +	Não conhece
OCNEM's	Conhece. <i>“Sim, são propostas, não impositivas para nortear o professor na atividade de ensino.”</i>
PCPE	Conhece. <i>“Sim, é algo mais específico, buscando se adequar mais a realidade local, mais contextualizado”</i> .

Embora as respostas mostrem um conhecimento mais aprofundado das OCNEM (BRASIL, 2006) e dos PCPE (PERNAMBUCO, 2012), o professor diz não utilizar o primeiro para o seu planejamento, afirmando que só os parâmetros estaduais são usados por ele, o que é contraditório com algumas das falas, apresentadas nos parágrafos anteriores, onde as elaborações das OCNEM (BRASIL, 2006) aparecem a partir do

próprio professor. Ou seja, de maneira inconsciente e difusa, o professor utiliza-se deste documento.

Quando perguntado se havia alguma cobrança por parte da Secretaria de Educação para se guiar por algum documento curricular, ele responde que não e que só as disciplinas de Português e Matemática possuem um controle institucional: “*Existe o diário eletrônico de registro, onde é observado o cumprimento de carga horária. Essa exigência é mais para português e matemática*”.

A presença de um controle institucional sobre Português e Matemática e sua ausência nas demais disciplinas, incluindo a Sociologia, pode ser explicada a partir dos indicadores utilizados pelas principais avaliações institucionais a que a rede estadual é submetida, o IDEB e o IDEPE. Os indicadores destas avaliações levam em consideração o desempenho dos alunos apenas nestas duas disciplinas, as outras demais não são levadas em consideração. Diante disso, deduz-se que os órgãos gestores da educação em Pernambuco recebem uma pressão externa sobre os seus indicadores em Português e Matemática, conseqüentemente cria-se algo próximo ao que Sacristán (2000) chama de “Controle sobre os produtos”, que intensifica a fiscalização sobre o ensino e os currículos reais dessas disciplinas, ficando as outras submetidas aos próprios professores.

O controle sobre os produtos, realizado por agente exteriores, dá teoricamente mais autonomia ao sistema e aos professores para se organizarem, mas, ao legitimar uma forma de qualidade e de uma cultura nas provas que realiza para os alunos, acaba, em alguma medida, a sujeição do professor pedagógico ao tipo de conhecimento e rendimento avaliado desde fora (SACRISTÁN, 2000, p. 119)

Os resultados dos indicadores dessas disciplinas servem de *ranking* entre os governos estaduais. Por isso, a Secretaria de Educação opera um maior controle institucional sobre elas. Os bons resultados são utilizados como instrumento de marketing. É válido observar-se que, nesse aspecto, o Ensino Médio passa a ser pautado, organizado e estruturado por elementos externos a alunos, professores, comunidade escolar e até mesmo à própria gestão da educação no nível estadual.

Coerente a esse sentido apontado, excetuando-se Português e Matemática, estabelece-se uma liberdade, conseqüentemente uma autonomia dos professores em relação à execução dos currículos das demais disciplinas. Porém, não é uma autonomia

direcionada conscientemente pela gestão, seria mais uma autonomia que se constrói a partir de uma hierarquização criada pelas avaliações institucionais externas, que levam ao desprezo as demais disciplinas, além de Português e Matemática. Ou seja, é uma autonomia por desprezo.

Quanto a temas, conceitos ou teorias que insere nos seus planejamentos de unidade e que não estão nos livros didáticos ou documentos curriculares, as questões de gênero e raça foram os temas apontados. Embora, o professor não tenha certeza se eles estão ou não nos PCPE (PERNAMBUCO, 2013), de fato eles não aparecem de maneira destacada.

No livro didático adotado pelo professor, “Sociologia” (ARAÚJO, BRIDI E MONTIM, 2014), esses temas não aparecem como capítulos específicos. Porém, encontram-se diluídos nos capítulos relativos a Movimentos Sociais, Sociedade e Religião, Cidadania, Cultura, Família e Desigualdade Social. Ou seja, é dado a eles um tratamento como tema transversal. Porém, o professor faz questão de tratá-los como temas com identidade própria. Isso pode demonstrar duas coisas, primeiro: o professor exerce uma autonomia sobre o currículo e o próprio livro didático, não consultando o primeiro, talvez por falta de um controle institucional, conforme já comentado, que não cobra uma execução rígida da programação curricular. Quanto ao livro didático, mostra-se um professor da tipologia reflexiva, como posto no capítulo 1 (CONTRERAS, 2002). A inclusão de temas como raça e gênero, de forma autônoma e não transversal, mostra que o professor enxerga neles uma importância maior do que a que o livro dá, dessa forma professor e livro se chocam.

Porém, nesse choque, o professor, de forma autônoma, cresce diante do livro e do documento curricular, reelaborando ele próprio, a partir do domínio que possui da disciplina, um novo currículo. Seria uma reelaboração do currículo pelo professor, de acordo com a sua visão de mundo (SACRISTÁN, 2000).

Quando perguntado sobre o uso dos livros didáticos, a resposta foi que nem todos os alunos receberam livros este ano. Porém, o docente afirma que não utiliza muito o livro adotado, mas sim o livro “Introdução à Sociologia” de Pérsio Santos (SANTOS, 2010), que é um livro que não foi aprovado nem pelo PNLD de 2012 e nem pelo de 2015.

É importante destacar um aspecto em relação a este livro, que o professor não explicitou na entrevista. O vestibular seriado da UPE (Universidade de Pernambuco), ao

qual muitos alunos do Ensino Médio se submetem, teve o conteúdo programático de algumas das suas edições baseados neste livro.

O fato é que mais uma vez a autonomia do professor se mostra, gerindo, nesse caso, não temas, mas o livro didático. A atenção maior a um livro que não foi aprovado em nenhum dos PNLD mostra mais uma vez que o docente cresce diante das orientações oficiais e reelabora a sua prática.

Ainda sobre o uso dos livros didáticos, o professor quando perguntado se segue rigidamente os seus capítulos, no caso o livro de Pêrsio Santos (2010), ele responde: *“Sim, por conta do grande número de turmas e escolas com programa diferentes é o que resta. Talvez por isso que eu, e muitos professores, permanecem com o livro de Pêrsio. O livro de Pêrsio é melhor na definição de conceitos do que o de Tomazi, por exemplo”*.

As OCNEM (BRASIL, 2006) sugerem, e os editais do PNDL o seguem nesse aspecto: tratar a Sociologia no Ensino Médio a partir de uma estrutura que parta de temas, explicados por teorias, por sua vez estruturadas em conceitos. Porém, “Introdução à Sociologia” de Pêrsio Santos, é um livro em que seus capítulos estão estruturados basicamente por conceitos (verificar ao final da seção). Talvez, por esse motivo, não tenha sido aprovado no PNLD. Nenhum dos capítulos deste livro é dedicado à raça ou gênero, portanto, o professor não tem como seguir tão rigidamente os seus capítulos.

Mesmo fazendo um maior uso do livro “Introdução à Sociologia”, esse uso é autônomo. Em uma das aulas observadas, cujo tema era “Sociabilidade e Socialização”, não por acaso o título de um dos capítulos do livro, o professor utiliza o conceito de fato social, trazendo Durkheim para explicação. Porém, o capítulo do livro não traz menção alguma a Durkheim ou ao conceito. O que mais uma vez demonstra uma reelaboração do professor, não apenas em relação aos documentos oficiais, mas também em relação ao livro didático.

O uso difuso e não sistêmico das orientações curriculares pelo professor é um dos traços mais destacados da sua prática. Bem como, a autonomia com que o mesmo seleciona temas, material didático e teorias. Talvez, essa autonomia possa ser atribuída à formação acadêmica do docente, conforme já posto, dos investigados é o único graduado em Licenciatura em Ciências Sociais.

5.2.2 Professor 2- PROFESSOR SEM FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS POSSUIDOR DE DEPENDÊNCIA DIDÁTICA

O professor possui a seguinte formação: Licenciatura em História; especialização em História de Pernambuco; curso de extensão em Sociologia, promovido pela secretaria de educação em parceria com a UFPE e atualmente faz Mestrado em Educação. Ele relatou que o curso de extensão foi muito rápido e que a partir dele não se sente apto para dar aulas de Sociologia. Só trabalha em uma única escola da rede estadual, que é um EREM (Escola de Referência em Ensino Médio) sendo concursado para professor de História, porém, complementando a sua carga horária com Sociologia e Filosofia. É o único a lecionar Sociologia na escola.

No que se refere às suas concepções sobre o Ensino Médio, foi dada uma definição extremamente contextualizada em relação à escola ao qual ministra aulas: *"A ETEPAM (Escola Técnica Professor Agamenon Magalhães) é uma escola técnica, teoricamente sua finalidade é formar técnicos, com foco também na cidadania. Porém, os alunos da ETEPAM não estão pensando no curso técnico, mas sim na entrada na universidade"*.

Essa concepção, que é muito mais uma descrição, a partir do seu ponto de vista de professor, a respeito da ideia que os alunos possuem acerca daquele contexto escolar específico. Ele relata também que por ser uma escola integral e de referência em relação as demais do estado, os alunos de lá alimentam muito mais a expectativa de entrar na universidade pública do que exercer uma profissão técnica. De acordo com essa elaboração, pode-se sugerir que esta escola cumpre uma função de fomentar uma expectativa de ascensão social nos alunos pela via da educação. Bem como, isso demonstra uma certa diferença de status entre os cursos técnicos e superior.

É uma concepção de Ensino Médio e gerenciamento do currículo muito mais a partir de uma interação racional (SACRISTÁN, 2000, p. 121), com as demandas da comunidade, do que a partir de orientações curriculares prescritas ou da simples intuição individual do docente.

A função da Sociologia como ciência foi assim definida: *"Explicar e esclarecer os fatos sociais, possibilitar a compreensão da sociedade, possibilitar a geração do*

cidadão ativo”. Nesse caso a resposta confundiu a Sociologia como ciência com a Sociologia como disciplina escolar.

A questão da cidadania ativa, posta para todo o Ensino Médio, não é prerrogativa apenas da Sociologia, conforme as DCNEM (BRASIL, 2012), embora para a Sociologia o tema cidadania parece ser mais valioso do que para outras disciplinas. No caso do campo acadêmico da Sociologia, também não é a sua função gerar cidadãos ativos, ela está mais ligada ao esclarecimento racional dos fenômenos sociais do que a construção de cidadãos ativos.

Quando perguntado qual a função da Sociologia no Ensino Médio, o professor respondeu: *“Enquanto disciplina escolar, infelizmente, estamos atrelados ao vestibular, ele que nos pauta. Paralelamente, tento trabalhar para uma formação cidadã. Porém, temos pouco tempo de aula, só uma por semana, acabo ficando preso ao ENEM, demanda que vem da direção e dos próprios alunos, não dá para sair muito disso. O aluno fica muito preso ao vestibular e nós somos cobrados quanto a esses resultados, justamente por esta escola ser referência, dentro da rede, são altos índices de aprovação, então estamos expostos a ser cobrados para que a aprovação seja alta, as circunstâncias nos forçam a focar nisso”*.

É importante destacar que o professor parte de uma linha de raciocínio autoexcludente entre o que chama de formação cidadã, a que a Sociologia escolar estaria destinada e o ENEM, como forma de acesso à universidade. É como se uma formação no sentido da cidadania fosse oposta ao ENEM.

Conforme já exposto nos comentários sobre as DCNEM (BRASIL, 2012), o Ensino Médio, como etapa intermediária entre o fundamental e a universidade ou o mercado de trabalho, sofre fortes demandas desses atores. A absolutização dessas pressões pode levar a uma prática curricular extremamente pragmática, em que os fins sejam mais importantes que os meios, algo parecido com o que muitos cursinhos pré-vestibulares praticam. A queixa desse professor parece ser nesse sentido: o Ensino Médio e a Sociologia escolar podem tomar muitas vezes caminhos pragmáticos.

Essa pragmatização do ensino pode levar a uma descaracterização do Ensino Médio, enquanto o que lhe está posto nas DCNEM (BRASIL, 2012), que o concebe como uma etapa autônoma, com sentido e fins próprios, a última etapa do Ensino Básicos de

todo cidadão. Parece ser a esse debate que intuitivamente o professor tenta aludir na sua fala.

Quanto aos documentos curriculares:

Quadro 7- Respostas do professor acerca do seu conhecimento sobre documentos curriculares.

Documento	Resposta
LDB	<i>“conheço, é a lei que organiza a educação no Brasil.”</i>
DCNEM's	Conhece, é o documento que organiza o Ensino Médio no Brasil.
PCN's	Sabe que existe, mas nunca leu e nem tem opinião.
PCN's +	Não conhece
OCNEM's	Não conhece
PCPE	<i>“Conheço. São orientações que não fechadas, dão sugestões, mas deixam em aberto. O estado quer que dominemos esse documento, principalmente, no momento do planejamento, porém não há um controle do cumprimento dos PCPE, a não ser nas disciplinas de Português e Matemática. Ensinar na sequência dos PCPE não é colocado como obrigatório. Havia, até pouco tempo, uma espécie de inspeção para verificar o cumprimento do programa, mas era feita com base num programa que era cópia do livro de Pêrsio Santos.”</i>

A percepção que o professor esboça sobre os PCPE (PERNAMBUCO, 2013) é de que o mesmo não é um documento impositivo, mas sim um guia de sugestões. Porém, o que chama atenção é a afirmação de que nas disciplinas de Português e Matemática há um controle institucional em relação ao cumprimento dos parâmetros curriculares. Pressupõe-se, mais uma vez, que esse controle se dá em virtude dos indicadores que são utilizados nas avaliações institucionais externas a que a as redes estaduais estão submetidas, entenda-se as metas postas pelas gestões da Secretaria de Educação e o marketing institucional a partir dos índices do IDEB.

Esse índice toma como referência apenas as duas disciplinas citadas. A partir disso, pode-se deduzir o motivo de um maior controle institucional nessas disciplinas. Uma questão que se levanta é se esse maior controle não estaria criando dois tipos diversos de autonomia entre os professores, no caso dos que lecionam Português e Matemática uma autonomia mais tecnicista e um controle mais rígido em relação ao currículo real, o “professor como profissional técnico”, segundo a tipologia sugerida e nos demais por Contreras (2002).

Nas demais disciplinas, incluindo aí a Sociologia, operar-se-ia uma autonomia diferenciada, não tão sujeita ao controle institucional do currículo. Teríamos então professores dos tipos “profissional reflexivo” ou “intelectual crítico” (CONTRERAS, 2002).

Esse fenômeno pode inclusive levantar uma outra questão, que não é o foco deste trabalho e não será por ele respondida: a de que a gestão educacional do estado de Pernambuco estaria assim focando sua política em duas disciplinas, fato demandado pelas avaliações institucionais externas e marketing governamental, em detrimento de uma formação ampla e global dos estudantes de Ensino Médio, conforme direciona as DCNEM (BRASIL, 2012)

No caso mais específico da Sociologia, onde não há um controle institucional do currículo, o professor tem maior autonomia, tanto em relação a um controle oficial mais rígido, baseado em inspeções, ou a um controle baseado em produtos, no caso as avaliações externas que impõem demandas às disciplinas de Matemática e Português.

Um dado curioso é novamente a citação ao livro de Pérsio Santos. Devido a ele ter sido base das OTM (PERNAMBUCO, 2012), bem como ter sido base do programa de Sociologia do vestibular da UPE, parece ter sido um livro que guiou o ensino da Sociologia, ao menos no período pré-PNLD e pré-PCPE na rede estadual de Pernambuco e que ainda hoje exerce forte influência.

O professor também comentou acerca de capacitações focadas em documentos curriculares de Sociologia e capacitações no geral: *“Não participei de nenhuma capacitação sobre currículo. Muitas vezes há capacitações, mas a secretaria as promove e ao mesmo tempo quer o professor dando aula, então é um ou outro, ou aula ou capacitação. Acabo optando por ficar na aula, para depois não ser obrigado a repor. Contraditório demais isso.”*

Com relação aos planejamentos: *“Sigo as unidades como estão no livro didático, até porque não sou sociólogo, por isso não ousa muito”*. *“Não consulto documentos curriculares para planejar aulas, consulto o livro, o que está caindo no ENEM e consultava o que caía no seriado da UPE”*.

Aqui percebe-se uma total coerência do que o professor comentou acerca do Ensino Médio sofrer forte influência do ENEM e do Vestibular. Ou seja, parte do que

ensinado e como é ensinado é determinado pela finalidade do Ensino Médio, que nesse caso não se apresenta com identidade própria, mas sim como intermediária entre o fundamental e o ensino superior.

Tal constatação corrobora com a hipótese lançada por Simone Meucci, de que um dos pilares para rotinização de um currículo da disciplina de Sociologia no Ensino Médio seria o ENEM. Ele teria inclusive uma força bem maior que os documentos prescritos.

[...] o ENEM tem forçado a abertura de portas para a integração das disciplinas curriculares. Ainda que se diga que ele se dedica à avaliação dos currículos, não apenas pela prática escolar dos professores (principalmente de escolas privadas, cujo interesse pela aprovação de alunos no ensino superior é capitalizada para fins de marketing), como também pelo próprio Ministério que reconhece e reforça a centralidade do ENEM para fazer cumprir alguns desses seus interesses. (MEUCCI, 2014, p. 95)

Ou seja, mesmo não sendo demandado de forma coercitiva, como são os seus colegas que lecionam Matemática e Português, a dar conta de índices cobrados a partir de avaliações externas, o professor acaba sendo, a partir de uma interação racional com a comunidade, levado num processo de dedução, a entender o ENEM como um grande ator que estabelece o que deve ser ensinado.

Esclarecedora também é a sua fala acerca do livro didático: ao seguir as unidades conforme o livro lhe apresenta, o professor praticamente assume que o seu principal guia curricular é o próprio livro e justifica isso por não ter uma formação em Sociologia, mas sim em História.

Isso também vai de encontro a outra hipótese de Meucci, para quem, além do ENEM, a rotinização do uso do livro didático vai legitimando um currículo nacional em relação à Sociologia escolar que não é estabelecido a partir de documento algum. (MEUCCI, 2014).

Sacristán (2002, p.150) classifica o livro didático como sendo o currículo traduzido, não apenas aos alunos, mas também aos professores. Sendo assim, ao menos nesse dado empírico, e na hipótese levantada por Meucci, o livro didático é de fato um grande definidor do currículo real, em associação com ENEM. O que pode ser questionado, a partir tanto da hipótese da autora, quanto dos dados empíricos, é se esse papel que o livro didático exerce, tem a mesma medida entre professores que lecionam

Sociologia e que possuem formação em Ciências Sociais e professores com formação em outras disciplinas, incluindo aí os com formação dentro do campo das Ciências Humanas e nos demais campos.

Outro ponto a ser destacado é que a prática feita pela Secretaria de Educação de complementação de carga horária, por parte do professor, com disciplinas para as quais ele não está habilitado mostra os seus efeitos. Tem-se nesse caso um professor que confessa a sua pouca autonomia em relação ao currículo em função de não ter domínio profissional sobre o mesmo. Torna-se então um seguidor do livro didático. A prática da complementação desprofissionaliza o professor e precariza o ensino.

Nas aulas observadas, isso fica mais evidente: todas as aulas do professor são no formato expositivo dialogado, sempre com apoio de slides. Estes slides na verdade, segundo o próprio professor, estão prontos e disponíveis na internet pela própria editora do livro adotado. Ou seja, o professor, devido à sua formação, acaba ficando dependente do livro didático e dos slides. Sua autonomia é pouca e o aproxima muito mais de um “profissional técnico”, como classifica Contreras (2002), alienado em relação ao que ele próprio ensina.

Em uma outra fala, o docente mais uma vez assume a sua pouca capacitação teórica em relação à sociologia: *“Procuro trazer novos temas para o debate, como a questão da maioria penal, porém não insiro teorias”*. Tal fala mostra uma total desconexão da orientação curricular central das OCNEM (BRASIL, 2006), que é estruturar o currículo por temas, conceitos e teorias. Nesse caso, corre o risco de estar sendo ensinada uma Sociologia baseada no senso comum.

Mesmo assim, a autonomia do professor em relação ao currículo se dá a partir da sua interação racional com a comunidade escolar. Enxergar o ENEM como uma demanda da própria comunidade acaba sendo o resultado disso, pois se tem aqui um aspecto de um “professor como profissional reflexivo” (CONTRERAS, 2002, p. 106, 107, 108). Por outro lado, a sua pouca desenvoltura diante dos conteúdos da disciplina lhe colocam como um seguidor do livro didático, mais próximo de um “profissional técnico” (CONTRERAS, 2002, p. 91). Observa-se, então, ser impossível encaixar tal professor nessas classificações postas por Contreras, pois ele reúne características de ambos os tipos, constituindo-se num tipo híbrido.

No caso do seguidismo em relação ao livro didático, não se pode responsabilizar o professor pela sua pouca margem de manobra teórica, afinal de contas ele está numa posição deslocada da sua formação. A prática da complementação da carga horária em outra disciplina, que a não de formação do professor, parece alienar esse mesmo profissional em relação ao conteúdo da disciplina e ao currículo ao qual foi deslocado. Longe de ser um problema desse único caso e mais perto de ser uma prática generalizada, é de se pensar: quantos professores de Sociologia seguidistas de livros didáticos e alienados na sua prática curricular não estão nas salas de aula da rede estadual de Pernambuco?

5.2.3 Professor 3- PROFESSOR SEM FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS POSSUIDOR DE UMA PRECARIIDADE DE REFERENCIAL TEÓRICO

O professor possui graduação em Licenciatura em Filosofia e pós-graduação em Ensino de Filosofia. Ministra aulas de Sociologia em apenas uma escola do estado, como forma de complementar a carga horária, tendo um total de 08 turmas da disciplina, além de Filosofia e História. Não é o único a lecionar Sociologia na instituição, dividindo as turmas com uma professora com formação em Licenciatura em Geografia. Participou apenas de uma capacitação relativa à Sociologia, promovida pela Secretaria de Educação, mas não lembra o tema.

Para ele, o Ensino Médio serve para: *“formar cidadão capazes de atuar no mercado de trabalho e ao mesmo tempo serem críticos na sua atuação cidadã”*. É uma definição muito parecida com a expressa na LDB (BRASIL, 2010) no seu artigo 35º, inciso II, que versa acerca das funções do Ensino Médio:

[...] II - 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. (BRASIL, 1996)

Porém, não é possível afirmar-se que a resposta foi conscientemente dada a partir deste documento, no máximo, isso mostra indícios de que a resposta dada pelo professor pode ter sido influenciada pela LDB (BRASIL, 2010). Essa mesma definição também está

presente nas DCNEM (BRASIL, 2012), documento que o professor afirma estar conhecendo.

A Sociologia, enquanto ciência, é assim definida: “*A Sociologia é um estudo da sociedade, das mudanças sociais que aconteceram ao longo do tempo. Ela trabalha com fatos verificáveis em sala de aula*”. As mudanças sociais são um dos temas mais importantes da sociologia, porém ao usar o complemento: “*ao longo do tempo*”, o docente entra em uma categoria conceitual mais própria da História. Bem como nem todos os fenômenos sociais podem ser verificáveis na própria sala de aula.

Com relação à Sociologia como disciplina do Ensino Médio, assim foi definida: “*Pode dar ao aluno noções importantes para cidadania, no campo da política, da economia e vida social*”. Aqui o professor não remete à Sociologia como a disciplina exclusivamente responsável pela construção da cidadania, fugindo assim de uma concepção redentora. No caso de conhecimentos acerca da economia, não é um tema específico do arsenal conceitual da Sociologia. Quanto à política, partindo-se do pressuposto de que o docente está se referindo à Ciência Política, e não à atividade política em si, esta referência está coerente com as possibilidades de conhecimentos que podem ser construídos pela Sociologia no Ensino Médio.

É válido lembrar que os PCN (BRASIL, 1999) põem para a Sociologia a tarefa de construir junto aos alunos conceitos dos campos do Direito e da Economia. Segundo o documento, conceitos desses campos acadêmicos dialogam, de forma transdisciplinar, com a Sociologia escolar. Para os parâmetros, esses saberes seriam relevantes, pois são as bases para competências necessárias para o exercício da cidadania e a vida social.

Não se pode afirmar que as noções de economia que o professor citou tem esse documento como fonte dessa reflexão, porém é possível dizer, no máximo, que há uma aproximação parcial entre a concepção documento e a concepção do professor. Destacando que o mesmo afirma conhecer o documento.

Quadro 8- Respostas do professor acerca do seu conhecimento sobre documentos curriculares.

Documento	Resposta
LDB	Conhece. <i>“Sim, é a lei que orienta o professor, dá as noções gerais para a educação”</i>
DCNEM's	<i>“Conheço pouquíssimo. Estou conhecendo mais agora por conta do SISMED”</i>
PCN's	<i>“Conheço, ele orienta o professor no que deve ser ensinado, mas “uso muito pouco”</i>
PCN's +	Não conhece
OCNEM's	Não conhece
PCPE	<i>“É o documento base do estado, por onde me baseio. ”</i>

O documento que o professor afirma que guia sua ação curricular são os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco. Porém, ao apresentar o documento, na sua forma física, que é o real guia do seu planejamento, o professor apresentou outro documento, não os PCPE (PERNAMBUCO, 2011). O documento curricular por ele apresentado foram as OTM (PERNAMBUCO, 2012), que é um documento curricular anterior ao PCPE (PERNAMBUCO, 2012), que foi publicado em 2013.

O professor se guia por um documento defasado, porém acredita que está se guiando por um documento atual. É válido salientar que o planejamento apresentado se constitui de uma lista de conteúdos, que são praticamente uma cópia do índice do livro “Introdução à Sociologia”, de Pérsio Santos (2010). Talvez aí esteja o motivo de tanto desprezo do professor pelos livros didáticos do PNL, de ambos os editais, 2012 e 2015, afinal de contas a orientação curricular expressa pelas OTM (PERNAMBUCO, 2012) é diversa em relação a esses livros e coerente com o livro de Pérsio Santos.

Na escola investigada, pouquíssimos alunos receberam os livros didáticos de Sociologia. Porém, o professor afirmou que não fazem muita falta, embora lamente que os discentes não tenham um material de consulta e leitura. Para ele, os livros estão descolados da orientação curricular do estado. Na verdade, não são os livros que estão descolados, mas sim a orientação curricular que guia a prática do professor é que está defasada. É anterior à entrada da Sociologia no PNL e é anterior aos PCPE (PERNAMBUCO, 2013). O mais intrigante é que o docente não tinha consciência de tal fato. Nesse caso, estar-se diante de uma situação de pouco interesse, ou pouco esclarecimento, do docente em relação à disciplina, uma vez que a própria escola, possui

o documento do PCPE (PERNAMBUCO, 2013) impresso, fato esse verificado empiricamente. Além disso, o próprio site da Secretaria de Educação disponibiliza tal documento.

Nesse caso particular, parece que todo o trabalho que o debate curricular acerca da Sociologia fez nos últimos anos, bem como todas as ações de políticas públicas nesse sentido, não foram por ele absorvidas. Toda a sua ação de ensino se guia pelas OTM (PERNAMBUCO, 2012).

A autonomia com relação à introdução de temas, conteúdos e teorias, seguindo inconscientemente a linha das OCN (BRASIL, 2006), é praticada, sendo percebida durante a observação das aulas. Numa das observações feitas, o professor ensinava o primeiro capítulo do livro “Introdução à Sociologia”, que trata do tema “Sociabilidade e Socialização”, não coincidente é esse o primeiro conteúdo do primeiro ano do Ensino Médio sugerido no livro de Pêrsio Santos. Nesse caso, a sua formação em Filosofia pareceu ter grande relevo, pois o autor apresentado na aula, para iluminar teoricamente o tema, foi Aristóteles e seu conceito de homem como animal político da polis. Ao que parece o professor toma um tema da Sociologia e o teoriza a partir da Filosofia, daí pode-se concluir que se tem uma aula de Filosofia dentro de uma aula que deveria ser de Sociologia.

Fazendo uma conexão com os modelos teóricos de gestão do currículo que Sacristán apresenta, a partir da teorização de Skilbeck (1972), tem-se um professor que gere o currículo de Sociologia de forma intuitiva.

O modelo intuitivo de tomada de decisões, que parte da atuação individual dos professores nas aulas em vista da percepção das necessidades de cada grupo de alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 121)

O diálogo do professor com o currículo se dá através de um documento defasado. Não há interação com outros professores da área e nem um mínimo controle institucional que detecte tais problemas aqui levantados.

O fato descrito acima pode ser interpretado como sendo esperado de um professor que não tem formação direcionada para atuar como docente de Sociologia. Junte-se a isso o pouco compromisso do docente para com o que está ensinando. A prática da

complementação de carga horária com componentes curriculares estranhos a um professor pode levar a um ensino deficitário desse componente. Nesse caso, não se deve responsabilizar apenas o professor por tal fenômeno, uma vez que o mesmo possui uma formação diversa, bem como se submeteu a um concurso público de acordo com o componente ao qual está habilitado, que não é a Sociologia. Seria interessante que a rede estadual revise sua linha de complementação de cargas horárias, uma vez que desvios dessa natureza incidem diretamente no objeto central do ensino, que é a aprendizagem dos alunos.

Outro momento de exercício da autonomia do professor foi em aulas do terceiro ano. Ali o professor inseriu um tema, não presente nas OTM (PERNAMBUCO, 2013) e nem no livro “Introdução à Sociologia”, que foi “Capitalismo X Socialismo”. Tal inserção foi justificada por ele pelo fato de “*ser atual*” e bem como ser cobrada nos vestibulares.

Para o tema o professor apresentou oralmente aos alunos dois autores: Antônio Gramsci e Ludwig Von Mises. O último é um economista austríaco, de orientação liberal. O professor justifica a inserção deste autor pelo fato de os livros didáticos não apresentarem bases teóricas para se entender o capitalismo, tornando-se assim tendenciosos.

Em que pese o fato de haver uma grande desatualização do curricular do professor e também a sua limitação relativa na formação, o mesmo opera esforços autônomos no sentido de trazer temas, teorias, conceitos e autores. Porém, é uma autonomia desfocada de todo o debate curricular atual da Sociologia escolar, bem como o campo acadêmico da área.

A banalização da prática de complementação de carga horária pelos professores, a partir de outras disciplinas as quais não estejam habilitadas, a ausência de uma institucionalidade que aprimore a orientação curricular, bem como de avaliações institucionais qualitativas sobre o que se faz nas escolas, pode gerar fenômenos como o desse professor. Um docente autônomo, porém, com uma prática completamente desatualizada, baseada quase que somente em sua intuição solitária e desfocado em relação à tarefa curricular, que é uma tarefa pública que deve ser cumprida. Enfim, tem-se um ensino de Sociologia praticado com bastante precariedade.

5.3 Por uma síntese da prática do ensino de Sociologia

A análise de referências teóricas sobre gestão do currículo e autonomia docente, bem como a análise dos documentos curriculares e a pesquisa de campo sobre a prática do ensino de Sociologia, permitiram a elaboração de sínteses diferenciadas da relação entre os currículos prescritos e o real. Essas sínteses são apresentadas aqui como proposições tipológicas.

Além dos dados coletados empiricamente, utilizados como instrumento principal, levou-se em consideração para a construção das tipologias os seguintes aspectos: a formação do docente, o seu grau de autonomia diante do currículo e o tipo de gestão do currículo operado pelo docente.

Com relação à formação, constata-se que uma formação acadêmica sólida em Licenciatura em Ciências Sociais é capaz de dotar o professor de um conjunto de saberes que permitam se movimentar com segurança, solidez e autonomia teórica e conceitual entre o currículo prescrito e o real.

À medida que a formação de determinado docente se afasta das Ciências Sociais, no caso dos professores de Sociologia, essa segurança tende a ir diminuindo. Ela será menos sólida nos docentes que ensinam Sociologia, mas que possuem formação acadêmica para alguma outra das disciplinas definidas pelas DCNEM (2012) como sendo integrantes da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, ou seja, História, Geografia e Filosofia. E se apresentará muito fraca em docentes que possuam formação fora dessa área, ou seja, nas áreas de Matemática, Ciências da Natureza e Linguagens.

Considerando-se o aspecto da autonomia, aqui se define como sendo, estritamente, a capacidade que o docente tem de recontextualizar o currículo de Sociologia, sua seleção de saberes e apresentação didática, de acordo com o contexto social e educacional em que ele está inserido, ou seja, estar-se tratando da autonomia em relação à gestão do currículo. Entretanto, entende-se que a autonomia docente vai além deste aspecto, ela passa por pontos como: didatização, gestão da sala de aula, avaliação, gestão do tempo didático, gestão de materiais didáticos, dentre outros.

É importante considerar que o exercício da autonomia, de forma geral, e, mais especificamente, da autonomia em relação ao currículo, mesmo tendo a formação do professor como um importante elemento, não depende apenas dela. A atividade docente não acontece descontextualizada dos sistemas, instituições e redes de ensino que lhe

impõem determinados limites. Há que se considerar também contextos sociais, econômicos e culturais que impõem circunstâncias que podem limitar, assim como ampliar, as possibilidades da ação docente.

A questão da autonomia docente tomou por base a tipologia usada por Contreras (2002), já debatida no capítulo 1.

- 1) *professor especialista técnico*: sem autonomia alguma, um mero aplicador técnico das prescrições curriculares;
- 2) *profissional reflexivo*, que utiliza a sua autonomia no sentido de fazer a mediação entre o currículo e contexto escolar; e
- 3) *intelectual crítico*, que tem as mesmas características do profissional reflexivo, acrescido de que ele exercita a sua autonomia de acordo com um projeto político mais definido.

No caso da gestão do currículo, partiu-se das proposições sugeridas por Sacristán (2000), a partir das elaborações de Skilbeck (1972). Nesses modelos, o tipo de gestão curricular varia de acordo com a centralização do sistema educativo e do controle institucional do currículo.

- 1) O modelo racional *dedutivo*, que se torna manifesto nos sistemas educativos mais centralizados, nos quais a política curricular e os meios para desenvolvê-la são determinados de forma centralizada.
- 2) O modelo racional *iterativo*, no qual as decisões são compartilhadas entre os governos locais, os professores e os alunos.
- 3) O modelo *intuitivo* de tomada de decisões, que parte da atuação individual dos professores nas aulas, em vista da percepção das necessidades de cada grupo de alunos.

O ensino não é uma atividade governada por técnicas rígidas a tal ponto que permitam um perfeito controle técnico do mesmo, bem como, por estar submetido a uma infundável variedade de condicionantes institucionais, sociais e culturais, faz-se importante alertar que as tipologias aqui propostas podem não ser encontradas na totalidade das suas características, a depender desses contextos. A multiplicidade de situações em que se dá o ensino faz com que, seja muito provável que, outros tipos de

relações entre o currículo prescrito e o real possam ser encontradas a partir de outras observações empíricas em interação com pressupostos teóricos.

Os dados empíricos sugeriram três tipos de prática docente e sua relação com os currículos prescritos:

- O professor com formação em Ciências Sociais possuidor de autonomia crítica
- O professor possuidor de uma precariedade de referencial
- O professor possuidor de uma dependência didática

Porém, o exercício analítico dedutivo com base na interação entre os dados e os instrumentos conceituais de análise sugeriu mais três tipos de prática docente:

- Professor, com formação em Ciências Sociais e ausência de autonomia imposta ou impossibilitada
- Professor com formação em Ciências Sociais de prática autônoma com limites ampliados
- Professor possuído de autonomia crítica, porém sem formação em Ciências Sociais

AUTONOMIA EM RELAÇÃO AO CURRÍCULO				
		PRESO AO CURRÍCULO	AUTONOMIA DE DECISÃO	FUGA DO CURRÍCULO
PRESENÇA DE FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS	COM FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS	Professor, com formação em Ciências Sociais e ausência de autonomia imposta ou impossibilitada	Professor com formação em Ciências Sociais e possuidor de autonomia crítica	Professor com formação em Ciências Sociais de prática autônoma com limites ampliados.
	SEM FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS	Professor sem formação em Ciências Sociais possuidor de dependência didática	Professor possuidor de autonomia crítica, porém sem formação em Ciências Sociais	Professor sem formação em Ciências Sociais possuidor de uma precariedade de referencial

1. Professor, com formação em Ciências Sociais e ausência de autonomia imposta ou renunciada.

Um tipo raro, pois, pressupõe-se que o professor com formação específica na área de Ciências Sociais possua saberes, teóricos e conceituais, que o ponha com relativa autonomia diante do currículo prescrito ou apresentado na forma de material didático. Porém, este tipo trata-se do professor que mesmo possuindo todas as características para uma ação autônoma e contextualizadora do currículo prescrito, tem uma prática que o aproxima bem mais de um professor especialista técnico.

Esse fenômeno pode ser motivado por três fatores:

- a- Imposição institucional, submetida por controles internos como inspeções;
- b- Imposição institucional, submetida por controles externos, tais como avaliações institucionais;
- c- Opção do próprio professor, nesse caso seria um exercício de autonomia que significa abrir mão da própria autonomia.

A gestão do currículo apresenta-se, nesse caso, de forma dedutiva, pois o principal guia da prática do professor são os documentos curriculares ou os livros didáticos. A interação com o contexto, ao menos no que tange aos temas, conceitos e teorias, de acordo com a sugestão de trabalho das OCNEM (2006) é quase nenhuma. O papel de mediador entre o currículo e o aluno não é feito, ficando o docente reduzido a um mero reprodutor acrítico do currículo.

É importante observar que dificilmente um professor é totalmente desprovido de autonomia para gerir o seu currículo real. Por mais que ele siga o currículo prescrito, no que se refere à seleção dos saberes e à sua apresentação didática, seja por opção ou imposição institucional, ele sempre opera com alguma margem mínima de autonomia. Por exemplo: o professor, por qualquer dos motivos apontados, pode seguir rigidamente o currículo prescrito ou um material didático, porém, o tempo que ele dedica a determinada unidade ou conteúdo é, inevitavelmente, uma decisão sua, assim como as atividades que escolhe para os alunos.

2. O professor, com formação em Ciências Sociais, possuidor de autonomia crítica.

Pressupõe-se que essa seja a situação mais comum de professor de Sociologia autônomo que esteja em atividade de sala de aula. Isso se dá pelo motivo dele, teoricamente, ser possuidor de saberes, conceituais e teóricos, que lhe permitem ter maior autonomia diante do currículo a ele prescrito ou ao livro didático.

Nesse caso, tem-se um professor que opera no sentido de recontextualizar o currículo de acordo com as necessidades que ele identifica serem mais significativas aos alunos ou à própria prática de ensino. Aqui, o professor é capaz de gerir, de forma deliberada e consciente, as variáveis do currículo como: conteúdos, temas, teorias, conceitos, competências, tempo didático, atividades avaliativas, de forma que ele recria o currículo numa postura ativa. É válido salientar que essa autonomia crítica pode ser limitada pela institucionalidade, o contexto social, cultural e as condições de trabalho a que o professor está submetido.

É um tipo de gestão do currículo que pode variar de interativa, caso a autonomia seja construída a partir de um diálogo aberto com setores da comunidade escolar, ou intuitiva, caso o professor opere a recontextualização curricular de forma isolada (SACRISTÁN, 2000).

Sua autonomia pode variar, entre do tipo reflexivo ao intelectual crítico. Mas, em hipótese alguma se aproxima do especialista técnico (CONTRERAS, 2002).

Articula-se a esta perspectiva o entendimento do trabalho docente como uma prática sobre e com os seres humanos, como enfaticamente defendem Tardif e Lessard (2005, p. 28-31), de onde advém a sua importância social, voltadas para uma didática articulada à pedagogia em que a “a ética profissional fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado”, não perde de vista os conhecimentos específicos e científicos.

Entende-se também que há uma concepção prévia de docência que se associa a este tipo de gestão curricular e que lhe confere mediações – à docência recontextualizada pela prática vivida e refletida pelo próprio docente. E mais, a docência como atividade coletiva estimuladora da reflexão e da geração de conhecimento direcionada para fins éticos e políticos.

Na pesquisa de campo, esse tipo foi encontrado, conforme já posto, ao professor introduzir os temas: questão racial e gênero, o fez por um entendimento baseado na sua capacidade acadêmica de recontextualizar o currículo. Atribui-se tal prática à uma formação sólida no campo das Ciências Sociais.

3. Professor com formação em Ciências Sociais de prática autônoma com limites ampliados.

Seria fruto de autonomia que vai além dos limites epistemológicos do componente curricular Sociologia, a tal ponto que gera a ampliação do entendimento de um tema para além das Ciências Sociais ou uma prática licenciada.

Com relação a esse tipo de prática, exige-se uma consolidação de saberes, da parte do professor, que permita estabelecer uma interdisciplinaridade ao ponto de tratar os temas propostos dentro do arsenal teórico e conceitual das Ciências Sociais e ao mesmo tempo mobilizar, de forma complementar, saberes de outros componentes curriculares.

Tal prática real do currículo é rara em professores que agem isolados, porém possível. Ela exige uma ampla e sólida formação, que ultrapassa as Ciências Sociais. Imaginemos, por exemplo, um professor com uma segunda licenciatura, além de Ciências Sociais, que seja, por exemplo, em História ou Geografia. É possível haver nesse caso um tratamento dos temas sociais que além de se utilizar das teorias e conceitos próprios das Ciências Sociais, dialoga de maneira ampla e segura com teorias e conceitos da segunda formação acadêmica do professor.

Talvez seja mais comum essa prática, em situações onde a disciplina de Sociologia é chamada a interagir com outros componentes curriculares, seja da área das Ciências Humanas ou das demais áreas. Nesse caso, não encontraria propriamente um professor que expandisse o trato dos fenômenos sociais para além do arsenal teórico e conceitual das Ciências Sociais, mas sim uma situação de organização do trabalho escolar que leva a um tratamento de determinados temas unindo conceitos e teorias das Ciências Sociais aos de outras disciplinas para explicar um mesmo fenômeno. Ou seja, é uma prática interdisciplinar, mas não a partir do docente.

Em qualquer das situações, esse alargamento do currículo de Sociologia exige um professor com autonomia do tipo reflexiva, que entenda a prática curricular a partir do

diálogo com o contexto escolar, e, ao mesmo tempo, com sólida formação e domínio teórico, conceitual, curricular e didático das Ciências Sociais, sob pena de haver uma descaracterização das fronteiras epistemológicas do campo. No caso da gestão do currículo, ela pode variar entre o racional interativo e o intuitivo.

4. O professor sem formação em Ciências Sociais possuidor de dependência didática.

Por não possuir formação específica, a possibilidade de recontextualização que o professor possui é tão pequena que não lhe garante segurança para reconstruções curriculares. Sendo assim, a tendência a se prender, não apenas ao currículo prescrito, mas também a materiais didáticos que traduzem o currículo é alta.

Assim como no Professor de autonomia renunciada ou impossibilitada, o docente ainda guarda alguma margem de autonomia, mas não exatamente com relação ao domínio teórico, conceitual, a seleção de saberes e sua apresentação didática. Sua autonomia está mais ligada à gestão do tempo didático, das atividades propostas, das avaliações.

Esse tipo é muito comum de ser encontrado. Devido, principalmente, ao fato de que a imensa maior parte dos professores que lecionam Sociologia no Ensino Médio não possui formação adequada para exercer essa atividade, ficando assim extremamente dependentes, nem tanto das prescrições curriculares, mas sim dos livros didáticos, que são ao mesmo tempo o seu documento curricular e instrumento de formação, segundo Sacristán (2000).

É grande a proximidade com o professor do tipo especialista técnico, ou seja, um mero reprodutor passivo dos documentos prescritos ou do livro didático. O professor não faz a mediação entre o livro didático e o contexto escolar, pelo contrário, o livro é que media o professor com o contexto. Pode-se afirmar que este tipo de prática desprofissionaliza o professor.

Sua gestão curricular, por ser extremamente dependente das prescrições ou do livro didático é do tipo racional dedutivo. Pois, essas prescrições partem de um geral descontextualizado, em relação ao específico da comunidade, onde o professor atual e lá são reproduzidas, num formato e conteúdo descontextualizados.

Na pesquisa de campo esse tipo foi encontrado, o professor, ao afirmar: *“Sigo as unidades como estão no livro didático, até porque não sou sociólogo, por isso não ousa*

muito”, isso atesta a ideia aqui defendida, ou seja, a existência de professores com grande dependência didática por falta de uma sólida formação em Ciências Sociais.

5. O professor possuidor de autonomia crítica, porém sem formação em Ciências Sociais.

Um caso raro, pois a ressignificação do currículo de forma que mantenha o domínio do arcabouço conceitual e teórico das Ciências Sociais exige do docente um sólido saber na área.

Esse tipo é possível em professores autodidatas ou que estejam há muitos anos dedicados à prática de ensino da disciplina, a tal ponto que já possuam um domínio que os permita gerir, a seleção de saberes do currículo e sua apresentação didática, de maneira propositiva na perspectiva de construir novos saberes escolares. Nesse caso, é necessário grande compromisso do docente e condições institucionais de diálogo com o contexto escolar.

Devido à sua posição autônoma, conquistada por ele mesmo, a sua autonomia pode variar entre o tipo profissional reflexivo e o intelectual crítico (CONTRERAS, 2002)

Com relação à gestão do currículo, ela pode ser do tipo racional interativo, caso a construção das condições que lhe permitem a autonomia se deem a partir do diálogo com o todo, ou com parte, da instituição ou comunidade escolar. Pode ser também intuitivo, caso seja uma construção e uma prática isolada por parte do professor. (SACRISTÁN, 2000)

6. O professor sem formação em Ciências Sociais e possuidor de uma precariedade de referencial.

A fragilidade de formação do docente é tão grande que ele numa deturpação da autonomia, afasta-se totalmente do trato conceitual e teórico dos temas, bem como de qualquer gerenciamento da seleção de saberes e do conteúdo do material didático.

Nesse caso, a insuficiência da formação faz com que não seja ensinado nem o currículo prescrito e nem o currículo traduzido nos materiais didáticos. O professor se

afasta tanto das fronteiras epistemológicas do componente curricular que acaba descaracterizando-o. O risco de os temas serem tratados com precários tratamentos teóricos e conceituais, ou nenhum, é alto, podendo prevalecer noções do senso comum.

Casos desses podem ser mais comuns em professores que não possuem formação em áreas das Ciências Humanas e suas Tecnologias, pois seus saberes se encontram firmados em fronteiras epistemológicas muito distantes das Ciências Sociais.

Contudo, também é possível encontrá-los dentro da grande área das Ciências Humanas, definida pela DECNEM (BRASIL, 2012), a exemplo do docente com precariedade referencial encontrado na pesquisa de campo. Trata-se de um professor com formação em Filosofia, porém, com precário conhecimento acerca de orientações curriculares e materiais didáticos em Sociologia. O resultado é que os temas que eram para serem tratados a partir do arsenal teórico e conceitual da Sociologia, acabam sendo tratados a partir da Filosofia.

Não é possível classificá-lo em nenhum tipo de gestão do currículo apresentada por Sacristán (2000), porque os tipos apresentados pressupõem uma gestão dentro dos limites epistemológicos de um componente curricular. Nesse caso, tem-se uma gestão que ultrapassa esses limites, podendo ser chamada de *gestão precária do currículo*.

Também é problemático classificá-lo em algum tipo de autonomia apresentada por Contreras (2002), pois estes tipos são variáveis de acordo o controle da execução do currículo, mais centralizada ou menos centralizada. Melhor seria classificá-la como *autonomia precária por deficiência de formação relativa*, pois é uma autonomia caracterizada não por um menor ou maior controle institucional da gestão do currículo, nem por uma posição pessoal do professor, mas sim por uma completa precariedade de formação do docente em relação ao componente curricular da Sociologia.

É importante salientar que, em casos como esses, é grande a responsabilidade institucional na sua gestão de pessoas, pois significa a alocação de profissionais desviados das suas competências para exercer funções que deveriam ser de outros. O resultado é que se tem aqui um professor desprofissionalizado e um ensino precarizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As investigações a que essa dissertação se propôs e os seus objetivos, tanto o geral, quanto os específicos foram alcançados plenamente. A premissa de que o professor, ao aplicar um currículo prescrito, procede a uma recontextualização do mesmo mostrou-se pertinente a partir dos dados coletados no campo pesquisado. Os documentos curriculares possuem o seu papel, mas, em última instância, é o professor quem efetiva o currículo real.

A pesquisa mostrou que dificilmente o currículo real será uma aplicação pura do currículo prescrito. É um equívoco pensar uma educação tecnicista, onde o professor é um mero aplicador de prescrições elaboradas por técnicos, numa postura passiva. Na mesma linha, o aluno também não é uma figura passiva e, ao mesmo tempo, é o centro do processo ensino-aprendizagem. Partindo-se dessas noções, o currículo é, antes de tudo, um fenômeno que dialoga com o contexto dos seus agentes, entenda-se: alunos, professores, comunidade escolar. Nesse diálogo ele se faz, se desfaz, e se refaz na medida das multiplicidades dos contextos e suas mudanças.

Se o currículo real é o resultado da diversidade de interações e recontextualizações, então, cada contexto terá currículos reais, que só podem ser entendidos dentro das suas idiossincrasias. Nessa perspectiva, são múltiplas as variáveis que corroboram para mutação do currículo prescrito em direção ao currículo real, não sendo possível captá-las na sua totalidade.

No caso da Sociologia no Ensino Médio, esta pesquisa possibilitou sugerir seis tipos de prática docente, variáveis no seu todo ou em aspectos parciais. Tendo cada um desses tipos, ao seu modo, implicações diretas na efetivação do currículo real, na rotinização de conteúdos, teorias, métodos e na própria institucionalização do ensino de Sociologia.

O lugar e o papel da disciplina Sociologia no interior do Ensino Médio ainda é um tema em consolidação. Nesse sentido, muito já se evoluiu para a construção de documentos curriculares que dotassem de identidade a disciplina, ao menos no campo dos currículos oficiais. Desde uma linha curricular mais voltada para um papel interdisciplinar, no caso do PCN e PCN+, até as OCN, onde a Sociologia toma uma

identidade e um papel mais consolidado enquanto disciplina. É importante destacar também o papel dos livros do PNLD, que vão dotando os docentes e discentes, de conteúdos, métodos, teorias e conceitos que possuem o potencial de contribuir para rotinizar uma prática curricular real.

É no currículo real, mais do que no prescrito que se consolida, rotiniza-se uma disciplina, seus temas, seus conteúdos. É nesse ponto que a pesquisa sugeriu que, diante do fato do maior número de professores que lecionam Sociologia não possuírem formação adequada, há uma rotinização precária dos seus currículos. Em outras palavras, os números sugerem, em interação com as tipologias formuladas, que o currículo real de Sociologia tem sido efetivado, em sua maior parte por professores do tipo “*Professor sem formação em Ciências Sociais possuidor de uma precariedade de referencial*”. Não desprezando os demais tipos, mas entendendo-se como minoritários.

Não desconsiderando a autonomia docente, porém um arco muito variável de práticas de ensino, algumas delas muito desviantes das fronteiras epistemológicas da Sociologia, como proposto nas tipologias construídas, pode resultar no risco de uma não consolidação de uma identidade própria para a disciplina, e conseqüentemente ser um dificultador para a institucionalização da Sociologia no Ensino Médio.

Atualmente, é na questão da formação, mais que na necessidade de formulação de documentos curriculares oficiais, que talvez esteja o principal problema para se consolidar a Sociologia no Ensino Médio. Um bom currículo oficial só se efetiva a partir de um professor com boa formação para ensiná-lo e recontextualizá-lo, de acordo com a sua realidade, mas que mantenha os pressupostos epistemológicos do campo da Sociologia.

É importante retomar os números que mostram as proporções de professores que lecionam Sociologia sem formação específica para isso, só no caso de Pernambuco, apenas 5,9 % dos docentes da rede estadual possuem Licenciatura em Ciências Sociais. Isso é importante para reforçar a questão da formação docente como um problema a ser enfrentado para a qualificação do ensino da Sociologia. Esse não é um problema apenas para estado, mas também para a academia que é quem forma professores.

A atenção, para a qualificação da Sociologia enquanto disciplina escolar, exigiria um foco institucional e gerencial específico para ela, especialmente no campo da formação de professores. É extremamente prejudicial à institucionalização da Sociologia

no Ensino Médio, ter uma maioria de docentes que são obrigados a construir currículos reais desprovidos dos devidos saberes para isso.

Ainda no caso de Pernambuco, os dados do campo mostraram um duplo status entre as disciplinas no Ensino Médio, tendo esta etapa de ensino focada institucionalmente em Português e Matemática, fato motivado por um currículo guiado por produtos, que acabam tendo a utilidade de marketing, que são as avaliações externas como o IDEB. É uma contradição com a ideia de um Ensino Médio como sendo uma etapa última da Educação Básica de todo cidadão, a partir de uma formação ampla e interdisciplinar para a leitura do mundo, conforme a DCNEM.

Isso resulta, para as demais disciplinas, um papel secundário. Porém, no caso da Sociologia, ao problema de estar no grupo das disciplinas secundárias, soma-se o fator de ainda ser uma disciplina em processo de institucionalização, em que os professores com formação adequada são poucos, bem como, a padronização de conteúdos, temas, teorias e métodos ainda é incipiente. São fatos que confluem para uma precarização do seu ensino.

Se até 2008, a militância dos que lutavam pela Sociologia no Ensino Médio foi no sentido de garantir a sua obrigatoriedade, na atualidade, a consolidação da sua institucionalização exige que se volte essa militância para a melhoria dos currículos reais que se praticam nas escolas, que dependem imprescindivelmente da formação dos professores. Não se praticará um currículo real, minimamente adequado, enquanto as aulas de Sociologia forem objetos de complementação de carga horária para professores de outras disciplinas e, sobretudo, de outras áreas.

Tendo a premissa de que o Estado, o currículo oficial e a gestão do currículo nunca são projetos neutros, mas campos de disputa, tem-se a necessidade de disputar esses mesmos elementos no sentido de garantir políticas públicas que não precarizem, mas qualifiquem e colaborem para a melhoria dos currículos reais da Sociologia.

É importante se ter o entendimento que essa dissertação não encerra as possibilidades de captar-se o currículo real de Sociologia em comparação aos seus documentos curriculares oficiais. É necessário que outras pesquisas aprofundem o tema, tanto, qualitativamente, inclusive, pondo em teste a contribuição tipológica aqui sugerida, como quantitativamente, ampliando o número de currículos reais investigados, procedendo a estudos comparativos de documentos curriculares estaduais, da relação

entre o professor e o livro didático e até mesmo a comparações de currículos reais de professores de estados diferentes ou de regiões outras de Pernambuco, além da Região Metropolitana. A importância de aproximar-se do que acontece na sala de aula é valiosa para a academia, a gestão pública e para a própria sociedade.

Colocando-me no lugar de fala de um professor com formação em História, mas atuando no ensino de Sociologia, observo que a grande deficiência para efetivação de um currículo real numa prática autônoma, é a formação e o improviso com que o poder público trata esta disciplina, pondo professores de outra área para ensinar essa disciplina. Cabe então ao próprio professor, por conta própria, buscar os saberes para melhorar a sua prática, foi o meu caso. Porém, a prática comprometida com um ensino autônomo e de qualidade não pode e não deve ser uma responsabilidade individual, faltando ao poder público implementar os instrumentos necessários para a consolidação da Sociologia como disciplina do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

A Crise do Ensino Médio: o problema do currículo. Volume- 1- D25. Unesp/UNIVESP. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65243>. Acesso em 15 de agosto de 2015

ABRAMOWICZ, Mere et al. **Currículo e Avaliação, uma articulação necessária.** Recife: Edições Bagaço, 2006.

AMARAL, Daniela Patti e OLIVEIRA, Renato José de. **Na contramão do ensino médio inovador: propostas do legislativo federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a04v31n84.pdf>. Acesso em 24 de fevereiro de 2015.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

ARAÚJO. Odair, J, M de. **Professores Intelectuais Transformadores e a Formação do Aluno Cidadão Crítico.** Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_10109/artigo_sobre_professores_intelectuais_transformadores_e_a_formacao_do_aluno_cidadao_critico. Acesso em: outubro de 2014.

ARAÚJO, M.S; BRIDI, M.A; MONTIM, B.L. **Sociologia.** São Paulo: Editora Scipione, 2013.

BEZERRA, Rafael G. e MEUCCI, Simone. Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. **Revista de Ciências Sociais.** Fortaleza: UFCE, 2014. Disponível em: http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v45n1/rcs_v45n1a4.pdf.

BORDIN, João. **A obrigatoriedade da sociologia na grade curricular do ensino médio brasileiro.** Disponível em: <http://laboratoriodialetico.blogspot.com.br/2012/09/a-obrigatoriedade-da-sociologia-na.html>>. Acesso em: 03 de dezembro de 2014.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

BRASIL. **Censo Escolar 2013.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL. **Constituição Federal.** Câmara dos deputados. Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 2208/97.** Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em fevereiro de 2015.

.BRASIL. **Decreto nº 5154/04**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de educação básica. **Parecer CNE/ CEB 05/2001**. Brasília, 2011. Disponível em http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf. Acesso em: agosto de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos, PNDL 2012- Sociologia**. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Cadernos de Formação de Professores do Ensino Médio, caderno I, etapa III- O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral**. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013. Disponível em: < http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8:obra-3&catid=13&Itemid=117>. Acesso em janeiro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Cadernos de Formação de Professores do Ensino Médio, caderno I, etapa IV- Áreas de conhecimento e integração curricular**. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013. Disponível em: < http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9:obra-4&catid=13&Itemid=117>. Acesso em janeiro de 2015.

BRASIL. **Lei 11684/08**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93696/lei-11684-08>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2015

BRASIL. **Lei 11741/08**. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 24 de fevereiro de 2015

BRASIL. Presidência da República. **LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Câmara dos Deputados. Brasília, 1961. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm. Acesso em 24 de fevereiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Câmara dos Deputados. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 5692/71**. Câmara dos Deputados. Brasília, 1970. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71#art-1>. Acesso em 24 de fevereiro de 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio, na Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: agosto de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+, orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ciências Humanas e suas Tecnologias)**. Brasília. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: agosto de 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 12061 de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l12061.htm. Acesso: fevereiro de 2014

BRASIL. Presidência da República. **Mensagem número 1.073 de 08 de outubro de 2001**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/veto_total/2001/Mv1073-01.htm>

CALMON, Vitor. CALMON, Paulo. A Análise de Políticas Públicas na Perspectiva do Modelo de Coalizões de Defesa. **XXXV Encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APB2163.pdf>. Acessado em julho de 2014.

CANÁRIO, Rui. **O que é escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora, 2004.

CARVALHO, Cesar (Org.) **A Sociologia no Ensino Médio- Uma Experiência**. Londrina: Editora Universidade Estadual de Londrina, 2010.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

COSTA, Diogo. Florestan Fernandes e o Ensino da Sociologia na Escola Média Brasileira. **Revista Inter-legere**. Natal, nº 09, p. 40-60, junho 2011. Disponível em: <http://www.labes.fe.ufri.br/ProdAcad/EnsinoSociologiaFlorestan.pdf>. Acesso em: janeiro 2014.

CURY, C. **O Ensino Médio no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. V. 38, nº 134, maio-agosto 2008.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução a Metodologia de Pesquisa, um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia- saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Josí. O que está fora da ordem do discurso escolar? **Revista Thema**. Santa Cruz do Sul: Editora Universidade de Santa Cruz do Sul, 2013.

GALDINO, Marcelo e SILVA, Aracelli. Relação professor e livro didático de sociologia: quem é o mediador e quem é o mediador? **Anais IV Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica**. São Leopoldo, 2015. Disponível em: < <http://eneseb2015.com.br/?p=282>>. Acesso em 23 de agosto de 2015.

GELAYNE, Cristina. **Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para formação inicial de professores para a educação básica.** Disponível em: <<http://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/2096>>. Acesso em: setembro de 2014.

LIBÂNEO, J. C et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Fabiana. C.F. SILVA, Felipe. E. O ensino de sociologia no ensino médio: ideologia e prática. **IV EPEPE (Encontro de Pesquisa em Educação de Pernambuco)**.. Disponível em: http://www.epepe.com.br/EPEPE2012_IV/Trabalhos/03/C-03/C3-199.pdf. Acesso em: setembro de 2014.

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e nova inquietações.** IN: Revista Brasileira de Educação, volume 17, número 49. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>>. Acesso em agosto de 2014.

MORAES, Amaury. Desafios para Implantação do Ensino de Sociologia na Escola Média Brasileira. **Caderno do NUPPS.** São Paulo, 2010. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/cad1001.pdf>. Acessado em: julho de 2014.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: Periodização e Campanha pela Obrigatoriedade. **Cadernos Cedes, vol.31, n°85,** Campinas, 2011.

MOREIRA, Antônio. F. & SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo. Editora Cortês, 1995.

MINAYO. M. **O desafio do conhecimento.** Editora Hucitec. São Paulo, 1982

PERNAMBUCO. **Orientações Teórico-metodológicas, ensino médio: Sociologia.** Secretaria de Educação do Estado: Recife, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/Orienta%C3%A7%C3%B5es-SOCIOLOGIA.pdf>. Acesso em: janeiro de 2014.

PERNMABUCO. **Parâmetros para educação básica do estado de Pernambuco (Sociologia e Filosofia).** Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/fil_soc_parametros_e_m2013.pdf. Acessado em: agosto de 2014.

PILETTI, Nelson. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação.** São Paulo, 1987.

PITOMBO, Maria Isabel Moraes. **Conhecimento, Valor e Educação em John Dewey.** São Paulo. Pioneira, 1974.

PRADO, Gregório. A institucionalização e a legitimação da sociologia na educação básica: construindo estratégias a partir da sociologia do currículo e da disciplina. **In: Pró-docência, Revista Eletrônica das Licenciaturas.** Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/GREGORIO%20-%20CIENCIAS%20SOCIAIS.pdf>. Acesso em: julho de 2014.

OLIVEIRA, Cristiano. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características.** Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/um_apanhado_teorico_conceitual_sobre_a_pesquisa_qualitativa_tipos_tecnicas_e_caracteristicas.pdf > Acesso em: 27 de out. de 2014.

OLIVEIRA, Dijaci et al. **Ensino de Sociologia: Currículo, metodologia e formação de professores.** Goiânia: Funape/UFG, 2011.

PINHEIRO, Geslani. C. G. **Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica.** Disponível em: <http://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/2096>. Acesso em: outubro de 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Editora Cortês, 2006.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social, métodos e técnicas.** São Paulo: Editora Ática, 2014.

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

SANTOS, Pérsio. **Introdução à Sociologia.** São Paulo: Editora Ática, 2010.

SARANDY, Flávio. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. **Revista Espaço Acadêmico**, ano I, n.5, 2001. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/069/69honorato.htm>. Acesso em: junho de 2014

SARANDY, Flávio. O Ensino de Sociologia na Escola Média Brasileira: as lutas políticas em torno de sua obrigatoriedade e as apropriações simbólicas da disciplina. **In: IV Seminário de Pesquisa do ser.** Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.uff.br/ivspesr/images/Artigos/ST12/ST12.5%20Flavio%20Marcos%20Silva%20Sarandy.pdf>. Acesso em: 03 de outubro de 2014

SAVIANI, D. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. **Revista HISTDBR**, on line, n° 01, 2000. Disponível em: < <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/reder2.html>>. Acesso em: junho de 2014.

SILVA, Aracelli G; LINS, Jorge; FERREIRA, Raquel. Perfil dos professores de sociologia das escolas públicas da rede estadual de ensino localizadas em Pernambuco. **Anais I Encontro Estadual de Sociologia na Educação Básica da Paraíba.** Campina Grande, 2013. Disponível em: < <http://www.escavador.com/pessoas/7430711>>. Acesso em 23 de julho de 2015.

SILVA, Mônica. SIMÕES, Carlos. **O currículo do ensino médio, deus sujeitos e o desafio da formação integral.** Etapa I, Caderno III. Formação de professores do ensino médio. Disponível em: < http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/Caderno_3.pdf>. Acesso em: 03 de dezembro de 2014.

SILVA, Ileizi. **Por uma sociologia do ensino de sociologia: estudo sobre as dinâmicas regionais da institucionalização nos Sistemas de Ensino: o caso do estado do Paraná**

– **1970 – 2002**. Tese de Doutorado. São Paulo, USP, 2003. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/226602099/TESE-COMPLETA-Ileizi>. Acessado em: julho de 2014.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros: Nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TAKAGI, Cassiana. **Ensinar Sociologia: análise dos recursos de ensino na escola média.** Dissertação de Mestrado. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/fozdoiguacu/arquivos/File/Cassiana_Tiemi_Takagi_Sociologia.pdf. Acesso em: julho de 2014.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LASSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

VARGAS, Francisco. **O ensino da sociologia: dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento.** Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2011/10/ARTIGO-O-Ensino-da-Sociologia.pdf>>. Acesso em: 03 de dezembro de 2014.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2009.

PEREIRA, Débora Maria Russiano et al. **NBR 14724: trabalhos acadêmicos – apresentação.** Florianópolis; Araranguá, 2012. 76 slides, color. Acompanha texto. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/design/TrabalhoAcademico.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2015

ZIBAS, D. **O ensino médio e a reforma da educação, da escola e das políticas educativas.** Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2009.

