



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

BRUNA LUCILA DE GOIS DOS ANJOS

**SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO:
UMA ANÁLISE COMPARADA DE PROPOSTAS CURRICULARES**

**RIO DE JANEIRO
2016**

BRUNA LUCILA DE GOIS DOS ANJOS

**SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO:
UMA ANÁLISE COMPARADA DE PROPOSTAS CURRICULARES**

Linha de pesquisa:

CURRÍCULO, DOCÊNCIA E LINGUAGEM

Pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da FE/UFRJ como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Anita Handfas

CIP - Catalogação na Publicação

A583s Anjos, Bruna Lucila de Gois dos
Sociologia no Ensino Médio: uma análise
comparada de propostas curriculares / Bruna
Lucila de Gois dos Anjos. -- Rio de Janeiro, 2016.
149 f.

Orientadora: Anita Handfas.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Currículo. 2. propostas curriculares. 3.
disciplina escolar. 4. ensino de sociologia. I.
Handfas, Anita, orient. II. Título.

BRUNA LUCILA DE GOIS DOS ANJOS

**SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO:
UMA ANÁLISE COMPARADA DE PROPOSTAS CURRICULARES**

Pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da FE/UFRJ como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anita Handfas (UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Flávia Braga Vieira (UFRRJ)

Prof.^a Dr.^a Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ)

Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira (UFRRJ - Suplente)

Prof.^a Dr.^a Ana Ivenicki (UFRJ - Suplente)



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **“Sociologia no ensino médio: uma análise comparada de propostas curriculares”**

Mestrando(a): **Bruna Lucila de Gois dos Anjos**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Anita Handfas**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 06 de setembro de 2016.

Banca Examinadora:

Presidente:

Profa. Dra. Anita Handfas

Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec

Profa. Dra. Flávia Braga Vieira

Dedico este trabalho à minha amiga: Vanice da Silva Pereira dos Santos com quem aprendi a ser forte, a lutar pelos meus objetivos, e a me reerguer sempre que necessário.

AGRADECIMENTOS

Como diz Jean de La Bruyère: “Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão”. Ah! E como eu tenho que agradecer! Muitas pessoas foram extremamente importantes neste processo de pesquisa acadêmica, por vezes demasiado individualista e solitário, mas também cercado de encorajamento e expectativas. Espero que estas poucas linhas aqui destinadas sejam suficientes. Vamos lá...

Primeiramente, a minha família, aquela que suportou as minhas ausências em momentos importantes e todo o meu mal humor advindos dos inúmeros estresses e das noites mal dormidas. Os primeiros deles são: minha mãe, meu maior exemplo de força e dedicação, quantas vezes me ofereceu ajuda e me confortou; e meu pai, em que seu silêncio é proporcional a sua prestatividade. Tenho certeza que nunca poderei compensar tamanha dedicação, minha gratidão não será nunca suficiente.

Continuando no núcleo familiar, tenho que agradecer ao meu irmão, exemplo intelectual e de força, quantas conversas nossas acrescentaram em minhas reflexões acadêmicas e quanto carinho emana nos nossos diálogos. Da mesma forma a minha cunhada e sobrinha que sempre com sorriso aberto, preocupações, amor e expectativas, preencheram os meus dias com muito mais cor.

Para aquele que pude escolher para minha família - agradeço ao meu companheiro de vida: Alex, que me acompanhou em todos os momentos difíceis e que me auxiliou nas atividades corriqueiras, com carinho, fortaleza, bom humor e otimismo sempre. Sem você nada disso seria sequer pensado, quanto mais possível!

Agradeço a minha família estendida: meus parentes em todas as suas possibilidades, e aqueles em que escolhi para compor - meus amigos, sem nenhuma exceção. Eles compreenderam minhas ausências nos mais variados eventos, e também torceram para que isto tivesse o melhor fim.

Algumas forças intelectuais foram mais do que necessárias. Destaco aqui a minha orientadora Prof^a Dr^a Anita Handfas, pois sem: sua paciência, humanidade, compreensão, atenção, dedicação, os “puxões de orelha” (super necessários) e as valiosas sugestões, não conseguiria prosseguir. Obrigada!

Gostaria também de agradecer à Prof^a Ms. Julia Polessa, minha orientadora na especialização, e que sempre se mostrou aberta ao diálogo e extremamente feliz pelo prosseguir dos meus estudos à nível de mestrado. No mesmo bojo agradeço a galera do Labes - UFRJ, o laboratório que concentra os melhores pesquisadores na área de ensino de Sociologia no Brasil, e que orgulhosa eu faço parte. Meus colegas muito contribuíram com as discussões e apoios necessários para a elaboração desta dissertação. Destaco meus queridos: Manú, Fábio, Vinícius, Jéssica, Rachel, Gustavo, Vivi, Sarah ... (As especiais vem em seguida!)

Neste laboratório tem umas meninas super poderosas e super especiais para mim, que preciso agradecer muitíssimo. A Bia Gesteira pelo apoio e pelas melhores frases em momentos decisivos. A minha querida amiga de luta, companheira de objeto, que enormemente contribuiu com isso aqui – Vanice. E as queridas: Angélica, Gabi e Tais, que se tornaram muito mais que amigas, somos irmãs: daquelas que partilham sonhos, experiências, que dão força e que ajudam, que riem e choram juntas! Obrigada!

Continuo agradecendo aos amigos do PGGE – UFRJ, da minha turma de mestrado. Em que os papos, cafés, trabalhos, estudos, risadas, grupos do Whatsapp... enfim... foram extremamente importantes e decisivos. Alguns merecem destaque e pretendo levar para além dos muros da Faculdade de Educação: Marcus, Leni, Jules, e especialmente o Cícero pois por conta de suas palavras, no momento exato, estou defendendo esta dissertação. Gratidão!

Gostaria de agradecer também à professora Lourdes Canosa, meu grande exemplo pessoal e profissional. E também aos meus alunos do ensino médio que, durante estes 12 anos de trabalho, muito contribuem para as minhas análises sobre a escola, a disciplina Sociologia e seu currículo. As estagiárias (Priscila, Flávia, Vanessa e Soraya) e os bolsistas do PIBID (Julia, Sidarta, Mariana e Yuri e Jéssica) que neste último ano me ajudaram muito em minhas análises sobre a Sociologia escolar, além de importante torcida na conclusão deste processo.

Algumas outras pessoas do campo de pesquisa da Sociologia escolar foram importantíssimas para este estudo, suas contribuições se deram de várias formas: fornecendo material, concedendo entrevistas, discutindo e criticando as versões preliminares deste trabalho em apresentações e encontros. Agradeço a todos, mas especialmente à: Ileizi Fiorelli, Átila Motta, Amaury Moraes, Débora Goulart, Márcia Menezes e Mário Bispo.

Agradeço também aos professores que aceitaram participar desta banca, em meio a diversas contingências, Prof.^a Dr.^a Flávia Vieira e Prof.^a Dr.^a Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec, Prof. Dr. Luiz Fernandes e Prof.^a Dr.^a Ana Ivenicki.

E os professores do PPGE- UFRJ que muito contribuíram para meu crescimento intelectual, dentre os quais merecem destaque nestes agradecimentos: Prof^ª Marcia Serra, Prof^ª Ana Maria Monteiro e a mais que especial: Prof^ª Daniela Patti.

Por fim agradeço aos demais integrantes do PPGE- UFRJ em seu corpo docente e administrativo.

“O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.”

(Tomas Tadeu da Silva)

RESUMO

ANJOS, Bruna Lucila de Gois dos. Sociologia no Ensino Médio: uma análise de propostas curriculares. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

O objeto deste trabalho é a análise e comparação do ponto de vista histórico e social das propostas curriculares de três diferentes estados, a saber: Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná. Sendo a temática desta investigação voltada à questão da história da disciplina escolar Sociologia nos diferentes contextos educacionais estaduais. Pretende-se avaliar em que medida os diferentes processos históricos de implementação da disciplina e dos currículos, podem influenciar as propostas curriculares. Para direcionar nossa investigação, a perspectiva teórica de currículo a ser adotada é a de Ivor Goodson (1990/1994/1995/1997/2011). Este autor nos orienta a analisar o currículo, como um documento de construção histórica. O recorte temporal considera a reintrodução da disciplina nas grades curriculares, partindo assim da década de 1980 e chegando até os dias atuais, tendo como um dos marcos históricos o ano de 2008, onde a disciplina foi inserida via legislação à nível federal (Lei nº 11.684/2008). Para isto, os currículos analisados serão: Paraná (1991/1994/2008), Rio de Janeiro (1990/2005/2010/2011/2012) e São Paulo (1986/1992/2009). A metodologia deste trabalho será a análise documental comparada, por meio de bibliografia sobre o tema, além de uma investigação histórica e entrevistas com diversos atores que fazem parte da elaboração das mais variadas propostas a nível estadual, mas também federal. Através da análise documental e histórica das propostas curriculares dos diferentes estados poderemos constatar quais são os discursos presentes no âmbito da Sociologia escolar, e assim percebermos como está configurado o ensino de Sociologia em diferentes contextos escolares.

Palavras-chave: Currículo, propostas curriculares, disciplina escolar, ensino de sociologia.

ABSTRACT

ANJOS, Bruna Lucila de Gois dos Anjos. *Sociology in high school : an analysis of curriculum proposals*. Rio de Janeiro, 2016. Dissertation (Master's in Education). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The object of this work is the analysis and comparison of historical and social point of view of curriculum proposals from three different states, namely: Rio de Janeiro, São Paulo and Paraná. As the theme of this research focused on the issue of school discipline history of sociology in the various state educational contexts. It is intended to assess to what extent the different historical processes of implementation of discipline and curriculum can influence the curriculum proposals. To direct our research, curriculum theoretical perspective to be adopted is to Ivor Goodson (1990/1994/1995/1997/2011). The author guides us to analyze the curriculum, as a historical building document. The time frame considering the reintroduction of discipline in the curricula, so starting from 1980 and reaching the present day, and as one of the landmarks 2008, where discipline was introduced via legislation at the federal level (Law No. 11,684 / 2008). For this, the curriculum will be analyzed: Paraná (1991/1994/2008), Rio de Janeiro (1990/2005/2010/2011/2012) and São Paulo (1986/1992/2009). The methodology of this work will be the documentary comparative analysis through literature on the subject, as well as a historical research and interviews with various actors who are part of the preparation of various proposals at the state level, but also federal. Through documentary and historical analysis of the curriculum proposals of the different states we can find what are the discourses present within the school sociology, and thus realize how sociology of education the school is set in different contexts.

Keywords: Curriculum, curriculum proposals , school discipline , sociology of education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: A Sociologia no Ensino Médio: situando o leitor	14
Campo de investigação: a relevância de nossa pesquisa	16
Por que investigar o Paraná, São Paulo e o Rio de Janeiro?	19
As propostas curriculares	22
Rio de Janeiro (anos: 1990, 2005, 2010, 2011 e 2012)	22
São Paulo (anos: 1986, 1992, 2009)	22
Paraná (anos: 1991,1994, 2008)	22
Entrevistas	23
Questões sobre teorias curriculares	25
Sobre a metodologia comparativa	27
CAPÍTULO I: História Social da disciplina Sociologia no Ensino Médio	29
1.1) Paraná	35
1.2) Rio de Janeiro	41
1.3) São Paulo	45
1.4) O retorno da sociologia nos estados do Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo: similaridades e diferenças	49
CAPÍTULO II: Sociologia no ensino médio: o que dizem os documentos curriculares nacionais?	52
2.1) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999)	55
2.2) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio + (2002)	62
2.3) Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006)	66
2.4) Base Curricular Comum Nacional do Ensino Médio (versão preliminar – 2015)	70
2.5) A disciplina escolar Sociologia sob “voz” dos documentos curriculares nacionais	76
CAPÍTULO III: “A Sociologia vai à escola”: propostas curriculares estaduais e o ensino de sociologia no Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro	83
3.1) As propostas curriculares e a Sociologia no Ensino Médio	83
3.1.1) Paraná.....	84
3.1.2) São Paulo.....	92
3.1.3) Rio de Janeiro.....	102

3.2) Análise comparativa das propostas curriculares do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro	116
3.2.1) A presença dos conhecimentos das três Ciências Sociais	116
3.2.2) Os princípios metodológicos de “estranhamento” e “desnaturalização”	117
3.2.3) A divisão em temas, conceitos e teorias	118
3.2.4) O uso de habilidades e competências	119
3.2.5) A pesquisa social como contribuição para o ensino de sociologia	120
3.2.6) A pluralidade teórica como preceito	120
3.2.7) A contextualização da realidade social para chegar aos ensinamentos sociológicos	121
3.2.8) A aproximação entre universidade e escolas para elaboração curricular	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
ANEXOS	138
Roteiros de entrevistas - Rio de Janeiro	138
Roteiros de entrevistas - Paraná	140
Roteiros de entrevistas - São Paulo	146

INTRODUÇÃO

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: SITUANDO O LEITOR

O objeto de estudo desta dissertação é o ensino de Sociologia na educação básica. Mais especificamente, pretende-se analisar e comparar as propostas curriculares de três estados, a saber: Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná.

O ano de 2008 foi um momento privilegiado para a discussão da Sociologia na escola, porque foi possível presenciar sua implementação como disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio, advinda da Lei 11.684/2008¹. Este momento ímpar levou ao interesse da pesquisa dessa temática ainda em 2008, por intermédio de Iniciação científica².

Nesta pesquisa o foco foi a percepção dos alunos sobre a presença da disciplina no currículo do Ensino Médio. A intenção era relacionar a impressão dos alunos sobre o conteúdo abordado na disciplina, suas intencionalidades, a presença no Ensino Médio e sua “utilidade” além da escola. Podemos perceber que os estudantes relacionam Sociologia ao “exercício da cidadania”, sendo esta expressão muito recorrente na análise das entrevistas.

Os resultados dessa investigação nos levaram a perceber uma dualidade, na medida em que, por um lado, muitos estudantes consideravam a disciplina importante e eram favoráveis a sua permanência nas três séries deste nível de ensino. Por outro lado, a pesquisa identificou uma percepção hierárquica dos alunos no que diz respeito à valorização de algumas disciplinas já consolidadas no currículo, em detrimento da Sociologia, o que nos levou a concluir que o espaço/tempo, assim como a tradição de certas disciplinas no currículo eram critérios importantes para os alunos na hora de valorizar ou não as disciplinas escolares.

A vivência dessa pesquisa, olhando para a temática do ensino de Sociologia na educação básica a partir da escola e de seus agentes, reforçou o interesse pelos estudos sobre o currículo

¹ A Lei 11.684/2008 alterou o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96), estabelecendo a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia em todas as séries do Ensino Médio.

² A pesquisa de 2008 foi realizada no contexto da Prática de Ensino de Ciências Sociais, em conjunto com a também licencianda Luisa Barbosa, e coordenada pela Professora de Didática Especial de Ciências Sociais – Julia Polessa Maçaira. Tal pesquisa originou um trabalho na Jornada de iniciação científica da UFRJ, um pôster apresentado no I Encontro de Ensino de Sociologia, uma publicação na Revista acadêmica “[...] Três Pontos” da Universidade Federal de Minas Gerais e também uma monografia do curso de Especialização em Ensino de Sociologia na UFRJ.

de Sociologia, interesse este que se tornou definitivo ao ingressar nos quadros do magistério da secretaria estadual de educação do Rio de Janeiro, em 2009.

Durante sete anos atuando na educação básica e particularmente no ensino de Sociologia, é evidente a percepção várias questões interessantes e passíveis de investigação, tais quais: a formação dos professores de Sociologia, atuação profissional destes docentes, a recontextualização do conhecimento acadêmico das Ciências Sociais para o campo escolar e o estabelecimento de um currículo escolar da disciplina. Estas reflexões se direcionaram para a particularidade do ensino de Sociologia na Educação Básica e das práticas pedagógicas relacionadas à disciplina no Ensino Médio, especialmente no que diz respeito ao currículo de Sociologia como objeto de investigação.

Com o objetivo de contribuir para a análise deste campo e para a consolidação da disciplina no Ensino Médio, através de uma investigação sobre o conhecimento escolar de Sociologia, vamos nos debruçar nas propostas curriculares dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná elaboradas a partir de uma reinserção da disciplina nos currículos iniciada na década de 1980. É importante destacar que esta pesquisa, que aqui está consolidada, foi feita no âmbito do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabEs) situado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Como objetivos específicos desta análise, podemos elencar: 1) A comparação das propostas curriculares dos estados: Rio de Janeiro, Paraná e São Paulo a fim de verificar como tem ocorrido a implantação do ensino de sociologia na escola média no Brasil; 2) A avaliação dos diferentes processos históricos de implementação da disciplina, e como que estes podem influenciar na elaboração de propostas curriculares de Sociologia; 3) A identificação dos diferentes atores que participaram das propostas curriculares nos três estados pesquisados; 4) O exame de como as propostas curriculares dos estados se apropriaram dos documentos nacionais (OCEM, PCN's e BNCC);

Partindo da concepção de MINAYO et al. (2009) a metodologia é “a prática exercida na abordagem da realidade” (p. 14), sendo assim ela não é somente as técnicas utilizadas mas também a articulação das técnicas com as teorias da investigação. Nesta direção, concebemos a pesquisa científica como sendo uma prática social, crítica e reflexiva, inserida em um contexto de regras e de protocolos definidos. (SPINK; MENEGON, 1998)

Esta pesquisa pretende se apoiar em uma concepção sócio histórica dos projetos de construção curricular, abordagem esta que entende o currículo como sendo uma construção

apoiada em uma dimensão societária própria. A metodologia deste projeto pretende-se comparativa, tal método de análise pode se inserir em meios sociais distintos de tempo e espaço, ou em sociedades sincrônicas, como é o nosso caso, que possuem um ou mais pontos de origem comuns (SCHNEIDER; SCHIMITT, 1998)

A técnica será desenvolvida por meio da análise documental das propostas curriculares e da realização de entrevistas com atores que tiveram algum nível de participação nas propostas curriculares. As entrevistas serão focalizadas, ou seja, haverá um roteiro de tópicos relativos ao que se pretende investigar, mas ao depender do andamento da entrevista novas questões podem emergir para o esclarecimento ou aprofundamento de algum aspecto. (SORIANO,2004)

A dissertação terá três capítulos, além da Introdução e das Considerações finais, obedecendo a seguinte estrutura:

No **Primeiro Capítulo** (“História Social da disciplina Sociologia no Ensino Médio”) será desenvolvida uma História Social da disciplina Sociologia no contexto escolar, dando ênfase aos processos de institucionalização da disciplina nos Estados do Rio de Janeiro, Paraná e São Paulo.

“Sociologia no ensino médio: o que dizem os documentos curriculares nacionais?”, como nomeamos o **Segundo Capítulo**, desenvolverá o estudo das documentos oficiais nacionais em que aparece a disciplina Sociologia, pois estes são importantes para a análise dos discursos ligados as propostas curriculares aqui colocadas.

E, por fim, no **Terceiro Capítulo** – ““A Sociologia vai à escola”: propostas curriculares estaduais e o ensino de sociologia no Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro” será feita a análise comparada das propostas curriculares. Este capítulo resumirá as análises feitas anteriormente e concluirá a dissertação apresentando as hipóteses referente às questões principais: Como tem ocorrido a implementação do Ensino de Sociologia na escola média brasileira? Quais são os discursos encontrados nos currículos que nos permitem identificar os pressupostos da Sociologia escolar?

Campo de investigação: a relevância de nossa pesquisa

A Sociologia é uma disciplina peculiar nos currículos escolares. Isto se deve às inúmeras vezes que foi excluída do currículo³. Em virtude desta intermitência da presença da Sociologia

³ Existem inúmeros trabalhos na área de Ensino de Sociologia que dão conta desta relação entre presença ou

nas escolas, a disciplina ainda não se encontra totalmente consolidada no Ensino Médio, causando um estranhamento aos alunos, professores, diretores e demais profissionais da área de educação. No entanto, a recente aprovação da disciplina para todo o Ensino Médio abriu amplas possibilidades e ao mesmo tempo trouxe novas contradições e debates que, até então, não se colocavam na pauta dos pesquisadores e/ou professores de Sociologia.

A intermitência da Sociologia nos currículos do ensino básico gera também a diversidade de práticas pedagógicas no ensino desta disciplina. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados no ano de 1999 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) do ano de 2006, sendo, portanto elaborados antes da obrigatoriedade da disciplina na grade curricular, contemplam a Sociologia, mas não têm força de lei. E apesar de serem documentos oficiais elaborados por especialistas convidados pelo Ministério da Educação, portanto de caráter nacional, podem ser interpretados pelas Secretarias Estaduais de Educação. Sendo assim, cada secretaria propõe seu currículo em âmbito estadual, o que gera uma diversidade numérica de currículos de Sociologia em todo país, o que, no entanto, não quer dizer que já não existam consensos sobre o que deve ser ensinado pela Sociologia no âmbito escolar, é este ponto que investigaremos nesta pesquisa.

Não existe um currículo nacional para o ensino de Sociologia, somente estas diretrizes dadas pelos documentos oficiais. As OCEM são generalistas, o que, por um lado, permitem a autonomia dos professores, mas, por outro, deixam muito solta a proposta de currículo para o ensino da disciplina. O fato de a disciplina ser recente e não possuir um corpo-docente coeso, com relação ao que ensinar e como ensinar, é apontado pelos autores das OCEM como problemática para a construção de um currículo único determinado por esta diretriz. Sabemos que as propostas curriculares são reinterpretadas nas escolas, porém é interessante perceber através de um currículo como a disciplina escolar se configura (GOODSON, 1997).

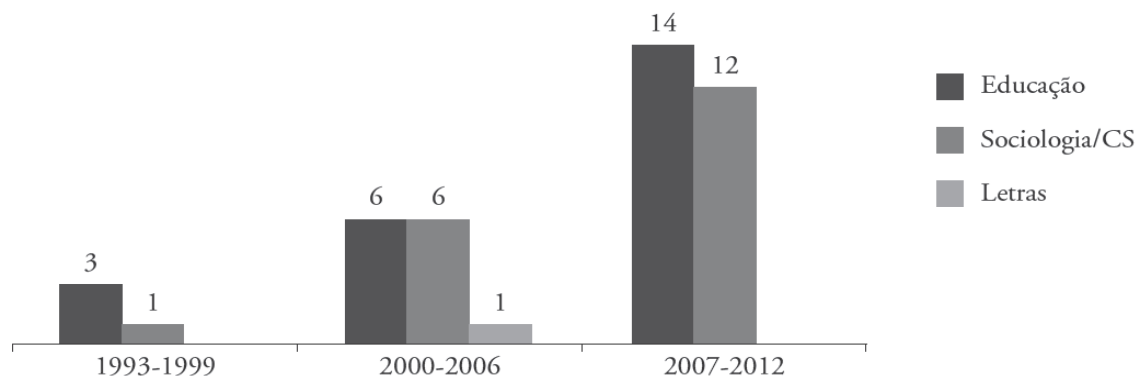
A Sociologia no nível médio tem se tornado tema para as áreas de Educação e Ciências Sociais. Conforme apontam HANDFAS e MAÇAIRA (2014) o crescimento da produção acadêmica sobre ensino de Sociologia aconteceu a partir da década de 2000. O estudo feito pelas autoras se concentrou nas teses e dissertações sobre ensino de Sociologia entre os anos de 1993 até 2012, e resultou no aparecimento de 41 dissertações e 2 teses. O gráfico abaixo, de elaboração das pesquisadoras, mostra que a maioria de trabalhos de pós-graduação stricto sensu vem ainda da área educacional, no entanto, esta diferença tem diminuído tornando o ensino de

ausência da disciplina no contexto escolar, e suas possíveis implicações. No entanto não há consenso com relação à presença ou ausência em contextos políticos similares. Isso será abordado no próximo capítulo desta dissertação.

Sociologia uma área expressiva nos estudos das Ciências Sociais em diversos programas de pós-graduação no Brasil. O diálogo entre estes campos possibilita diferentes abordagens sobre o Ensino de Sociologia.

Gráfico 1 – Produção acadêmica Ensino de Sociologia

Produção acadêmica, por programa de pós-graduação, 1993-2012.



Fonte: Base de dados da Capes. Elaborado por HANDFAS; MAÇAIRA (2014)

Percebemos que com a inclusão da Sociologia nos currículos do Ensino Médio, o campo de estudos relativos ao ensino da disciplina no ensino básico tem se tornado atraente para muitos pesquisadores. Está presente também uma mudança do foco nas pesquisas, pois o debate não é mais o de saber se a disciplina deve ou não estar nos currículos, visto que ela já é obrigatória, e sim as seguintes questões: como ela deve ser ensinada, como está sendo feita a seleção de conteúdos para esta disciplina, como se estabelece o conhecimento escolar de Sociologia, como está se dando a formação dos professores desta área de conhecimento e etc.

Sobre o que ensinar e como ensinar, diretamente ligado à questão do currículo de Sociologia que queremos abarcar, pode-se questionar: quais são os conteúdos das Ciências Sociais recontextualizados para a disciplina escolar Sociologia, e como se dá esta recontextualização (BERNSTEIN, 1996). Para isto, é importante investigar em quais concepções de sociedade e ensino se apoiam os que elaboram os currículos e propostas de conteúdos de Sociologia estaduais, sendo o currículo algo construído de acordo com um projeto de concepções de ensino e sociedade, e também das apropriações e reapropriações feitas durante o processo de construção curricular. Este processo é permeado por uma correlação de forças, que é necessário investigar para fundamentar nossa análise (GOODSON, 1995).

O tema ligado às propostas curriculares ainda tem pouca expressão nos estudos relativos ao ensino de sociologia. Em uma busca inicial nos sites de banco de produções acadêmicas⁴, não foram encontrados números significativos de artigos acadêmicos, teses e dissertações a respeito do tema Currículo escolar de Sociologia/ Propostas curriculares de Sociologia, conforme pode ser observado na Tabela 1. Da mesma maneira a questão do conhecimento escolar de Sociologia ainda não inspira muitos trabalhos acadêmicos (vide Tabela 1). Já em uma busca com as palavras chaves Ensino de Sociologia, podemos observar que a produção é vasta.

Tabela 1 – Produção acadêmica por palavras-chaves.

Bases	SCIELO	BDTD	PERIÓDICOS CAPES
Palavras-chaves			
“Currículo escolar de Sociologia” e/ou “Propostas curriculares de Sociologia”	1 (Artigo)	1 (Tese)	3 (1 Artigo/ 2 Teses)
“Conhecimento escolar de Sociologia”	11 (Artigos)	1 (Dissertação)	1 (Tese)
“Ensino de Sociologia”	135 (Artigos)	13 (4 Teses/ 9 Dissertações)	15 (9 Artigos, 2 Teses e 4 Dissertações)

Fonte: Scielo, BDTD e Periódicos Capes (2014). Elaboração própria.

Sendo assim, constata-se que a questão curricular e do conhecimento escolar da disciplina Sociologia na educação básica não é o foco de grande parte dos estudos que versam

⁴ Sites pesquisados: Scielo (<http://www.scielo.br/>); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdttd.ibict.br/a-bdttd>); e Periódicos CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>). Acesso em 20/11/2014.

sobre Ensino de Sociologia. Tal dado comprova a relevância da investigação que pretendemos realizar.

Conforme já exposto, o objetivo central dessa dissertação é investigar o currículo de maneira comparada e a partir da perspectiva da história da disciplina escolar. Serão analisadas as propostas curriculares da disciplina Sociologia no Ensino Médio, no âmbito das Secretarias de Educação de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Paraná. Sendo assim, o foco desta pesquisa é compreender as características específicas que configuram a disciplina Sociologia no âmbito escolar, e nas propostas curriculares. Acreditamos na concepção de que os currículos são elaborados através de determinada ótica, em um dado momento histórico, que atendem a determinadas políticas e são resultados de embates entre diversos atores. O que percebemos é que o currículo nunca é neutro, nem desinteressado, ele reflete um grande processo de luta e de recontextualização do conhecimento disciplinar acadêmico (GOODSON, 1995; BERNSTEIN, 1996).

O recorte temporal considera a reintrodução da disciplina nas grades curriculares, partindo assim da década de 1980 e chegando até os dias atuais, tendo como um dos marcos históricos o ano de 2008, onde a disciplina foi inserida via legislação à nível federal (Lei nº 11.684/2008).

Por que investigar o Paraná, São Paulo e o Rio de Janeiro?

Conforme explicitado por MOREIRA e SILVA, 2002; “O currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (p. 7 -8), sendo assim é necessário observar o currículo como um documento produzido em um determinado momento histórico e sob uma ótica, com uma razão de existir. Conforme explicitado até aqui, o objeto deste estudo é histórico, e assim como aponta MINAYO et al. (2009):

(...) Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. (MINAYO et al. 2009,p.12)

Há diversos autores que trabalham com esta perspectiva do currículo como construção sócio histórica, dentre os quais podemos destacar: GOODSON (1990;1995;1997),

BERNSTEIN (1996;2003) e YOUNG (2000), que serão utilizados nesta investigação. Segundo SILVA (1995) as investigações históricas do currículo remontam à década de 1970, com a emergência da Nova Sociologia da Educação (NSE), mas os estudos sócio históricos são mais recentes iniciados na Inglaterra e Estados Unidos na década de 1990.

Conforme apontado por YOUNG (2000): “(...) a educação é sempre um conjunto de escolhas culturais, algumas conscientes e outras inconscientes. Segue-se daí que o currículo é sempre uma seleção e uma organização do saber disponível em uma determinada época” (p. 28). Concebemos as propostas curriculares como sendo produzidas em determinados contextos históricos, sociais e políticos. Por este motivo é necessário que se investigue estes aspectos ao analisar propostas curriculares, não se atendo o documento, como se este fosse a-histórico.

A escolha das propostas curriculares dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná se justifica por razões históricas e institucionais inter-relacionadas: esses estados que têm uma história de luta ativa pela consolidação da disciplina no ambiente escolar (SILVA, I. L. F. 2006; OLIVEIRA e JARDIM, 2009; MORAES, 2011) e por isto suas comunidades epistêmicas⁵ são mais fortalecidas, inclusive com a criação de espaços de discussão sobre a temática de ensino de sociologia, a saber: Encontros estaduais de ensino de Sociologia, Laboratórios de ensino de Sociologia (LABES- RJ/ LENPES- PR) e também a concentração de estudos sobre ensino de Sociologia que pode ser comprovada pela origem geográfica das dissertações e teses defendidas.

Nestes estados, a disciplina Sociologia já se encontra nas escolas do Ensino Médio desde a década de 1980, sendo São Paulo o pioneiro onde a obrigatoriedade se deu em 1983 através de resolução específica da Secretaria de Educação do estado⁶. No Rio de Janeiro a implementação foi via Constituição Estadual em 1989, e no Paraná aconteceu a partir da modificação da Matriz Curricular Estadual (Secretaria Estadual de Educação do Paraná) em 1988, que a Sociologia entrou na parte diversificada da grade curricular, e em 1994 onde a disciplina passou a fazer parte do núcleo comum (SILVA, I. L. F. 2006; OLIVEIRA e JARDIM, 2009; MORAES, 2011).

Conforme anteriormente dito serão analisadas propostas curriculares da disciplina Sociologia, além das propostas também utilizarei como fonte as entrevistas realizadas com

⁵ As comunidades epistêmicas são uma “rede de profissionais com especialistas reconhecidos e competentes num domínio particular e com uma autoridade legitimada em termos de conhecimento politicamente relevantes associado àquele domínio ou área de conhecimento” (Haas apud Faria, 2003, p. 26).

⁶ Resolução nº 263/83 da secretaria estadual de educação de São Paulo.

autores das propostas curriculares, identificados nos currículos, e pessoas de referência, inseridas no contexto de investigação de ensino de Sociologia nos estados investigados.

As propostas curriculares

Rio de Janeiro (anos: 1990, 2005, 2010, 2011 e 2012)

A história de elaboração das propostas curriculares do estado inicia no ano de 1990, quando foi convocada um seminário com a presença de e professores da rede básica, e do ensino superior, congregados através do Conselho Estadual de Educação, a fim de elaborar, para o ano seguinte um documento curricular.

Começava assim a história dos currículos de Sociologia no Rio de Janeiro, e se sucederia anos depois por outras propostas, todas encampadas nos anos 2000, e com a presença de professores da rede básica entre os seus formuladores. Vamos analisar profundamente estas propostas no capítulo III desta dissertação.

São Paulo (anos: 1986, 1992, 2009)

São Paulo é o estado que formula o currículo pioneiro da história recente da Sociologia escolar, trata-se do documento de 1986, formulado três anos após a inserção da disciplina na matriz paulista. Esta proposta curricular de Sociologia influenciou os demais currículos estaduais e também nacionais.

Estiveram presentes na constituição da primeira proposta professores de ensino básico e acadêmicos renomados da área de Ciências Sociais, da USP e da UNICAMP. Tendência que foi também destaque nas propostas de 1992 e 2009. Os processos históricos da disciplina definiram o currículo paulista, concentraremos esta análise adiante nos capítulos da dissertação.

Paraná (anos: 1991, 1994, 2008)

O Paraná é o único estado em que a primeira proposta curricular (de 1991) serve somente aos cursos de formação de professores, mas que foram apropriados depois por outras modalidades, como a formação geral de 2º grau. As propostas que se sucedem, de 1994 e 2008, tem ampla participação dos docentes do estado, sendo inclusive incentivados em 2008 a fazer parte da elaboração curricular.

As reuniões para elaboração destas diretrizes curriculares (2008) aconteceram desde 2003. São cinco anos de elaboração da proposta curricular: os três primeiros dedicados as reuniões com os docentes da rede e os outros dois para a sistematização e leitura crítica. A proposta que foi enviada para as escolas conta com 112 páginas, onde estão sintetizados estes encontros. Trabalharemos melhor todas estas propostas, e suas concepções, em um capítulo específico desta dissertação.

As entrevistas

As entrevistas serão realizadas com intuito de compreender o panorama do ensino de Sociologia nos estados investigados, tendo em vista os processos históricos, sociais e políticos da elaboração das propostas curriculares. Apresentamos abaixo um quadro que apresenta as pessoas que pretendemos entrevistar, subtraindo seus nomes para que não haja qualquer complicação, e qual a importância de ouvir seus relatos.

CÓDIGO	PORQUE ENTREVISTAR?	MEIO DE ENTREVISTA/DURAÇÃO
RJ 1	Diretora de Articulação curricular da SEEDUC/RJ	Entrevista gravada/ duração: 56 minutos
RJ 2	Coordenou a 1ª Edição do Currículo Mínimo – 2011. Professor da UFRRJ	Entrevista gravada/ duração: 48 minutos
RJ 3	Participou da 2ª edição de elaboração do Currículo Mínimo – 2012	Entrevista gravada/ 3 partes - duração total: 1 hora e 55 minutos
RJ 4	Participou da 1ª edição de elaboração do Currículo Mínimo – 2011	Entrevista gravada/ duração: 45 minutos
RJ 5	Participou da 1ª edição de elaboração do Currículo Mínimo – 2011	Entrevista gravada/ duração: 41 minutos
RJ 6	Participou da 1ª edição de elaboração do Currículo Mínimo – 2011	Entrevista gravada/ duração: 1 hora e 11 minutos

PR 1	Participou da equipe técnica pedagógica que elaborou as Diretrizes curriculares de Sociologia do Paraná (2008)	Entrevista gravada/ duração: 55 minutos
PR 2	Participou da equipe técnica pedagógica que elaborou as Diretrizes curriculares de Sociologia do Paraná (2008)	Entrevista realizada por e-mail
PR 3	Participou como Leitora Crítica das Diretrizes curriculares de Sociologia do Paraná (2008). Professora da UEL.	Entrevista gravada/ duração: 1 hora e 06 minutos
PR 4	Participou como Leitora Crítica das Diretrizes curriculares de Sociologia do Paraná (2008). Professora da UFPR.	Entrevista realizada por e-mail
PR 5	Autor OCEM/ Autor Material didático	Entrevista realizada por e-mail
SP 1	Elaboração do Currículo de Sociologia do estado de São Paulo (2010)- coordenação/ Participou como autor da Elaboração dos cadernos do Professor e aluno. Professora da USP	Entrevista realizada por e-mail
SP 2	Participou como autor da Elaboração dos cadernos do Professor e aluno (2010)	Entrevista gravada/ duração: 42 minutos
SP 3	Autor das OCEM Sociologia/ Elaboração do Currículo de Sociologia do estado de São Paulo (2010). Professor da USP.	Entrevista gravada/ duração: 1 hora e 17 minutos
TOTAL DE HORAS		8 horas e 15 minutos

É importante, no entanto, mencionar que algumas entrevistas foram feitas por e-mail dada a dificuldade de estar em outros estados da federação, e também ao curto espaço de tempo que tínhamos para realizar tal investida. Ressaltamos que tal fato em nada prejudicou nossa análise, e que obtivemos excelentes contribuições nas entrevistas realizadas através do correio eletrônico.

Questões sobre teorias curriculares.

Partimos de uma concepção de que currículo não é só aquele prescrito em documentos oficiais, o professor pode realizar as suas próprias escolhas ao ministrarem aulas. No entanto, é importante considerar o peso dos documentos oficiais nas práticas escolares, especialmente em uma disciplina intermitente como a Sociologia, em que suas tradições pedagógicas escolares não estão consolidadas. Sendo assim, estudar as propostas curriculares estaduais é de grande contribuição para este campo.

Outro aspecto importante de nossa pesquisa é a noção de conhecimento escolar e disciplina escolar. Alguns autores concebem o currículo como espaço privilegiado de organização dos conhecimentos escolares, entre eles podemos citar BERNSTEIN (1984, 1996; 2003), CHERVEL (1990) e APPLE (2002). Pretendemos em nossa análise refletir sobre o conhecimento escolar de sociologia a partir das propostas curriculares, e por isto é importante se situar também no campo de investigação em ensino de Sociologia, área em que nosso estudo se concentrará.

Como este estudo se concentra na área de currículo é importante situar as obras deste campo de estudo, o ensino de Sociologia, que discorrem sobre a questão do currículo, e do conhecimento escolar. Os autores que estudam o currículo de Sociologia no Ensino Médio e suas problemáticas com relação ao conhecimento escolar são principalmente: SILVA, I. L. F. (2006), GOMES (2007) e MORAES (2012). Os três autores adotam perspectivas diferentes de investigação, GOMES (2007) reflete sobre as orientações curriculares de Sociologia lançada no ano anterior se atendo ao campo disciplinar das Ciências Sociais. Já MORAES (2012), faz uma reflexão sobre as propostas disciplinares dos estados do Sul e Sudeste do Brasil, vendo seus conteúdos de maneira comparada.

Já SILVA, I. L. F. (2006) destaca em seu estudo a questão do conhecimento escolar na disciplina Sociologia, e sua constituição através de recontextualização dos conhecimentos acadêmicos de Ciências Sociais. Outros que se somam a esta autora nesta perspectiva são: FERREIRA (2011) e MOTTA (2012). Alguns destes autores mencionados farão parte da construção teórica da dissertação pois refletem sobre questões importantes para a investigação que pretendemos realizar, e se relacionam fortemente com a questão do currículo e do conhecimento escolar.

Este estudo se aproxima teoricamente das abordagens críticas do currículo, que consideram que este é um documento que deve ser analisado como uma construção histórica

(GOODSON, 1995). Para GOODSON (1995), currículos não são apenas “prescrições escritas emanadas de órgãos políticos e administrativos” (p. 183), mas englobam diversos níveis de construção, passando pelas instituições, pelos docentes e discentes. Esta investigação considera o currículo como construções pertencentes a um determinado momento histórico que deve ser considerado.

O currículo não é uma realidade abstrata, e, portanto as políticas neoliberais influenciam nas construções curriculares contemporâneas, com privilégios a certos conteúdos e ao discurso das competências e habilidades. Conforme analisado por SILVA, M.A (2006) a reestruturação do sistema educativo e da instituição escolar para a formação do homem necessário a esta “nova sociedade” passa por este discurso de um currículo tecnicista centrado em competências e habilidades.

As propostas curriculares que analisaremos (Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná) são distintas, no entanto duas delas – a do Rio de Janeiro e a de São Paulo, afirmam estar apoiadas na dimensão de competências e habilidades. O currículo de Sociologia do Paraná se coloca como referenciado nas teorias críticas curriculares. Portanto, em nosso estudo será necessário entender melhor estas dimensões teóricas.

Analisaremos as perspectivas diferentes de currículo através dos autores que se apoiam nestas teorias. Com relação à Teoria Crítica utilizaremos alguns citados na proposta curricular do Paraná, GOODSON (1995) e APPLE (2002). Para entender sobre a Teoria das Competências, referência dos currículos do Rio de Janeiro e São Paulo, através de uma abordagem sócio histórica utilizaremos DUARTE (2001) e DIAS (2002; 2004).

Como nosso estudo se apoia também na concepção de disciplina escolar, suas definições e seus limites, utilizaremos também CHERVEL (1990). Este autor retrata em sua obra a seguinte análise, que se aproxima das nossas análises sobre o currículo:

(...) desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. (CHERVEL, 1990, p.184)

Para analisar todos estes aspectos e direcionar nossa investigação para a nossa questão principal, a dos discursos curriculares na disciplina Sociologia, utilizaremos o conceito de

recontextualização de BERNSTEIN (1996; 2003). Este autor nos orienta a se debruçar sobre o currículo, fazendo uma sociologia do currículo. Segundo sua teoria, as propostas curriculares oficiais são resultado da interseção de agentes: contextualizadores – inseridos nas universidades (os intelectuais do currículo); recontextualizadores oficiais – agentes governamentais (federais, estaduais e municipais); e pedagógicos – que são os da comunidade escolar (professores, alunos e demais agentes da escola). A teoria de Bernstein nos auxilia a entender como os documentos escolares são construídos e como circulam, através de contextualizações e recontextualizações.

Sobre a metodologia comparativa.

Na utilização de uma metodologia comparativa é necessária a investigação dos contextos educacionais, traçando as diferenças e semelhanças entre os currículos, e a reflexão sobre a construção do conhecimento escolar de Sociologia.

Para resposta a esta questão serão analisadas as últimas propostas curriculares dos estados mencionados, tendo como base a análise documental. Procurando nesta investigação traçar especialmente as similaridades que abarquem o conhecimento escolar de Sociologia. Pois como nos alerta BERNSTEIN (1990, p. 139): “os sistemas educativos modernos são no essencial muito mais similares do que distintos, quaisquer que sejam as diferenças e práticas políticas que separam as sociedades modernas”.

Sobre o método comparativo é importante frisar que não é uma operação simples, não se limita ao reconhecimento das semelhanças e das diferenças, mas é necessário investigar a fundo a questão, ou como mencionado por FRANCO (2000, p.224): “recuperar a totalidade social de que são portadores todos os fenômenos, embora, de um ponto de vista analítico, quase sempre os vejamos segmentados”.

Mas porque comparar? Quais são os benefícios deste método? Em um texto escrito em 2013, CARVALHO nos aponta:

Além de reconhecer as semelhanças e diferenças, justapor índices, correlacionar números, quantificar resultados obtidos com base em indicadores internacionais de desempenho e padronizar instrumentos comparativos, cujos parâmetros podem ser alheios ao nacional ou às condições de organização dos sistemas, a comparação implica interpretar os dados, questioná-los e analisar suas bases. Dessa maneira, é possível não só contribuir para um debate mais aprofundado, como também para valorizar o estudo comparado. (CARVALHO, 2013. p.429)

Como FRANCO (2000) analisa, a comparação é um método que permite o conhecimento do outro e também da nossa relação com ele. Não queremos apenas comparar nosso objeto de estudo de maneira quantitativa, somente versando sobre as questões do conteúdo presentes e/ou ausentes em cada diretriz. O objetivo não é ficar na superfície, e sim investigar de maneira histórica e comparada as construções e concepções dos currículos estudados, através da análise documental e tendo como recurso secundário as entrevistas.

Sendo a história da disciplina Sociologia em diferentes regiões do país bastante diversificada, é importante que nos concentremos em cada um destes contextos de introdução das disciplinas nas escolas. Pois somente assim, poderemos analisar com profundidade e entender seus contextos educacionais atuais. Conforme afirma COLOGNESE et al (2001) as “Sociologias Locais” de cada estado, e seus diferentes ambientes institucionais, podem gerar uma análise mais apurada sobre as inter-relações existentes no desenvolvimento disciplinar. No próximo capítulo nos concentraremos nesta dimensão da história da disciplina escolar em cada um dos estados pesquisados.

--

CAPÍTULO I

HISTÓRIA SOCIAL DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

O objetivo deste capítulo é situar o leitor a respeito da disciplina Sociologia no Ensino Médio, com o foco principal na discussão sobre a implementação da disciplina nos Estados pesquisados (Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo). Utilizaremos nesta análise teorias acerca da história do currículo propostas por Ivor Goodson (1990,1995,1997). Analisaremos aqui a trajetória recente da Sociologia no Brasil, a partir dos anos 1980, em seu período de reinserção curricular, e nos estados que investigaremos, a fim de compor a análise conjuntural dos documentos curriculares analisados.

As variadas disciplinas escolares têm processos diferentes de implementação, sendo esta sua história de fundamental investigação para uma análise atual da mesma. GOODSON (1997) elucida que os estudos referentes às disciplinas escolares e seu currículo devem ser colocados também em uma perspectiva histórica. Tal pesquisador de currículo desmistifica a ideia de um currículo que seja atemporal, ou seja, que não esteja interligado aos processos históricos e sociais que o compõem. A construção de um currículo em uma disciplina escolar está, portanto, interligado a sua história, e faz parte de uma estrutura mais ampla que define os objetivos do ensino (GOODSON, 1997)

A Sociologia, após um período de intermitência, ainda é uma disciplina luta por sua efetivação nos currículos escolares. Sabemos que a obrigatoriedade da disciplina nas grades escolares é recente, sendo a legislação que a reinsere efetivamente no currículo datada em 2008. No entanto, a disciplina teve um longo caminho de inclusão e exclusão no último século, sendo a década de 1980 o marco recente de sua inclusão a níveis estaduais. Os estados pesquisados têm a particularidade de já terem a inserção da disciplina em suas escolas antes mesmo da obrigatoriedade garantida por lei em 2008.

A inclusão da Sociologia como disciplina no ensino secundário data de 1891, porém, dez anos depois, um decreto desobrigou o ensino deste componente disciplinar. Em 1925, foi novamente posta nos currículos escolares brasileiros através do Decreto 16.782 (Reforma Rocha Vaz). Em 1942 através da Reforma Capanema começa o longo período em que a Sociologia ficará ausente dos currículos como disciplina obrigatória no Ensino Secundário. Apesar de ter sido inserida em 1891, a disciplina só foi colocada mesmo nos currículos do ensino secundário em 1925, antes disto existiram experiências pontuais na capital federal à

época (Rio de Janeiro)⁷, já que a Reforma Benjamin Constant que a instituiu em 1890 não chegou a vigorar (MORAES, 2011).

Nota-se que a disciplina escolar Sociologia surge antes mesmo dos cursos universitários de Ciências Sociais no Brasil, que datam os anos de 1930. Sobre tal fato, analisando a história das disciplinas escolares na Inglaterra GOODSON (1990) afirma:

Longe de serem derivadas de disciplinas acadêmicas, muitas matérias escolares *precedem* cronologicamente suas disciplinas-mãe: nestas circunstâncias a matéria escolar em desenvolvimento realmente causa a criação de uma base universitária para a “disciplina” de forma que professores secundários das matérias escolares possam ser teinados. (GOODSON, I. 1990,p.235)

A partir dos anos 1940 a Sociologia permanece no currículo apenas das Escolas de formação de professores. Isso coloca as escolas normais como um lugar importante para a divulgação do conhecimento sociológico (GUELFY, 2001). GOODSON (1990) argumenta que a valorização dos conhecimentos das disciplinas mais acadêmicas é apenas para uma parcela da população, enquanto as classes menos abastadas ficariam com o conhecimento técnico para o trabalho.

De acordo com argumentos de MORAES (2011) neste momento não houve o convencimento das instâncias educacionais, especialmente as formuladoras das políticas públicas educacionais, de que a disciplina Sociologia fosse necessária para o ensino secundário daquele período que se pretendia mais orgânico e mais preparatório para os cursos superiores ou para o trabalho. Neste sentido a Sociologia como uma disciplina formativa, e não preparatória, não se colocava como fundamental (FERNANDES, 1985 apud MORAES, 2011).

A história da disciplina no contexto escolar se deu assim, com pouquíssimas diferenças entre os estados neste período, a Sociologia aparecia então com grande presença nos cursos de formação de professores, no entanto nos outros segmentos a história sempre foi de intermitência. Durante a ditadura militar ela esteve ausente, mas começavam na década de 1980 algumas experiências estaduais de retorno, experiências fruto das discussões sobre redemocratização do país e maior autonomia dos estados.

O período mais recente de discussão sobre a reinserção da sociologia no currículo vai da década de 1980 até os anos 2000. A década de 1980 colocou em voga diversas mudanças no contexto nacional do ponto de vista político e social, as questões educacionais não ficariam

⁷ É o caso do Colégio Pedro II que neste momento era chamado de Ginásio Nacional.

imunes. A redemocratização, impulsionada nesta década foi um “caminho aberto” para que os movimentos sociais pudessem se organizar em torno de bandeiras mais democráticas, dentre as quais também eram expressivas as demandas educacionais, como: a democratização da escola e do currículo.

Em 1982 foi aprovada a lei 7.044/82, que tinha como objetivo a flexibilização do ensino profissionalizante⁸, ou seja, ficava a critério da escola a opção por este, isto segundo MORAES (2003) preconizou uma escola média com objetivo de formação mais geral. O 2º grau⁹ foi reformulado oferecendo duas modalidades de curso: o de formação geral, e o profissionalizante que podia ainda ser requisitado pelas escolas com interesse (RÊSES, 2004). Diante deste cenário favorável de democratização das políticas educacionais, uma disciplina como a Sociologia foi beneficiada, e se dá início uma intensa mobilização entre intelectuais, associações de classe e estudantes para o retorno da disciplina nos estados.

Na década de 1980 a Sociologia é incluída na grade curricular do 2º grau em alguns estados do país, sendo São Paulo o pioneiro em 1983, através da Resolução Nº 236/83 da Secretaria de Educação do estado (MORAES, 2011). No Rio de Janeiro a reintrodução data 1989, com a promulgação de uma nova Constituição Estadual. Alguns outros estados passam a introduzir, ainda na década de 1980, a disciplina na parte diversificada da grade curricular. No mesmo período, a constituição de 1988 abre uma possibilidade para a configuração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), efetivada oito anos depois em 1996. Já o estado do Paraná insere a disciplina entre 1991 - 1994, antes ela só constava nos cursos de formação de professores.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei Nº 9394/96) a disciplina foi apenas sugerida, juntamente com a Filosofia, não sendo, portanto, disciplina obrigatória, mas uma das possibilidades para compor a parte diversificada e /ou os temas transversais da grade curricular do Ensino Médio. Eis o texto da legislação original, sem alterações propostas posteriormente, no que diz respeito ao artigo 36º:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como

⁸ Ensino profissionalizante instituído pela Lei nº 5.692/71, que também inclui a Educação Moral e Cívica como disciplina. O ensino profissionalizante impedia o acesso da maioria dos estudantes no nível superior, e privilegia o caráter utilitário do conhecimento.

⁹ As denominações deste nível de ensino são: ensino secundário (da Lei nº 4.024/1961), 2º grau redação dada pela Lei nº 5.642/1971 e Ensino Médio após a Legislação nº9.394/1996, denominação esta que dura até os dias atuais, (ROMANELLI, 2001)

instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. §1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; **III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.** (BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Grifos nossos)

No contexto de idas e vindas da sociologia, é importante citar o Projeto de Lei nº 3.178-B de 1997 de autoria do Deputado Padre Roque Zimmerman¹⁰ que previa obrigatório o ensino da disciplina Sociologia e Filosofia nas escolas, tal projeto mobilizou uma série de atores, sendo eles: estudantes, acadêmicos e sociólogos em associações de classes, para que fosse aprovado (CARVALHO, 2004). Como justificativa para esta inserção o deputado apresentava uma consolidação da base humanista nas escolas, considerando que dificilmente isso seria garantido por outras disciplinas.

No texto da justificativa, Padre Roque argumenta muito em favor da Filosofia, e faz um adendo no final dizendo que tal argumentação era válida também para a Sociologia. Tal projeto de lei, em 2001, foi aprovado pelo Senado Federal por 40 votos a favor e 20 votos contrários, em 18 de setembro de 2001 e foi vetado posteriormente pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 08 de outubro de 2001. MORAES (2004) analisa as razões do veto presidencial ao projeto contrapondo cada uma das apresentadas (falta de profissionais, recursos financeiros, conteúdos incluídos e autonomia da escola) e colocando outros motivos diferentes dos explicitados, são eles: indefinição do que é o Ensino Médio pelas legislações através da flexibilização deste (áreas de conhecimento e competências/habilidades), e da investida das instituições privadas contra a inserção da disciplina.

O segundo Projeto de Lei que tenta inserir a Sociologia como disciplina obrigatória no nível médio de escolarização tem o número 1.641/2003, foi proposto pelo Deputado Federal Ribamar Alves¹¹ e apresentado para aprovação pelo então Ministro da Educação – Cristovam Buarque. A justificativa apresentada para inserção das disciplinas, já que o projeto também visava a inclusão da Filosofia, era a de que os conhecimentos seriam necessários para a constituição de uma sociedade democrática. Estas justificativas apresentam o contexto histórico

¹⁰ Deputado Federal pelo PT-PR em dois mandatos: 1995/1999 e 1999/2003.

¹¹ Filiado ao PSB do Maranhão e deputado federal em três mandatos: 2003/2007, 2007/2011 e 2011/2015

de intermitência das disciplinas no ensino secundário no Brasil, e suas implicações. A justificativa se refere mais à Filosofia, tal qual o projeto de Padre Roque de 1997. A esse respeito CUNHA (2015) argumenta:

Novo projeto de lei foi apresentado à Câmara visando a inserção da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio. Seu autor foi o deputado Ribamar Alves (PSB-MA). O PLC 1.641/03 continha a mesma rarefação de argumentos na justificativa que seu antecessor. Citou mais gente do que Zimmermann, sobre o currículo em geral e a Filosofia nele, inclusive o mesmo trecho do professor da USP, mas conseguiu ser pior do que aquele, pois nenhuma palavra disse sobre a Sociologia... (CUNHA, 2015, p.11)

Alguns estados começam a inserir a Sociologia em suas escolas por intermédio de decretos e legislações locais desde a década de 1980, e finalmente em 2006, o Parecer N° 38/2006 do Ministério da Educação é favorável à inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia em todo o Ensino Médio, uma indicação do Conselho Nacional de Educação (CNE) baseado em um parecer feito por um dos autores das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), a saber, Amaury Moraes¹² a pedido do próprio MEC¹³. E também motivado por uma discussão no âmbito do MEC com mais de trinta entidades e pessoas ligadas à questão destas disciplinas escolares¹⁴.

Tal parecer seria mais um capítulo da luta pela inclusão da disciplina no Ensino Médio. Amaury Moraes ao aceitar participar da formulação das OCEM pressionou o MEC, em fevereiro de 2005, através de uma conversa com a coordenadora da elaboração das OCEM¹⁵ no sentido de tornar a disciplina obrigatória via MEC na escola média, reivindicação seguida pelo coordenador das OCEM da disciplina de Filosofia também. O MEC sugeriu a elaboração do parecer pelos dois acadêmicos, sendo posteriormente encaminhado ao Conselho Nacional de Educação.

Um debate existe no campo de ensino de Sociologia acerca da presença e ausência da disciplina nas matrizes curriculares do ensino médio. Algumas periodizações consideram que

¹² Amaury Moraes é um professor da Faculdade de Educação da USP, que centrou seus trabalhos na questão do ensino de Sociologia, e foi formulador da Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Sociologia.

¹³ Tal parecer foi publicado posteriormente na Revista Mediações, em 2007, sob o título: " Parecer sobre o ensino de Filosofia e Sociologia".

¹⁴ Essa reunião teve o título "Alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/ inclusão de componentes curriculares obrigatórios de Filosofia e Sociologia" em 01 de fevereiro de 2006 e contou com a participação de: sociólogos, professores de Filosofia e de Sociologia, representantes de entidades, estudantes e outros profissionais. Foram apresentados e discutidos os vários aspectos concernentes à reivindicação da inclusão obrigatória de disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, mediante alteração na Resolução CNE/CEB no 3/98.

¹⁵ A pessoa que coordenou as OCEM foi a Professora Lucia Helena Lodi, da UNESP.

a sociologia esteve presente ou ausente de acordo com o período político mais democrático ou menos democrático respectivamente (SANTOS, 2004; CARVALHO, 2004). Outros, como MORAES (2011) refletem que a disciplina sofreu intermitência por conta das burocracias educacionais de administração de matrizes curriculares. No entanto, todos estes autores concordam que existiram duas fases de inserção efetiva da disciplina nos currículos do ensino médio, o primeiro deles de 1925 até 1942, e depois somente a partir dos anos 1980 até os dias atuais.

A obrigatoriedade é promulgada em 02 de junho de 2008, com a aprovação da Lei 11.684, que reinsere a disciplina em todas as séries. Alguns autores como MOTTA (2012) propõem que este período pós-2008, seja denominado como quarto período de inserção da Sociologia nos currículos escolares. Assim o autor coloca:

Penso viável caracterizar o momento atual (que tem a lei 11.684/2008 como marco inicial) como um quarto período na história nacional do ensino escolar de Sociologia: vivenciamos a realidade da obrigatoriedade legal do ensino da Sociologia como disciplina escolar em todas as séries do ensino médio; seu crescente campo de atuação docente e a estruturação mais ou menos definida da disciplina de Sociologia como um objeto de análises sociológicas e educacionais diversas (MOTTA, 2012, p.66)

Concentramos esta análise no chamado terceiro período da inserção da Sociologia nos currículos escolares, conforme posto por SANTOS (2004), como reinserção gradativa da Sociologia no Ensino Médio (1982 – década de 2000), avançando para o quarto período (2008 – dias atuais) acrescentado por MOTTA (2012). Acreditamos que este é o período onde se concentram os maiores processos de luta na inserção da disciplina, especialmente nos estados aqui estudados. Neste espaço de tempo acontecem as diferentes maneiras de entrada da Sociologia no ensino médio: alguns conseguem sua entrada através de legislações estaduais mais permanentes e outros conseguem decretos das secretarias de educação, portanto, mais volúveis.

Sendo assim é importante abordar neste capítulo os contextos educacionais de implementação da disciplina nos estados estudados. Fazendo uma pesquisa minuciosa, sobre as diferentes ações necessárias para sua efetivação nos currículos escolares. A seguir descrevo a história da disciplina, em período de reinserção nos currículos a partir de 1980, em cada estado pesquisado. Além das fontes documentais e bibliográficas, a saber: legislações, programas, dissertações, teses e artigos, utilizo aqui também como dados as entrevistas realizadas com informantes locais de cada estado, fundamentais para entender esta história do currículo.

Ao fim do capítulo, fazemos o que propomos metodologicamente – a comparação entre os estados, tentando caracterizar historicamente cada um dos contextos. Este procedimento será base para a análise dos currículos no capítulo III.

1.1) Paraná

Em 1983 já começavam os discursos pelo retorno da Sociologia no Paraná, motivados pelo 1º Seminário Estadual de Reorganização do Ensino nos níveis Fundamental e Médio, realizado em 1983 e organizado pela Secretaria de Educação do Estado, conforme apontado por SILVA (2006). Pela força da introdução da Filosofia no currículo, da ação sindical e pela organização dos professores universitários dos cursos de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR) somente em 1988 com a reformulação curricular a disciplina começa a aparecer nas grades do 2º Grau na parte diversificada. Conforme afirmado por SILVA (2007):

Vários docentes do curso de Ciências Sociais da UFPR envolveram-se com a SEED-Pr, com projetos na licenciatura, com a elaboração de propostas de ensino de sociologia no ensino médio, com a inclusão da sociologia nas provas do vestibular, entre outras ações. A autonomização da Sociologia como disciplina nas escolas começou a ser retomada nas propostas elaboradas a partir de meados dos anos de 1980, quando se revelou uma articulação de professores das universidades locais com a secretária da educação, o que resultou em documentos, diretrizes de ensino, em que aparece a Sociologia como disciplina no curso de Magistério e no ensino médio (SILVA, 2007, p.05)

Conforme apontado por MOTTA (2012), o chamado “Programa de Reestruturação do Ensino de 2º Grau da Secretaria de Estado da Educação do Paraná”, que visava reformar os currículos do ensino secundário no estado, em 1988, apontava para um ensino médio onde o objetivo era a produção do saber, a partir da lógica do trabalho, sendo a Sociologia neste contexto um importante componente curricular para a realização de análises críticas da sociedade. No caso, a Sociologia da educação era a que se prestava a este papel, pois a disciplina neste momento só se fazia presente nos currículos de formação de professores por meio desta.

Segundo SILVA (2006) este retorno foi possibilitado, na década de 1990, principalmente pela atuação de pessoas da área de Sociologia na secretaria de educação do Paraná e em seus núcleos regionais, especialmente como assessores técnicos até 1994¹⁶. Em

¹⁶ São nomes importantes neste processo: Rose Mary Gimenes Gonçalves, Tais Moura Tavares, Izildinha A. Polônio Guasti, Nircelio Zobot e Maria Aparecida Bremer. Que durante os anos 1990 atuavam na secretaria de educação do PR, todos formados na área de Sociologia e/ou na Educação. (SILVA, 2006).

1991 foi feita a primeira proposta curricular de Sociologia, sendo responsável a socióloga Milena Martinez da UFPR, que também foi assessora da secretaria, este trabalho iniciou-se em 1988 e foi concluído em 1990 (SILVA, 2006). Originalmente esta proposta foi direcionada aos cursos de formação de professores, mas ela ganhou aderência também em outras modalidades, pois não havia outras formulações específicas para o ensino não profissionalizante, apesar da disciplina constar em alguns núcleos regionais. Esta e as demais propostas curriculares serão retomadas no terceiro capítulo desta dissertação.

De 1991 a 1994, no governo de Roberto Requião (PMDB), a Secretaria de Educação do Paraná tomou como política a inserção da disciplina Sociologia nas grades, pois além da construção da proposta curricular, foi realizado concurso público para professores de Sociologia no estado. O concurso abriu mais vagas do que as escolas demandavam, pois, a Sociologia era optativa na parte diversificada da matriz curricular em cursos que não eram para a formação do magistério. A estratégia do governo era que a oferta de professores de Sociologia, além dos quadros da época, era uma maneira de “empurrar” estrategicamente docentes para as escolas, e assim fazê-las implementar a disciplina.

A proposta de conteúdos da disciplina, para todas as modalidades de ensino foi finalizada em 1994. Conforme SILVA (2006) a UEL criou o projeto de extensão: “A reimplementação da Sociologia no 2º grau” e por meio deste foram organizados os seguintes eventos: “Fórum de debates sobre a Sociologia no 2º Grau” (1994) e duas edições do “Curso de capacitação para professores de Sociologia” (1995), com objetivo de incluir a Sociologia como disciplina diversificada nos currículos das escolas estaduais no município de Londrina (SILVA, 2004).

Após este período de reinserção e foco da Sociologia no currículo, nos anos que se sucederam, principalmente por conta da mudança de governo em 1995¹⁷, a Sociologia esteve presente na grade curricular, no entanto, muitas vezes era encolhida mantendo-se na parte diversificada e sem carga horária fixa. SILVA (2007) descreve que isso se deve ao fato de uma mudança drástica nos ocupantes dos cargos da secretaria de educação, como podemos observar:

A montagem da nova equipe indicava um redirecionamento na concepção de educação e ensino. A prática comum dos governos em não dar continuidade aos programas antecessores foi radicalizada, uma vez que todas as propostas e diretrizes curriculares aprovadas anteriormente foram desconsideradas, incluindo-se a proposta da disciplina de Sociologia. Os novos assessores tinham um perfil bem diferente do que predominava até então. Eles foram recrutados em áreas distantes da educação e da produção acadêmica, vinham da engenharia, da gerência de instituições financeiras, de empresas

¹⁷ Governador Jaime Lerner (PFL). Secretária de Educação: Alcyone Saliba

especializadas na formação de altos funcionários de empresas privadas, enfim, a recontextualização muda de sentido (SILVA, 2007, p.15)

Em 1996 a Secretaria de Educação do Paraná (SEED- PR) começa um processo de alteração do Ensino Médio fechando os cursos profissionalizantes de nível médio, e a disciplina perde um pouco do seu espaço nos cursos de formação de professores. Mas os debates pela inserção nacional já começavam a acontecer, tendo inclusive uma das pessoas chaves neste processo, o Deputado Federal do Paraná – Padre Roque Zimmerman¹⁸ que, conforme já mencionado anteriormente, foi autor de projeto de Lei para a inclusão da disciplina nas grades do currículo do nível médio em 1997.

Por conta do debate nacional, propiciado pela menção da disciplina na LDBEN de 1996, em 1998 foi criado na UEL, um projeto de extensão denominado “A Sociologia no Ensino Médio”, continuação do projeto anterior de 1994, que possibilitou a implementação da disciplina em todas as escolas do Núcleo Regional da Educação de Londrina no ano de 1999. É necessário mencionar que no Paraná existem 399 municípios que se dividem em 32 núcleos regionais de educação. Os núcleos regionais têm certa autonomia neste momento, e nem sempre o que acontece em um núcleo acontece em outro, especialmente com relação às disciplinas de parte diversificada.

Em 1998/1999 a Sociologia aparece na grade curricular do Paraná não mais na parte diversificada, especialmente em Londrina onde a atuação da UEL favoreceu este processo, mas no núcleo comum das Ciências Humanas como disciplina obrigatória com 2 horas-aula na primeira série do Ensino Médio. Tal fato foi impulsionado pela LDBEN, quando inclui em seu artigo 36º a disciplina, e pela articulação universitária e sindical no estado para a inserção da disciplina. Quando falamos em articulação universitária, pensamos no papel das universidades paranaenses (UEL e UFPR) que através dos seus departamentos de Ciências Sociais, em articulação com professores da rede básica, impulsionaram a luta pela inserção da disciplina.

Indo de encontro a isso houve um concurso de professores para a disciplina em 1999. Segundo SILVA (2006) a inserção das vagas para aumentar o quadro docente da Sociologia no Paraná, pode ter sido motivada por uma interpretação dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) que colocava a Sociologia, e também a Filosofia, como disciplina das Ciências Humanas, que depois foi reinterpretado nos anos seguintes. Sobre este quadro das

¹⁸ Padre Roque Zimmerman era na época da proposição Deputado Federal eleito, filiado ao Partido dos Trabalhadores, representando o estado do Paraná.

inconsistências da disciplina, propiciados pelas interpretações dos PCNEM, no final dos anos 1990, com impacto no Paraná a partir dos anos 2000, FRANÇA (2009) afirma:

A década de 90 do século XX foi significativa para a Sociologia, pois no rastro dos seminários dos anos oitenta foi realizado concurso público para provimento de cargo de professores estatutários, no Paraná. Contudo, foi uma década dividida ao meio, pois na primeira metade se fizeram visíveis as propostas progressistas de educação, na segunda o avanço das forças políticas do neoliberalismo esvaziaram, não apenas a Sociologia, mas a proposta de uma educação mais progressista como um todo. (FRANÇA, 2009, p.83)

Marcado por idas e vindas, como acontece no processo nacional da implementação da Sociologia no Ensino Médio, em 2000 há pela SEED-PR outra interpretação dos PCNEM que reconheciam a importância dos conteúdos sociológicos, mas não identificavam a relevância da disciplina em si. Sob o discurso da transversalidade da disciplina presente no documento, e com influência dos discursos neoliberais pautados na esfera educacional.

Somado a isso há uma mudança de gestão na Secretaria de Educação do Paraná que enfatizava a adoção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e não os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Se torna problemático para a disciplina o uso dos DCNEM, já que neles a Sociologia aparece como conhecimento que pode ser trabalhada por outras disciplinas de maneira transversal, sem necessidade de sua inserção institucional com carga horária na base comum e docentes específicos. Há ainda no mesmo período o veto do então presidente sociólogo Fernando Henrique Cardoso em 8 de outubro de 2001 que impede a inserção da disciplina como obrigatória à nível nacional.

Diante de todos estes ataques, no Paraná a disciplina ficou destinada a projetos e sem carga horária fixa. Conforme analisado por SILVA (2006), houve neste período uma redução em cerca de 30 a 40% o número de escolas que ofertavam a disciplina, totalizando somente 50% das escolas com a disciplina em todo o estado.

Com a mudança de governo em 2003¹⁹, e com outra mudança de Secretaria de Educação, houve decretos determinando o enxugamento das disciplinas diversificadas, eram 5.000 à época das mais variadas matizes. Foi dada ênfase à Sociologia e Filosofia, as reconhecendo como partícipes da tradição curricular e as tornando obrigatórias, ainda que colocadas na parte diversificada, e as mantendo com duas horas-aula (MOTTA, 2012). Neste mesmo ano começa-

¹⁹ Retorno do governador Roberto Requião (PMDB), eleito em 2002.

se a pensar nas Diretrizes Curriculares disciplinares do estado. Sobre este acontecimento, regulado por uma normativa interna, MOTTA (2012) diz:

A Instrução nº04/2005 – SEED/SUED (Secretaria Estadual de Educação - Superintendência Estadual de Educação) orientava as escolas para que em 2006 organizassem suas matrizes curriculares com uma carga horária de vinte e cinco horas semanais, primando por uma distribuição de número de aulas para as disciplinas o mais equitativa possível, garantindo o mínimo de duas horas/aula e o máximo de quatro horas/aula por disciplina, tanto na Base Nacional Comum quanto na parte diversificada. (MOTTA, 2012, p. 75-76)

Conforme nos informa FRANÇA (2009), durante os anos de 2003 e 2004 são organizados seminários no sindicato de professores do Paraná (APP-Sindicato), no âmbito do GT de Sociologia e Filosofia composto por professores de universidades e do Ensino Médio, com o intuito de reivindicar junto ao governo do estado a inclusão definitiva e obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Currículo do Ensino Médio.

Em 2004, há um grande concurso para professores da disciplina, de modo que em 2008, quando promulgada a legislação de obrigatoriedade, vários núcleos²⁰ já possuem a disciplina implementada e consolidada.

Para incentivar a presença da Sociologia nas matrizes curriculares do Ensino Médio as Universidades públicas paranaenses realizaram uma série de ações. Além dos Laboratórios da UEL²¹, dos eventos sobre a temática organizados pelos departamentos de Ciências Sociais da UFPR e da UEM (Universidade Estadual de Maringá), em 2003, a UEL inseriu em seu exame de vestibular questões específicas da disciplina, ação que foi seguida pela UFPR em 2007 (SANTOS,2011b). Além disto, é importante citar neste processo que a UEM organizou o “I Colóquio de Prática de Ensino em Sociologia e Filosofia” em 2007, e o “II Colóquio de Prática de Ensino em Sociologia e Filosofia” em 2008, dando origem ao Laboratório Itinerante de Ensino de Sociologia: Instalações Interativas (L.I.E.S), fundado em abril de 2009.

Em 2006 a disciplina se tornou obrigatória juntamente com a Filosofia na rede por conta da lei 15.228/06 sancionada pelo Governo do Estado do Paraná. Segundo MOTTA (2012) esta lei determinava que a Sociologia tinha como objetivo ajudar na formação do aluno dando-o

²⁰ Núcleos são a maneira geográfica como a Secretaria de Educação do Paraná divide as suas áreas de atuação administrativa. As escolas são organizadas através de núcleos regionais.

²¹ O Laboratório de Ensino de Sociologia da UEL inicia suas atividades em 2001 com o objetivo dar suporte ao retorno da Sociologia no estado, lutando pela sua obrigatoriedade em um cenário de intermitência, e também para oferecer subsídios pedagógicos e metodológicos para os professores de Sociologia neste estado. (SILVA, 2004)

capacidade para pensar de modo crítico o funcionamento da sociedade contemporânea. Eis o que diz a legislação estadual:

A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º. Ficam instituídas as Disciplinas de Filosofia e de Sociologia como disciplinas obrigatórias na grade curricular do Ensino Médio do Estado do Paraná.

Art. 2º. A disciplina de "Filosofia" tem por objetivo consolidar a base humanista da formação do educando, propiciando-lhe capacidade para pensar e repensar de modo crítico o conhecimento produzido pela humanidade na sua relação com o mundo e a constituição de valores culturais, históricos e sociais, sendo, portanto, fundamental na construção e aprimoramento da cidadania.

Art. 3º. A disciplina de "Sociologia" tem por objetivo consolidar a base humanista da formação do educando, propiciando-lhe capacidade para pensar e repensar de modo crítico o funcionamento da sociedade contemporânea, sendo, portanto, fundamental na construção e aprimoramento da cidadania. (PARANÁ, Lei nº 15.228/2006)

Outro aspecto que ajuda a compreender a história da disciplina sociologia no estado do Paraná, por meio de diferentes ações, é a elaboração, em 2007, do livro didático público de Sociologia. Ação única em âmbito nacional, possibilitada pela congregação de planos de aulas dos professores, e após ampla discussão sobre o que ensinar na disciplina. Abordaremos mais sobre o livro didático público no terceiro capítulo quando falaremos de currículo, por considerarmos o material didático de fundamental importância dentro da proposta curricular analisada.

Sendo assim, a disciplina esteve presente em todas as séries do Ensino Médio antes mesmo da obrigatoriedade dada pela Lei nº 11.684 de 2008, conforme aponta FRANÇA (2009) o Paraná já discutia a importância dessa disciplina desde os anos 1980. E em 2008, fazendo parte deste processo de discussão disciplinar no estado, lançam-se as “Diretrizes Curriculares de Sociologia do estado do Paraná”. Sobre este documento nos concentraremos no último capítulo da dissertação. Por ora, é importante mencionar que a política estadual de educação neste momento, diferente do anterior, era a de dar uma diretriz pedagógica para as disciplinas, conforme colocado por MOTTA (2012):

Num breve comparativo entre os dois momentos educacionais tratados até aqui, observamos que o primeiro momento (entre meados da década de 1990 e 2002) tinha uma forte inclinação para que as disciplinas tivessem uma organização muito mais autônoma por parte das escolas, sem grande preocupação com manutenção das disciplinas em si (antes, contudo, havia preocupação com o tratamento transversal de diversos temas); e temos que o segundo momento (2003 até aproximadamente 2010) se caracterizou por uma redução drástica no número de disciplinas, e houve uma orientação pedagógica

muito mais focada no corpo teórico das 14 disciplinas que então compunham as matrizes curriculares das escolas paranaenses. (MOTTA, 2012 p. 80)

Apesar do retorno da disciplina ter se dado em 2008 de forma obrigatória nas três séries, só há mais dois concursos para professores realizados em 2008 e 2013, isso ocasionou um déficit de docentes neste período. A implementação da disciplina a partir de 2005 nas escolas estaduais ocorreu com a carga horária de duas horas/aulas semanais apenas para as turmas do 3º Ano do Ensino Médio, aumentando progressivamente até o ano de 2012 quando todas as séries apresentavam os dois tempos da disciplina (SANTOS, 2011a).

É importante ressaltar, como buscamos mostrar, que toda a luta para a inserção da Sociologia nas grades curriculares do Ensino Médio no estado foi encampada desde os anos 1980 pelas universidades que tinham cursos de Ciências Sociais no estado, destacando-se neste processo a UEL, a UFPR e a UEM. Além disto, no âmbito sindical há uma organização dos professores de Sociologia desde a década de 1990. Estes fatos contribuíram para a entrada e permanência da disciplina no estado e com toda a luta travada para isto.

1.2) Rio de Janeiro

O retorno da Sociologia enquanto disciplina escolar no estado do Rio de Janeiro remonta a democratização e a promulgação da Constituição Estadual em 5 de outubro de 1989. Assim dizia o texto: “Será introduzida, como disciplina obrigatória, nos currículos de 2º grau, da rede pública e privada, em todo o território do Estado do Rio de Janeiro, a Sociologia.” (Parágrafo 4º do Artigo 317, da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, promulgada em 05 de outubro de 1989, pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro)

A campanha pela reintrodução da disciplina no estado teria, neste contexto, participação de setores da educação básica, além dos níveis universitários - especialmente estudantes, a adesão de acadêmicos era isolada - congregados à Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ), e também outras associações da sociedade civil²². O manifesto pela introdução da disciplina no estado conseguiu angariar 3.060 assinaturas²³, além

²² Conforme indicação de PEREIRA (2013), as associações foram importantes neste processo, é necessário destacar: a Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE), o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e o Centro de Estudos e Pesquisas da Baixada Fluminense (CEPEBA).

²³ O recolhimento de assinaturas se deu nos cursos de Ciências Sociais e também em campanhas nas ruas da cidade

do apoio de parlamentares do âmbito legislativo (CONTERATO, 2009). O projeto fora apresentado pelo então Deputado Estadual do PDT Acácio Caldeira e teve consenso para aprovação (HANDFAS et al, 2012 e CONTERATO, 1989).

Tal mobilização é apontada por CONTERATO (1989) como resultado do I Encontro Estadual dos Licenciados em Ciências Sociais promovido pela APSERJ em 1988. Nesta campanha é que foi colocado o abaixo-assinado como forma de articulação, e de representatividade da campanha pela introdução da disciplina em um momento político particular em que atores da sociedade civil eram convocados a participar das elaborações de constituições estaduais²⁴. Além disso foram confeccionados bottons e camisetas pela Federação Nacional dos Sociólogos (FNS) incentivando esta ação de mobilização.

OLIVEIRA e JARDIM (2009) citam como principal causa desta mobilização dos anos 1980, o aumento no número de pessoas formadas em Ciências Sociais no estado nos anos 1970, especialmente em instituições de ensino superior privadas. Tal fato começou a gerar um número expressivo de profissionais procurando trabalho, de modo que a inclusão da Sociologia nas grades do estado viria a ajudar neste processo de inserção profissional.

Tal retorno inseria um novo contexto de reconhecimento da Sociologia como disciplina escolar nas escolas públicas e particulares do estado, porém a legislação não inseria efetivamente a disciplina, pois não previa prazos e normas de adição da disciplina nas escolas. Nem sequer tempos de aula e em quais séries ela seria colocada. Muitas escolas, especialmente da rede privada, a incluíram somente na parte diversificada do currículo, ou sequer inseriram a disciplina.

Já em 1990, através de uma articulação entre APSERJ e o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ), foi realizado o I Encontro sobre a Introdução da Sociologia no 2º Grau motivado pelo movimento crescente para o acréscimo da disciplina nas grades curriculares do estado, conforme apontado. O conselho tinha o objetivo neste encontro de apurar, junto aos especialistas, quais seriam as melhores metodologias para a inserção da disciplina nas escolas do estado. Conforme nos informa CONTERATO (2009), estavam presentes neste encontro os seguintes atores: a APSERJ, o CEE/RJ, Secretaria Estadual de

(BARROS, 1998).

²⁴ CONTERATO (1989) afirma que no mínimo para um projeto ter a defesa da proposta em plenário para a constituinte do Rio de Janeiro eram necessárias mais de 3.000 assinaturas. A mobilização conseguiu atingir 3.060 conforme já apontado.

Educação – RJ, Núcleos de Educação Comunitária (NECs), Escolas Particulares de Ensino Médio, Sindicato de Professores (SEPE), quatro Universidades e três Faculdades.

No mesmo ano, no mês de outubro, houve o segundo encontro. Segundo informações de PEREIRA (2013) neste último encontro se produziu um documento para subsidiar as discussões acerca da inserção da disciplina no Conselho Estadual de Educação. Este documento teve como responsáveis as seguintes instituições: APSERJ, UFF, UERJ, PUC-RJ, UFRJ, e o Cap-UFRJ.²⁵

Neste documento de 1990 são registradas as contribuições advindas da introdução da disciplina nas grades curriculares, especialmente para o corpo docente, além de metodologias de ensino voltadas ao corpo docente, de modo que podemos considerá-lo a primeira proposta curricular recente para a disciplina no estado. Nele também é recomendada a inserção desta disciplina em todas as séries do Ensino Médio com no mínimo duas horas-aulas semanais.

Ainda com relação à carga horária, recomenda que “possa ser ampliada, conforme as disponibilidades existentes tanto na rede pública, quanto nas escolas particulares, a fim de buscar implantar as quatro horas semanais, consideradas adequadas para um trabalho de natureza formadora e não apenas informadora” (CONTERATO, 2006, p.56). Como se trata de um documento curricular vamos analisá-lo com mais profundidade no capítulo III desta dissertação.

O primeiro concurso para professores de Sociologia da rede estadual de educação foi aberto em 1990 com 313 vagas. Porém a inserção da disciplina foi lenta e gradual até mesmo nos colégios estaduais, e só começou a ocorrer de maneira mais frequente na grade curricular após a aprovação da LDBEN em 1996 e de todos os documentos oficiais que contemplavam agora Sociologia na área de Ciências Humanas.

É comum o relato de professores que passaram neste primeiro concurso de 1990 de que houve o ingresso na rede em 1991 e 1992, mas que eles foram “esquecidos” nas bibliotecas, nos departamentos de orientação educacional e em demais áreas administrativas das escolas, e também ministrando outras disciplinas, por dois e até quatro anos. A rede estadual efetivamente não dispunha, neste momento, de tempos de Sociologia em todas as escolas.

²⁵ Esses são os atores das instituições: Mauro Petersen Domingues, representando a APSERJ, e professores das Universidades: Santo Conterato (UFF), Luitgarde Cavalcante Barros (UERJ), Maria Lucia Martins Pandolfo (PUC-RJ) e Vera Pereira (UFRJ), além de João Trajano de Lima Sento-Sé, representando o Cap-UFRJ.

Conforme BARROS (1998), este esquecimento foi proposital. A autora argumenta que nem os horários vagos das disciplinas Estudos Sociais, OSPB, Moral e Cívica e Estudos de Problemas Brasileiros, já excluídas da grade, fizeram com que a Secretaria de Educação Estadual implementasse a disciplina na grade. Além disto, PEREIRA (2013) afirma que existem relatos de professores de que muitas vezes a disciplina foi ministrada com somente um tempo semanal em uma das séries. Isto demonstra uma contradição das ações da secretaria, tendo em vista que a disciplina já estava inserida por meio de legislação estadual. No entanto, tal fato pode representar certa autonomia das escolas, na medida em que há exemplos de escolas que conseguem a inserção da disciplina em todas as séries por conta da mobilização dos agentes envolvidos²⁶.

De maneira gradual a disciplina foi sendo implementada ao longo da década de 1990 e no início dos anos 2000²⁷ e de maneira geral figurava com dois tempos em uma das séries do Ensino Médio, a depender da escola, sem uma regulamentação para tal. No ano de 2005 a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC – RJ) inicia a elaboração de propostas curriculares para todas as disciplinas, documento chamado de “Reorientação Curricular”, incluindo Sociologia, que será divulgada nas escolas em 2006.

Somente no ano de 2006, em dezembro, após a deliberação do Conselho Nacional de Educação que recomendava a obrigatoriedade da disciplina, o Conselho Estadual do Rio de Janeiro vai ao encontro a esta resolução e institui a data de Janeiro de 2008²⁸ como prazo final para a inclusão da Sociologia nas escolas públicas e privadas do estado. Porém, em março do mesmo ano, este mesmo conselho tinha dado um parecer²⁹ de aproveitamento de docentes de outras áreas para ministrar a disciplina, com a justificativa que não tinham docentes suficientes formados na área (CONTERATO, 2009).

Antes da promulgação da lei da obrigatoriedade (Lei nº 11.684/2008) a Sociologia contava com somente dois tempos semanais em uma das séries, dependendo da grade curricular utilizada em cada ano. Em 2010, ela começou a figurar com um tempo semanal na primeira série e dois tempos na segunda e terceira série de acordo com a Resolução da SEEDUC nº 4.359, de 19 de outubro de 2009.

²⁶ É o caso do CIEP José Lins do Rego, em São João de Meriti, relatado por HANDEFAS et al (2012). Os professores de Sociologia e Filosofia desta escola conseguiram alterar a carga horária das duas disciplinas, colocando-as nas três séries do Ensino Médio ainda na década de 1990.

²⁷ Dois concursos públicos para professores de Sociologia foram realizados neste período, o primeiro em 1997 e o segundo em 2004.

²⁸ Deliberação CEE Nº 303, de 12 de dezembro de 2006.

²⁹ Trata-se do Parecer CEE Nº 033/2006, de 22/03/2006.

Houve uma redução para um tempo semanal na segunda série a partir de 2012 (Resolução SEEDUC nº 4.746, de 30 de novembro de 2011), o secretário de educação à época, Wilson Risolia, em Audiência Pública realizada na Assembleia Legislativa do estado (12/11/2012), justificou a redução da carga horária em favor de oferecer mais espaço na formação no Ensino Médio regular para atividades de reforço escolar em Matemática e Língua Portuguesa.

Antes da obrigatoriedade existiam algumas propostas curriculares estaduais, algumas já mencionadas aqui³⁰, com exceção da lançada em 2010, chamada de “Proposta Curricular: Um Novo Formato”. No entanto, algumas destas propostas sequer foram encampadas nas escolas e também foram pouco difundidas, muitos professores de Sociologia não tinham conhecimento de sua existência. No fim de 2010 a Secretaria Estadual de Educação inicia uma nova política de elaboração curricular para algumas disciplinas, dentre elas a Sociologia, chamada de Currículo Mínimo.

O Currículo Mínimo de Sociologia teve sua primeira versão em 2011, sendo elaborada por seis professores de Sociologia da rede e um coordenador institucional, professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Em 2012, foi publicada outra versão da proposta curricular, tendo como autores três outros professores da rede e sem coordenação. A história detalhada desta última proposta curricular será tratada no capítulo III da dissertação.

1.3) São Paulo

No estado de São Paulo passa-se a recomendar a inclusão da Sociologia no currículo de uma das séries do Ensino Médio a partir da Resolução SEE/SP n. 236 em 1983, após grande esforço da Associação de Sociólogos do Estado de São Paulo (ASESP) em articulação com um órgão da secretaria de educação – a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), mobilizados a partir da expansão prevista pela redemocratização do país. No mesmo ano se faz o concurso de professores³¹, se forma uma equipe técnica da disciplina no âmbito da secretaria de educação do estado. Em 1985 mais de 25% das escolas públicas tinham acrescentado a

³⁰ A proposta debatida no I Encontro sobre a Introdução da Sociologia no 2º Grau, em 1990. Depois a Reorientações Curriculares de 2006.

³¹ Cerca de 1.500 pessoas se inscrevem neste concurso e 450 foram aprovados.

disciplina em suas grades, e em 1986 se coloca uma proposta curricular estadual para a disciplina (MORAES, 2003).

Nos anos que se sucederam, em 1992, outra proposta curricular é lançada. De acordo com MORAES (2011) em 1993 é realizado o segundo concurso para professores no estado, mas em 1994 ocorre um enxugamento da rede pública, incluindo a diminuição de tempos semanais³², e como consequência a saída da disciplina da grade curricular de algumas escolas.

Em 1998 tal reorganização se intensifica, e baseado nas Resoluções SE-7 (19/01/1998) e SE-10 (23/01/1998) se reduziu a quantidade de quadro de pessoal das escolas e também houve o enxugamento de tempos das outras disciplinas para assegurar o aumento de tempos em Português e Matemática, afetando diretamente a disciplina Sociologia nas escolas estaduais (BARBOSA et al, 2007).

No fim da década de 1990 e a partir dos anos 2000 com o enxugamento de carga horária, a disciplina acaba ficando à margem, aparecendo na parte diversificada em algumas escolas e mesmo assim com um “caráter interdisciplinar e contextualizado” como afirma MORAES (2003). Em 1999 se evidenciou no estado uma proposta de Reforma do Ensino Médio de autoria da SEE/SP, denominada “Novos rumos da Escola de Ensino Médio – desafios e possibilidades”.

O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) teve acesso à proposta antes de sua disseminação e rejeitou a mesma por ela desprezar a Filosofia e a Sociologia relegando-as a conhecimentos secundários. A mobilização sindical e de intelectuais fez com que a SEE/SP recuasse na implementação da mesma. No entanto, como afirma BARBOSA et al (2007) muitas das diretrizes colocadas na proposta entraram em vigor no estado, inclusive aquela que coloca a Sociologia como uma disciplina menos importante no currículo.

Alguns dos pequenos avanços para a disciplina nas grades, retirando seu caráter opcional adotado anteriormente, passam a acontecer em 2005. Primeiramente porque as Resoluções SEE nº6/2005 e nº2/2006³³ alteraram a matriz curricular do ensino médio diurno e noturno, restabelecendo o tempo mínimo de permanência na escola a seis aulas de 50 minutos e cinco tempos de 45 minutos respectivamente. Em segundo lugar porque a SEE/SP fez uma

³² O enxugamento de tempos semanais se deu da seguinte forma: no diurno (de 30 para 25 aulas/semana) e no noturno (de 25 para 20 aulas/semana). Como consequência deste processo cerca de 25% dos professores da rede contratados, ou seja, não estatutários, foram demitidos (MORAES, 2011)

³³ Gestão do Secretário de Educação Gabriel Chalita, e governador Geraldo Alckmin.

consulta em janeiro de 2005 junto às escolas sobre opção por Filosofia, Sociologia ou Psicologia, aumentando a carga horária dessas disciplinas, conforme relatado por BARBOSA et al (2007):

Nesse processo, a Secretaria de Educação fez uma consulta em janeiro de 2005, pela internet, junto às escolas sobre opção por Filosofia, Sociologia ou Psicologia, aumentando a carga horária dessas disciplinas. O resultado foi mais favorável à Filosofia, que passou a ser disciplina obrigatória no currículo com duas aulas na 1ª e 2ª séries, respectivamente, restando à Sociologia e Psicologia duas aulas na 3ª série, de acordo com a opção da escola entre essas disciplinas. (BARBOSA et al. 2007, p.8)

Por este motivo ROMANO (2009) afirma que a disciplina de Sociologia foi substituída na rede estadual de educação paulista pela Filosofia. Além da opção feita em 2005, foi realizado um concurso em março de 2007 para professores de Filosofia, não contemplando vagas para a Sociologia, deixando a disciplina em situação delicada. E ainda assim ela é restrita a uma série quando não substituída pela Psicologia, devido ao caráter optativo de cada escola.

Em 2006, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), respondendo uma resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução N° 04/2006) que recomendava o Ensino de Sociologia nas escolas, disse que o mesmo não poderia interferir em questões específicas de cada rede. O conselho estadual aprovou em 20/09/2006 a indicação CEE N° 62/2006 que instituiu a não obrigatoriedade da introdução da disciplina, e também de Filosofia, no currículo da Rede Estadual em 2007. Assim está colocado no texto da indicação do CEE-SP:

1.2 Considerando que existem dúvidas relevantes quanto à legalidade da Resolução (c.f. - Art. 36 § 1º inciso III da Lei n° 9394/96 - LDB), na medida que interfere na autonomia dos sistemas de ensino e das unidades escolares, além do tratamento não homogêneo dado às diversas formas de organização curricular adotado pelas diferentes escolas e sistemas de ensino;

1.3 Considerando que a Resolução CNE n.º 04/06 tem implicações não desprezíveis quanto aos recursos humanos e financeiros necessários a implementação com qualidade;

1.4 Considerando que pelas razões acima apresentadas serão necessários estudos aprofundados pelas Câmaras e Comissões desse Conselho, além de consultas à Secretaria de Estado da Educação; O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo pronunciou-se pela não obrigatoriedade da introdução de Filosofia e Sociologia no currículo das Escolas de Ensino Médio, no âmbito de sua jurisdição, no ano de 2007, respeitado o já disciplinado pela Secretária da Educação para as escolas da rede pública estadual, bem como, pelas escolas da rede privada de ensino. (SÃO PAULO, indicação CEE N° 62/2006).

Tal indicação é tratada por autores, dentre os quais ROMANO (2009) e MORAES (2011) como uma influência dos estabelecimentos particulares de ensino, organizados através do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo (SINEPE). Representantes do SINEPE se faziam presentes em várias reuniões dos Conselhos Estaduais de Educação, rejeitando a proposta do CNE de implantação da disciplina Sociologia no Ensino Médio (Resolução CNE n.º 04/06). Conforme apura ROMANO (2009) o relator da Indicação nº 62/2006 não só era ligado ao SINEPE como também tinha envolvimento com uma das escolas particulares mais tradicionais do estado de São Paulo, o Colégio Bandeirantes.

Tal indicação da CEE-SP teve consequências no âmbito da comunidade disciplinar, e também em algumas entidades que defendiam o ensino de Sociologia, que recorreram ao ente legislativo e também ao judiciário, além de representações ao próprio MEC. No início do ano de 2008 havia um movimento na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo para a retirada da Sociologia da grade curricular. Movimento este justificado, pela secretária de educação na época, em razão da necessidade do aumento de carga horária das disciplinas de Português e Matemática.

A Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) solicitou uma audiência com a Secretaria de Educação, na época Maria Helena Guimarães de Castro³⁴, estiveram presentes o presidente da SBS na época Tom Dwyer, professor da UNICAMP, além dos professores da USP: Jose de Souza Martins e Amaury Moraes, e também o presidente do Sindicato de Sociólogos de São Paulo, Lejeune de Carvalho e alguns representantes da APEOESP. Ficou definido que a Sociologia voltaria à grade no ano seguinte, e a SBS foi convidada a elaborar a proposta curricular da disciplina no estado.

A reintrodução da disciplina acontece em 2009, por força da lei federal promulgada 11.684/2008 e pela investida da comunidade científica e disciplinar. Já para o ano letivo de 2009 são contratados professores temporários para a disciplina, pois não há concurso recente devido ao desprestígio da disciplina no âmbito da SEE-SP (MARFICA e GIBBI, 2015).

A elaboração da Proposta Curricular de Sociologia começa em 2008 e é implementada em 2009. E também dos “Cadernos do aluno” e “Cadernos do professor”, material didático da rede, feito por intermédio da Fundação Vanzolini, com coordenação da elaboradora da proposta curricular Professora Heloisa Martins (USP) e alguns estudantes da USP indicados por ela. O

³⁴ Esta secretária ficou à frente da SEE/SP de 2007-2009. Segundo informações do Currículo Lattes ela é Socióloga formada pela UNICAMP.

material didático foi distribuído nas escolas da Rede em 2010 e em 2014 teve sua segunda edição. De acordo com SCHRIJNEMAEKERS (2009), os cadernos representaram a consolidação da proposta curricular nas escolas do estado de São Paulo. Assim como os demais estados, a proposta curricular de São Paulo (2009), e também os cadernos, serão abordados com mais detalhe no último capítulo desta dissertação.

Nos anos que se sucedem acontecem concursos públicos para professores de Sociologia em 2010 e também em 2013. No caso dos professores aprovados nestes concursos, houve a obrigatoriedade da realização de um curso à distância, instituído pela SEE/SP, de quatro meses de duração, cujo objetivo era o conhecimento da proposta curricular e a disseminação dos cadernos. Atualmente, e desde 2011, conforme afirma MARPICA e GIBBI (2015), a disciplina possui duas horas-aula semanais para os turnos da manhã e tarde, mas no noturno é diferente: dois tempos de aula nas primeiras e terceiras séries e somente uma no segundo ano.

1.4) O retorno da sociologia nos estados do Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo: similaridades e diferenças.

O caminho da consolidação da disciplina nos estados aqui analisados foi fruto de um processo histórico constituído por diversas lutas travadas por diferentes setores da nossa sociedade que se manifestam nestes embates. Trata-se de um processo importante de constituição da disciplina escolar, ao qual nossas análises vão se dirigir neste tópico.

É importante mencionar que este contexto de implementação da disciplina Sociologia nos contextos educacionais estaduais é marcado por certas semelhanças, mas também por diferenças institucionais. A começar pela maneira de instituir a disciplina nas grades curriculares, destes somente o Rio de Janeiro insere a disciplina através de uma constituição estadual, uma legislação. Paraná³⁵ e São Paulo contam com resoluções das próprias secretarias de educação para tal.

Talvez por este motivo a disciplina no estado do Rio de Janeiro tenha sofrido menos com as retiradas do currículo, em comparação aos outros estados aqui pesquisados. A força da legislação estadual parece ser maior, mesmo que em certos momentos a SEEDUC –RJ tenha

³⁵ O Paraná em 1988 instituiu a disciplina na grade por meio de resolução interna da SEED-PR, posteriormente em 2006 é que foi promulgada uma Lei estadual (Lei nº 15.288/2006) com o objetivo de inserção definitiva da disciplina no núcleo comum.

desconsiderado a disciplina, não houve nenhum movimento de reivindicação de inconstitucionalidade da legislação e de retirada da disciplina da grade, o que ocorreu em São Paulo e também no Paraná, cujas inserções foram dadas através de resoluções e decretos.

No Paraná, posteriormente em 2006, também houve uma legislação estadual que amparou a Sociologia, e isso foi determinante para a consolidação da disciplina. Em São Paulo onde não houve tal determinação legal, a disciplina ainda passou por uma resistência de implementação no início de 2008, onde a sociedade científica (SBS) atuou, e a implementação efetiva só se deu em 2009, amparada pela legislação federal.

Os estudos da Nova Sociologia da Educação, desde a década de 1970, reconhecem o papel político de diferentes agentes sociais – como Estado, parlamentares, sindicatos, associações científicas, professores, estudantes. – que se posicionavam diante da legitimidade dos saberes estabelecidos no currículo (BITTENCOURT, 2003). Diante disso é importante analisar o cenário posto aqui com relação a história da disciplina nestes contextos educacionais estaduais.

Conforme abordado por GOODSON (1990) as matérias escolares são também representadas por grupos de interesse, e tais grupos se envolvem com sua manutenção e promoção ao longo do tempo. Sendo assim, é importante verificar a ação destes grupos a nível estadual para a efetividade da disciplina. Sobre as afirmações de Goodson a respeito dos diversos grupos de interesse na efetividade de uma disciplina escolar, NÓVOA (1997) destaca que:

Através de uma análise da intervenção do Estado na educação, demonstra como a legitimação de certas disciplinas escolares e perspectivas curriculares é resultado do trabalho de um conjunto alargado de grupos sociais. A este propósito, sugere que as disciplinas escolares possuem «um valor de moeda no mercado da identidade social», o que lhes assegura um sistema que contém elementos importantes de estabilização e de conservação, mas também factores que agem no sentido de evoluções e adaptações constantes. O jogo entre as forças pró-estabilidade e pró-mudança consagra padrões e modelos que autorizam novas compreensões da ausência/presença de certas disciplinas escolares no currículo dos ensinos básico e secundário. (NÓVOA, A. In: GOODSON, I. 1997, p. 11-12)

Nas diversas lutas pela inserção da disciplina nos estados aqui analisados muitos atores da comunidade disciplinar se fizeram presentes. No entanto, é evidenciada uma fraca adesão dos acadêmicos no estado do Rio de Janeiro no que diz respeito à luta pela inserção, permanência e melhores condições para a disciplina neste estado, ficando a cargo disto os movimentos profissionais e sindicais existentes.

Ao contrário do Rio de Janeiro, no Paraná, as Universidades deflagraram um pioneirismo nesta disputa pela inserção nas grades curriculares, inclusive aprovando a presença da disciplina nos vestibulares como forma de pressão. É importante perceber também que as universidades paranaenses se articulam a todo momento com a secretaria estadual de educação deste estado, o que pode ter sido fundamental para a inclusão da disciplina e momentos históricos favoráveis.

No estado de São Paulo, além do envolvimento acadêmico e da sociedade científica (SBS), houve também um envolvimento sindical nestes enfrentamentos a respeito da inserção da disciplina. Tal qual no Rio de Janeiro, onde as associações de profissionais foram preponderantes para a inserção e nível estadual, em São Paulo as associações sindicais se tornaram importante instrumento inclusive na formulação dos currículos. Esse movimento se deu não coincidentemente em um período histórico de intensa mobilização, nos anos 1980, influenciado pelo processo de redemocratização no país.

As movimentações em defesa das disciplinas nas grades curriculares são dependentes das instâncias burocráticas da política educacional em nível federal e estadual. As disciplinas são assim construções sociais, e porque não societárias, que atendem determinados propósitos educacionais de acordo com as diversas concepções educacionais existentes, e a pressão exercida em sua defesa (GOODSON, 1997).

A trajetória do ensino da Sociologia, caracterizada pela descontinuidade e desvalorização, deixou marcas que dificultam a consolidação dessa disciplina no currículo escolar. A hierarquização das disciplinas é realizada muitas vezes pela tradição histórica e a permanência que as mesmas têm nas salas de aula, e na prática as disciplinas mais frágeis, são aquelas que tem histórico recente e/ou intermitente. No próximo capítulo vamos analisar as políticas curriculares federais e a relação destas com este cenário histórico da disciplina.

--

CAPÍTULO II

SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS?

Este capítulo refletirá sobre a Sociologia como disciplina escolar e como ela se apresenta nas políticas curriculares brasileiras, a partir do momento de sua reinserção no currículo na década de 1990. Serão analisados aqui os documentos curriculares nacionais que tratam do Ensino Médio a partir deste período até o ano de 2015, publicação da versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tal fato se justifica por julgarmos fundamental olhar estas políticas curriculares para entender os sentidos atribuídos para a disciplina escolar Sociologia. É importante ressaltar que olharemos para todo o documento, porém enfatizaremos a parte que cabe à disciplina analisada.

Também discorreremos sobre as teorias curriculares a que cada um destes documentos oficiais se filia, trazendo um panorama geral destas diferentes concepções e suas influências no currículo. Conforme apontado no capítulo anterior, desde a década de 1980 alguns estados já inseriam a disciplina Sociologia em suas grades curriculares, porém tal inserção se intensificou na década posterior, tendo como mote disparador a citação³⁶ na LDBEN, em 1996, as políticas curriculares, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) em 1999.

É importante situar este momento histórico, pois as políticas curriculares são direcionadas de acordo com a conjuntura histórica e social em que estão inseridas. Os anos 1990, por exemplo, são permeados pela entrada das políticas neoliberais no país, e estas atingem a educação, e também outras áreas: como a saúde, o trabalho e etc. Sobre os impactos destas políticas no âmbito educacional CARIDÁ (2015) diz:

Neste sentido, a educação passa a operar com um novo significado, com uma nova teoria pedagógica que sustenta os pressupostos da reestruturação produtiva, pautada em uma concepção ideológica que inverte o real e aliena o trabalhador não apenas do produto final de seu trabalho, mas de suas relações pessoais, familiares, de consumo, de trabalho, transcendendo a alienação do processo produtivo e a estendendo para todas as esferas e instituições sociais, como por exemplo, a escola. (CARIDÁ, 2015, p. 155)

³⁶ Artigo 36º alínea 1 da LDBEN, que diz: “§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” (LDBEN, 1996)

Conforme afirmado por GOODSON (1990), o conhecimento disciplinar incorporado nos currículos são um produto histórico e social, sujeito a dinâmicas e flutuações. Porém é importante analisa-los a fim de concluir quais são as identidades pedagógicas elencadas para cada nível de ensino e as orientações pautadas para o que se deve ensinar em determinado conhecimento escolar e quais seus impactos (LOPES, 2002).

Os currículos³⁷ nacionais e estaduais se pautam nas teorias pedagógicas difundidas através destas políticas. Conforme afirma LOPES (2005) a ideia de currículo nacional se deu justamente com a entrada das políticas educacionais internacionais no Brasil. Por isto analisaremos aqui os documentos oficiais em que se apresenta a disciplina Sociologia, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (1999), o PCN+ Ensino Médio (2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2006), e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (2015). É importante destacar que este último documento ainda está em fase de elaboração, e que por isto analisaremos aqui somente o seu texto preliminar.

É interessante, ao olhar para estes documentos curriculares, adotar a perspectiva de BERNSTEIN (2003) com relação a regulação dos modelos pedagógicos, dentre eles o currículo. Para este autor existem três campos, onde se dão o embate entre esta regulação e os seus agentes, são eles: campo da contextualização (intelectuais); campo recontextualizador oficial (Estado, governos, secretarias de educação,); e campo recontextualizador pedagógico (escola, faculdades de educação, meios especializados de educação meios não especializados que encontram eco no discurso educacional).

A recontextualização para BERNSTEIN (1996, 2003) é o processo pelo qual esses documentos passam por diferentes espaços e instâncias, sendo submetidos a diversos interesses em disputa, ganhando novos significados. A forma como são distribuídos e classificados o conhecimento, reflete a distribuição do poder e o controle social (BERNSTEIN, 1996). Os documentos analisados nesta dissertação pertencem, segundo a classificação proposta por BERNSTEIN (2003), ao campo recontextualizador oficial, pois são políticas curriculares nacionais e estaduais.

³⁷ Aqui usamos uma perspectiva abrangente de currículo: documentos oficiais, livros didáticos, orientações docentes, e demais recursos pedagógicos.

No entanto, os documentos aqui analisados: PCNEM's, OCEM e BNCC, apresentam campos de contextualização e recontextualizações distintos, sendo influenciados também pelo campo de recontextualização pedagógico. Ou seja, são formulados por diferentes intelectuais, em diferentes épocas, por isso atendem a interesses políticos distintos e são ligados a concepções diversas de conhecimento, sendo validados e divulgados pelo estado. Sobre a participação de intelectuais no processo de elaboração de currículos, GOODSON (1990) afirma:

A visão subsequente das matérias escolares como sendo derivadas do melhor trabalho de acadêmicos especialistas e atuando como iniciadores nas tradições acadêmicas é geralmente aceita tanto por educadores quanto por leigos. É uma visão sustentada por porta-vozes governamentais e agências educacionais, associações de disciplinas e, talvez de forma mais importante pela mídia. (GOODSON, 1990.p.234)

O currículo escrito, ainda que não seja utilizado completamente, exerce uma influência significativa sobre o que é considerado no ensino das disciplinas escolares. Segundo LOPES (2002) são utilizados uma série de mecanismos para a difusão e uso das políticas curriculares nas escolas e também de sua regulação.

Ainda que exerçam uma pressão significativa sobre a formulação de currículos em âmbito estadual, os documentos curriculares oficiais aqui expostos são orientações, não sendo uma legislação que deva ser obrigatoriamente aplicada. O sistema de educação no Brasil está organizado prevendo autonomia em seus entes federados, de maneira que os currículos nacionais devem garantir esta independência.

O currículo de Sociologia a partir de 1990, especialmente os PCNEM e os PCNEM +, estão inseridos em um modelo curricular pautado na “pedagogia das competências”. Tal fato diz respeito à influência das pautas neoliberais na educação, tais pressupostos orientam o currículo e também o processo de ensino-aprendizagem (CARIDÁ, 2015). Para DUARTE (2001), tais teorias pedagógicas interferem no trabalho docente tornando-o mais pragmático e menos intelectual, transformando o professor em um mero organizador de conteúdos mobilizadores.

Segundo DIAS e LOPES (2003) existem documentos da década de 1960 e 1970 que já trazem como necessidade o controle do que o professor ensina através do currículo por objetivos e competências, nos EUA e no Brasil. Sendo assim, os documentos das décadas de 1990 e 2000 fizeram uma recontextualização destes documentos brasileiros e americanos anteriores,

vinculando a utilização do termo competências ao necessário aprendizado da força de trabalho. DIAS e LOPES explicitam bem esta questão no seguinte trecho:

O currículo por competências das décadas de 1960 e 1970 guardava aproximações com tais modelos na medida em que: a) apresentava como estratégia metodológica a definição de um perfil profissional a ser formado, identificando nele as respectivas competências que os sujeitos deveriam demonstrar (Maranduba, 1981, p. 14); b) definia esse perfil com base nos desempenhos (comportamentos) desejáveis nos professores para garantir a eficiência do processo de ensino-aprendizagem; c) estabelecia a eficiência do processo de ensino-aprendizagem com base nas expectativas sociais, centradas no mercado de trabalho. (DIAS e LOPES, 2003, p. 1161)

Tal discurso de competências, especialmente vinculadas à preparação para o trabalho, vem sendo recontextualizado e difundido na educação brasileira mais fortemente desde a ditadura militar, com a Lei nº 5.692/71 que enunciava uma dupla função para o Ensino em nível de 2º grau: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

BALL (1998) afirma que existe uma via de mão dupla, não sendo só as demandas globais que influenciam nas políticas educacionais locais, mas também no sentido contrário produzindo documentos oficiais que mesclam estes interesses. Para melhor reflexão analisaremos abaixo cada um dos documentos curriculares e suas especificidades

2.1) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, segundo informações presentes no próprio documento, começaram a ser discutidos em 1996 e finalmente lançados para conhecimento público em 1999. Existiram documentos curriculares anteriores ligados ao Ensino Infantil (1998) e ao Ensino Fundamental (1997). No caso do Ensino Médio, aqui analisado, estão colocadas junto no documento as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (1997).

As DCNEM, citadas acima, foram resultado de um parecer encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), e referendado pelos seguintes atores: Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), “Sistema S”³⁸ e os dirigentes de escolas

³⁸ Integram o “Sistema S”: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Nacional de Aprendizagem do

particulares. Essas diretrizes contemplam as legislações educacionais federais, especificamente a LDBEN com todas as suas alterações previstas. É um documento que compila estas legislações e diz como devem ser aplicadas nos contextos locais de inserção.

Já, para compor os Parâmetros de cada disciplina e área de conhecimento foi criada uma equipe de especialistas formada por técnicos do MEC e professores universitários. Em dado momento, na elaboração da proposta, foram consultadas também as secretarias estaduais de educação a fim de aproximar o documento com a realidade do ensino médio nos estados. É interessante notar que neste processo, os parâmetros também foram discutidos com ênfase nos fóruns destinados à educação privada.

Este documento tem o objetivo, como próprio nome diz, difundir alguns parâmetros para o ensino de cada disciplina na educação básica³⁹. Os Parâmetros relacionados ao ensino médio (1999), têm como objetivos gerais, explicitados na “Apresentação”, integrar os alunos desta fase do ensino às dimensões da cidadania e do trabalho, possibilitando sua inserção na vida adulta. Para atingir os objetivos elencados são indicadas as seguintes metodologias: a contextualização, a interdisciplinaridade, incentivo ao raciocínio e a capacidade de aprender. Todos estes métodos estão ligados à questão das competências e às novas propostas de reforma educacional implementadas no contexto internacional nos anos 1990. Estas reformas visam a preparação para uma nova ordem produtiva, a incorporação de tecnologias e uma formação generalista. LOPES (2002) analisa este processo no seguinte trecho:

No processo de elaboração dos PCNEM, princípios curriculares como interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competências integram seu discurso regulativo. Tais princípios já estavam definidos antes mesmo que o trabalho das equipes disciplinares se desenvolvesse e foi com base neles que o documento foi produzido. (LOPES, 2002, p. 388)

Tais objetivos estão ligados aqueles considerados como os pilares da educação do século XXI, elaborados pelo Relatório Jacques Delors da UNESCO⁴⁰. A produção deste relatório foi feita em três anos e meio, por uma comissão internacional com quinze pessoas dentre as quais

Cooperativismo (SESCOOP); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Social de Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE)

³⁹ Em 1997 e 1998 são lançados o Parâmetros Curriculares Nacionais referentes ao Ensino Infantil e Fundamental respectivamente, porém a Sociologia não se faz presente nestes documentos.

⁴⁰ O relatório Jacques Delors da UNESCO foi finalizado em 1996, este relatório visa traçar objetivos para a educação do século XXI. Tem como pilares fundamentais da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Jacques Delors, as contribuições, no entanto vieram também de outros conselheiros extraordinários somando o total de 142 pessoas consultadas, além de grupos e sujeitos não identificados.

O relatório acima citado foi um desdobramento da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” de 1990 cujo objetivo era a apresentação de propostas para os países periféricos com relação à universalização da educação básica. Os PCNEM demonstram uma necessidade de adequação ao sistema de qualidade total e é influenciado pelas políticas neoliberais de alguns países da América Latina, tendo inclusive a participação efetiva na formulação de alguns de seus intelectuais (ANDRIOLI, 2002).

Por tais razões as proposições contidas nos Parâmetros não são conteudistas, ou seja, não se referem, em sua maioria, aos conteúdos disciplinares. O documento curricular prima pelo desenvolvimento de atitudes, ligadas a esta concepção de homem moderno, necessário a nova ordem produtiva. A própria noção de competência vem associada a uma concepção liberal, e de eficiência social, de que os mais competentes, ou os que aprenderam a ser, obtêm o sucesso (BERNSTEIN, 2003).

DIAS (2004) desmistifica a ideia de que o conceito de competências na área educacional seja algo novo e revolucionário, especialmente com relação à formação do corpo docente. Ela aponta que o conceito já é utilizado desde a década de 1920, ligados sempre à questão da profissionalização. Cita a teoria da eficiência social (anos 1920), a pedagogia dos objetivos (final dos anos 1940) e o currículo por competências (anos 1960 e 1970), como percursos do que se tem nos anos 2000 sobre teoria das competências.

O discurso das competências e habilidades chegaram com força no Brasil na década de 1990, e um dos principais difusores da necessidade destes focos na educação foram os PCNEM. O conceito de competência teve origem na década de 1960 na área linguística e foi incorporado em outras áreas e na educação na década de 1990 (BERNSTEIN, 2003), sendo um dos principais expoentes o sociólogo Philippe Perrenoud. Sobre este sociólogo e sua teoria, que muito estão presentes nos PCNEM, afirma CARIDÁ, 2015:

Para Perrenoud (1999) é papel da escola formar cidadãos aptos a entrada no mercado de trabalho e que estejam capacitados para operar determinadas funções dentro do modelo de acumulação flexível. Afirmo que o conhecimento científico transmitido aos jovens não tem sentido se não for operacionalizado, se não for utilitário, e que conhecimento e competência são complementares. (CARIDÁ, 2015, p.155-156)

O documento não menciona como as competências e habilidades propostas serão alcançadas, aliás não são especificadas sequer as metodologias de ensino que propiciarão o desenvolvimento destas habilidades. Muitas competências instituídas no PCNEM não têm conexão com a realidade objetiva das escolas e se apresentam como formulações vazias de sentido. A proposta se admite flexibilizante, são possíveis e estimuladas, portanto a menor rigidez de conteúdos disciplinares, metodologias e avaliações.

Os críticos ao modelo de competências e habilidades afirmam ser este um modelo mercadológico que gera o desaparecimento dos conteúdos disciplinares de um conhecimento científico acumulado, ocasionando a extinção dos modelos de ensino-aprendizagem e dando ênfase as necessidades do capital, da chamada acumulação flexível, que desejam sujeitos dotados das capacidades atitudinais (KUENZER, 2002).

Em uma análise geral sobre os PCNEM, DIAS e LOPES (2003) afirmam que as reformas curriculares têm estreita ligação com os interesses do mercado, cabendo a educação a formação do trabalhador eficiente para o mundo produtivo. As competências aparecem para definir uma nova organização curricular, secundarizando os conhecimentos disciplinares como modelo de organização dos currículos. Já que, nos programas organizados por competências é dado mais ênfase ao “saber fazer”, os conteúdos disciplinares são reorganizados em competências muitas vezes transdisciplinares. Acerca deste aspecto da pedagogia das competências, DUARTE (2010) afirma:

A pedagogia das competências aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos. (DUARTE, 2010, P. 42)

O uso das competências é defendido no próprio documento atacando o que seria, para os elaboradores, o inverso: a memorização dos conteúdos disciplinares. No texto afirma-se que só existe aprendizado quando o aluno é capaz de transpor o conhecimento para as situações cotidianas. Respondem as críticas dizendo que não há eliminação dos conteúdos disciplinares com as competências, e sim que estas norteiam o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a organização do documento, podemos perceber que ele modifica algumas bases estruturais do ensino no Brasil, como por exemplo a organização disciplinar. Eles apontam para uma base organizada por áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas

Tecnologias. Afirmam ser a interdisciplinaridade um pilar de sustentação para a convergência das disciplinas. Sobre as disciplinas da área de Ciências Humanas assim afirma o documento:

Ao desenvolvermos textos específicos voltados para os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, habitualmente formalizados em disciplinas escolares, incluímos diversas alusões – explícitas ou não – a outros conhecimentos das Ciências Humanas que consideramos fundamentais para o Ensino Médio. Trata-se de referências a conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia. Tais indicações não visam a propor à escola que explicitamente denominação e carga horária para esses conteúdos na forma de disciplinas. O objetivo foi afirmar que conhecimentos dessas cinco disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social, tais como o pagamento de impostos ou o reconhecimento dos direitos expressos em disposições legais. Na perspectiva do exercício da cidadania, importa em muito o desenvolvimento das competências envolvidas na leitura e decodificação do ‘economês’ e do ‘legalês’. (BRASIL, 1999, p.4).

O termo “suas tecnologias” ao fim das indicações de área disciplinares distintas, denota uma aproximação, que os PCNEM julgam necessária, entre o conhecimento e as novas tecnologias. A análise da tecnologia enquanto processo é requerida nos PCNEM para a área de Ciências Humanas, inclusive aparece nas competências e habilidades previstas para a área (Tabela 2). Essas tecnologias estariam ligadas à criação de pensamentos e ideias referenciados a contextos concretos e são direcionadas à questão da centralidade do mundo produtivo neste documento curricular (LOPES, 2002).

O objetivo da área de Ciências Humanas nos PCNEM, composta pelas disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia, é o entendimento da sociedade como uma construção humana. Além disso, é descrito também que é necessário o incentivo da escola para a formação cidadã destes alunos e isto compete especialmente a esta área. Por participação cidadã o documento considera a intervenção nos processos sociais, conforme pode ser visto exposto na Tabela 2 abaixo.

**TABELA 2 - COMPETÊNCIAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS
TECNOLOGIAS (PCNEM, 1999)**

Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.

Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e aos processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.

Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.

Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.

Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.

Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe, e associá-los aos problemas que se propõem resolver.

Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.

Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.

Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

FONTE: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas, 1999, p.11-18.

Os PCNEM de Sociologia, citam logo em sua introdução que é fundamental que as áreas das Ciências Sociais – Sociologia, Antropologia e Ciência Política – sejam contempladas no ensino da disciplina nas escolas. O documento também procura explicações para a presença da Sociologia como disciplina escolar, este questionamento perpassa todas as discussões presentes, como se a todo momento fosse necessário justificar a sua presença nas grades escolares. Tal fato pode ser remetido à questão da não presença obrigatória da disciplina à época do documento e da crescente mobilização para tal, a considerar o projeto de lei já em tramitação de 1997 do Deputado Padre Roque Zimmerman⁴¹.

No documento aparecem sugestões do que deverá ser ensinado pela disciplina, através da área de conhecimento – Ciências Humanas e suas tecnologias – traz conceitos sociológicos e também as competências e habilidades que o aluno deveria apreender tendo um contato superficial com a disciplina. Como objetivos da disciplina o documento estabelece:

Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social.

Assim, pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade

⁴¹ Tal projeto, número 3.178-B, já foi citado amplamente no capítulo anterior.

do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário. (Brasil, 1999, p. 37)

A instrumentalização é incentivada na parte de Sociologia do PCNEM, tanto que os objetivos gerais da disciplina apresentados são: tornar o aluno mais crítico e reflexivo para formá-lo como cidadão. Esta disciplina, segundo a redação do documento, pode ser contemplada em programas e projetos de outras, não mencionando que ela apareceria como matéria efetiva no currículo.

No tópico “O que e como ensinar em Ciências Sociais” há o destaque de alguns autores clássicos da Sociologia e Antropologia, são eles: Marx, Weber, Durkheim, Clifford Geertz, Gilberto Velho e Peter Berger. A citação de autores de Ciência Política é nula, assim como existem poucas citações de autores contemporâneos e de cientistas sociais brasileiros.

Aparecem, ainda neste tópico, algumas citações do que deveriam ser os grandes temas sociológicos abordados na disciplina neste nível de ensino, são eles: socialização, trabalho, cultura, estratificação, ideologia e meios de comunicação de massa, política e cidadania. Ainda que estes temas e teóricos apareçam na proposta final articulada para a disciplina, são as competências e habilidades que devem ser o foco do processo de ensino-aprendizagem. CASÃO e QUINTEIRO (2007) ao refletirem sobre esta parte do documento afirmam:

No tópico “O que e como ensinar em Ciências Sociais”, dado seu título, supõe-se que os autores informariam quais conteúdos e a maneira de passar esses conteúdos. Porém o que vemos é um apanhado de vários conceitos, na sua maioria apenas citados de maneira genérica sem referência ao escopo teórico de onde provieram, dando a impressão de que o “como” ensinar seria apenas essa coleção conceitual descontextualizada de sua teoria de origem e sem vinculação com a problematização da contemporaneidade, esta sendo caracterizada por intensas transformações no mundo do trabalho (flexibilização das relações do trabalho mundialização) de modo naturalizante e inexorável. (CASÃO e QUINTEIRO, 2007, p. 231-232)

Sendo assim, o importante não seria a presença da disciplina e dos seus pressupostos e nem da transmissão dos conhecimentos acumulados pelas Ciências Sociais, e sim uma instrumentalização através das competências. Este processo aparece claramente no título do tópico do documento referente à disciplina: “Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia, Política”. As competências e habilidades elencadas podem ser vistas na tabela 3, a seguir:

TABELA 3 - COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS EM SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E POLÍTICA (PCNEM, 1999)

Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.

Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.

Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais.

Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.

Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.

Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.

Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos.

FONTE: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas, 1999, p.43.

Nesta proposta o aluno aparece como sujeito do conhecimento, delegando ao professor um papel de facilitador deste processo, isso gera muitas divergências com relação a este documento. Após as diversas críticas redigidas aos Parâmetros curriculares nacionais e a fim de sanar algumas dúvidas existentes, em 2002 o MEC lança uma reedição deste documento: O PCNEM +, que vamos analisar a seguir.

2.2) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio + (2002)

No ano de 2002, o governo federal divulgou outro documento curricular: O PCN+, cujo subtítulo é: “*Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*”. Trata-se, portanto, de uma atualização e revisão do documento curricular anterior. Apesar das inúmeras críticas recebidas, o PCNEM+ tem as mesmas conotações pedagógicas, ou seja, primam pela questão das competências e habilidades.

O documento curricular, em sua exposição inicial, faz uma crítica ao que chama de ensino propedêutico, aquele em que não há articulação com as vivências dos estudantes e que comprometia a sua formação enquanto cidadão. A desaprovação se dá também ao currículo estritamente disciplinar, a solução seria fazer um trabalho interdisciplinar das áreas de conhecimento, primando pelo alcance de competências e habilidades.

Existe uma afirmação também de que somente 25% dos estudantes do Ensino Médio entrarão no Ensino Superior, diferente de anos anteriores em que só fazia o secundário quem queria cursar a universidade. Então, segundo o PCNEM+, o direcionamento precisa ser outro, é necessário preparar este jovem para a vida e para o trabalho. Os PCNEM + conferem maior importância, em relação ao documento anterior, a interdisciplinaridade e contextualização (RICARDO,2007).

Com relação a interdisciplinaridade, este documento curricular explicita que pode haver um aprofundamento deste aspecto. Com metas, competências e habilidades mais gerais que não sejam direcionados a somente uma área de conhecimento, e sim a várias disciplinas ao mesmo tempo. Assim dizem os PCNEM+ sobre a importância de mudança de paradigmas para adequação a este novo modelo:

Ao se apresentarem dessa forma, esses conceitos estruturadores do ensino disciplinar e de seu aprendizado não mais se restringem, de fato, ao que tradicionalmente se considera responsabilidade de uma única disciplina, pois incorporam metas educacionais comuns às várias disciplinas da área e às das demais áreas, o que implica modificações em procedimentos e métodos, que já sinalizam na direção de uma nova atitude da escola e do professor. (PCNEM+ - Ciências Humanas, 2002, p.14)

Sobre a área de humanidades os PCNEM+ afirmam que as fronteiras disciplinares desta área não devem ser tão estanques. Segundo o documento até mesmo os métodos de investigação das ciências geradoras destas disciplinas são semelhantes. É apresentado também alguns exemplos de possibilidades de articulação, e o incentivo a projetos, fora da área: Filosofia com Matemática e Linguagens com História. O objetivo é transcender as convergências disciplinares com o foco em atingir as competências, que podem não estar relacionadas a somente uma área de conhecimento.

Alguns temas que possibilitem o trabalho articulado das disciplinas das Ciências Humanas são citados, como por exemplo: a problemática da identidade; uma pesquisa sobre disparidades econômicas e sociais; discussão sobre a sociedade pós-industrial; entre outros. São apresentadas também as competências da área, que permitiriam esta articulação.

As competências de área colocadas no PCNEM de 1999 são situadas neste novo documento. Nos PCNEM+ as competências vêm acompanhadas de uma explicação e de algumas indicações de como elas podem ser desenvolvidas no contexto prático da sala de aula. As competências também são divididas e articuladas em três grupos, a saber: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural.

Além das habilidades e competências, é lançado neste documento uma nova dimensão pedagógica: os conceitos estruturadores da área de ciências humanas. Por conceito estruturador entende-se, nos PCNEM+, as análises que são formuladas a partir do contato com a realidade. Os conceitos estruturadores de uma área têm a finalidade de revelar as formulações que podem ser realizadas em conjunto pelas disciplinas que a compõem e que o diferenciam de outras.

A busca é que na realidade escolar os conceitos estruturadores se articulem às competências e habilidades. Para isso o documento cria um quadro que já articula as competências e conceitos estruturadores da área de conhecimento. São definidos como conceitos estruturadores da área: identidade, relações sociais, cultura, dominação, poder, ética e trabalho. Pressupõe também a flexibilidade dos conteúdos programáticos para facilitar a articulação: competências/ habilidades/ conceitos estruturais/ eixos temáticos.

Por eixos temáticos entende-se não a articulação em temas, mas sim uma questão anterior aos temas, mais abrangente e dos quais eles se originam, permitindo a análise de diversas relações. Não devem ser restritos a questões sócio históricas delimitadas e sim os mais abrangentes possíveis. No entanto, devem estar articulados à disciplina da qual se originam e aos seus conceitos estruturadores.

A divisão do documento específico da disciplina Sociologia é feita em quatro partes, a saber: *“Os conceitos estruturadores da Sociologia”*; *“O significado das competências específicas da Sociologia”*; *“A articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da Sociologia”*; e *“Sugestões de organização de eixos temáticos em Sociologia”*.

Todas estas partes dedicam-se a estabelecer um diálogo com o documento anterior (PCNEM) e ao aprofundamento deste, fazendo conexões com o que ensinar na disciplina. É interessante perceber, no entanto, que diferente dos parâmetros anteriores nestes aparece intitulada somente a Sociologia. Nos anteriores as demais áreas das Ciências Sociais – Antropologia e Política – apareciam também em destaque.

Com relação aos conteúdos da Sociologia, o documento menciona os temas cidadania, trabalho e cultura como conceitos estruturantes da disciplina na escola, além de uma menção à

necessidade de pesquisa social a partir da realidade dos alunos. Estes temas dialogam com as competências e habilidades presentes no documento que são iguais as já citadas no PCNEM. Sobre os conteúdos sociológicos presentes no documento em questão CARIDÁ (2015) afirma:

Os conteúdos sociológicos não são abordados a partir de um viés crítico com relação ao mundo do trabalho. Não foca a questão no debate acerca do modo como a sociedade capitalista está organizada com seus conflitos e contradições. Não trata da transformação e revolução social, mas sim de mudanças sociais através da participação cidadã e democrática. Não questiona em momento algum o regime democrático da forma como ele está organizado politicamente e economicamente. Traz as questões que envolvem a sociedade capitalista a partir de um olhar de enquadramento neste processo e não de questionamento de suas bases materiais. (CARIDÁ, 2015, p. 158)

Apesar de cada um dos temas propostos estar diretamente relacionado as três áreas das Ciências Sociais⁴², há conceitos elencados que podem ser trabalhados em sintonia entre as três áreas. Para além disso, o documento cita como justificativa que tais temas estruturantes podem também ser relacionados a outras disciplinas escolares. A interdisciplinaridade, especialmente com as disciplinas da área de ciências humanas, é incentivada durante todo o conteúdo dos PCNEM+, inclusive citando conexões com disciplinas que nem se encontram nas escolas – a Psicologia, o Direito e a economia por exemplo.

Nos PCNEM+ os conceitos são articulados às competências e desta vez cada grupo de competências previsto é explicado, inclusive fazendo relações do que deve ser ensinado para abarcar aquela competência e citando metodologias de ensino para a realização destas. Talvez este fato tenha se dado para diminuir as críticas com relação as competências no PCNEM que não diziam como este modelo devia ser trabalhado na prática. No trecho abaixo, que faz parte da apresentação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2004 – versão preliminar), aparecem as críticas mais recorrentes:

Entre as críticas mais recorrentes relacionadas às atuais diretrizes e aos parâmetros curriculares destacam-se: 1) A idéia de que a reforma curricular é a solução de todos os problemas educacionais; 2) O currículo tratado como instrumento de controle da educação e submisso aos princípios do mercado; 3) O fato dos PCNEM e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) possuírem discurso híbrido contemplando tendências pedagógicas diversas, com vistas a assegurar legitimidade junto a diferentes grupos sociais; 4) A ênfase no discurso das competências fragmentadas em habilidades, como modelo de regulação e controle do processo educacional, a fim de garantir metas e resultados; 5) A ausência de referências mais precisas para organizar e orientar a aquisição de competências e habilidades de acordo com a realidade dos alunos e da escola. (OCEM, 2004, p. 9)

⁴² O tema trabalho se relaciona com a Sociologia. Já a questão da cultura é tratada pela Antropologia. E a cidadania geralmente é um tema ligado à Ciência Política.

Como princípios básicos para o ensino de Sociologia aparece o debate acerca do conhecimento científico em contraposição ao senso comum. Ao fim, aparecem as sugestões de conteúdos a serem trabalhados pela disciplina nas escolas. A partir dos conceitos estruturantes (trabalho, cultura e cidadania), são desmembrados aquilo que se denominam “temas” e “subtemas” fazendo a conexão com o que deve ser ensinado pela disciplina sem, no entanto, mencionar teorias sociológicas e teóricos das Ciências Sociais.

A seguir veremos as perspectivas curriculares de outro documento: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Este documento começou a ser elaborado no fim de 2003 e foi uma política pública de outro governo, não o mesmo dos parâmetros, eleito em 2002⁴³.

2.3) Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006)

Em 2006 o novo governo do Partido dos Trabalhadores, aprovou um novo documento curricular denominado Orientações Curriculares para o Ensino Médio. O processo de elaboração deste documento se deu a partir de 2004, pois com a mudança de governo o Ensino Médio passou a ser uma questão educacional mais representativa na formulação de políticas públicas e por isso foi incentivada a elaboração de um novo documento curricular que abarcasse estas novas ações previstas.

O ensino médio deveria contemplar, segundo a introdução deste documento, uma dupla necessidade, a saber: direito a uma formação humanística geral de qualidade e o acesso a conhecimentos humanísticos e específicos que viabilizem a continuidade dos estudos e o ingresso na vida produtiva. Nota-se que apesar de pequena, já se percebe uma ruptura em relação aos objetivos dos documentos anteriores que davam pouca importância à visão humanística e se debruçavam mais na questão tecnicista.

Outras mudanças em relação aos documentos anteriores são visíveis, como por exemplo a priorização de uma construção coletiva do currículo com a comunidade escolar. As orientações contêm alguns princípios norteadores, porém a construção efetiva do currículo é

⁴³ Os Parâmetros Curriculares (PCNEM e PCNEM +) foram desenvolvidos durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, já as Orientações Curriculares para o Ensino Médio tiveram sua formulação no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

destinada a cada comunidade escolar, especialmente aos professores. Ele é apresentado como um norteador de práticas, conforme podemos observar no seguinte trecho do documento:

A Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio, encaminha para os professores o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente. (BRASIL, 2006, p. 8)

Para a definição deste documento curricular era necessária a presença das pessoas que entendessem de cada disciplina escolar prevista, pois o intuito era de preconizar os conteúdos e também os procedimentos didáticos-pedagógicos de cada disciplina. Um fórum curricular foi chamado e para participar dele as comunidades científicas foram contatadas. Alguns seminários de elaboração do documento contaram com a presença de professores das redes estaduais e até mesmo alunos do ensino básico.

No caso da Sociologia, a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) foi chamada, que indicou o Professor Amaury Moraes, da Faculdade de Educação da USP, para participar das reuniões. Este, por sua vez indicou também outros dois professores universitários com interlocução na área de ensino de Sociologia: a Professora Elisabeth Guimarães da Universidade Federal de Uberlândia, e Professor Nelson Tomazi da Universidade Federal do Paraná.

A discussão que surgiu a partir daí foi a reformulação dos documentos oficiais existentes, os PCNEM e as DCNEM. Segundo abordagem colocada na “Apresentação” do novo documento curricular, estas políticas anteriores de currículo não se efetivaram por diversos fatores políticos, pedagógicos e operacionais.

Neste processo, no entanto, houve alguma resistência dos especialistas de Ciências da Natureza que tinham elaborado as propostas curriculares anteriores. Embate que se refletiu na manutenção, em certa medida, dos pressupostos dos PCNEM nas orientações destas disciplinas que em pouco mudaram nesta reformulação. Percebemos que nas orientações cada disciplina teve certa autonomia para o desenvolvimento de seus princípios estruturais, alguns apresentam habilidades e competências, outros apresentam conteúdos a serem ensinados, e outras ainda se aproximam das metodologias de ensino.

As críticas dos especialistas de Sociologia aos documentos curriculares anteriores é que eles, com os discursos da interdisciplinaridade e transversalidade, acabaram por destinar a disciplina um lugar “à margem”. Por isso seria necessário um documento que não só afirmasse

a legitimidade da disciplina, como a inserisse de fato no Ensino Médio. O novo documento, no entanto, coloca a interdisciplinaridade como um pilar, sem desconsiderar o peso e a construção do conhecimento disciplinar.

Afirma que esta relação de encontro entre as disciplinas deve ser incentivada em cada escola, de acordo com sua identidade própria. É necessário, segundo as OCEM, que cada escola saiba quais as necessidades de aprendizagem dos seus alunos para assim delimitar as suas ações interdisciplinares. Talvez este direcionamento tenha relação com as críticas recebidas aos outros documentos que não privilegiavam o local (LOPES, 2006).

O objetivo da área de Ciências Humanas no Ensino Médio, segundo as OCEM, é a compreensão do processo histórico da transformação sociocultural, destacando a influência da cidadania nestes processos. Especificamente sobre a disciplina Sociologia, o documento afirma que ela pode ampliar os horizontes dos estudantes, fornecendo uma “modificação de sua visão de mundo” (OCEM, 2006, p.105), além do incentivo ao exercício da cidadania, conforme já afirmado em outros documentos.

Existe também no documento curricular um traçado histórico acerca da disciplina e a afirmação de que a presença da disciplina na realidade escolar é recente e intermitente, menos de um século, diferente de outras tantas inclusive da área de Ciências Humanas. Este motivo é apresentado para a não criação anterior de consensos acerca do que ensinar na disciplina. Acerca do objetivo geral das OCEM- Sociologia, CASÃO e QUINTEIRO (2007) afirmam:

As OCN se propõem a ser um mapa, uma proposta de trabalho para orientar o trabalho do professor, e não um programa fechado, rígido. Possuem a intenção, e realmente o fazem, de dar força para a consolidação da disciplina de Sociologia (CASÃO e QUINTEIRO, 2007, p.233)

Sobre a parte que cabe à disciplina Sociologia é importante ressaltar que o documento define as práticas dos professores. Considera como fundamental a primazia pelo estranhamento e a desnaturalização durante toda a trajetória da disciplina no Ensino Médio. Este ponto pode ser considerado a parte epistemológica do documento, a referência de conhecimento disciplinar e os objetivos gerais da disciplina no Ensino Médio (SOUZA, 2013).

A desnaturalização seria a não aceitação de naturalidade dos processos sociais, a construção de um conhecimento sociológico que investigue as causas destes processos. Por estranhamento se concebe observar os fenômenos sociais e não os aceitar como corriqueiros e

triviais e sim problematiza-los por mais ordinários que aparentem ser, tornar algo familiar em objeto (OCEM, 2006).

A proposta é que a disciplina escolar através de um recorte e readequação para o ambiente escolar utilize estas metodologias da Sociologia. A mediação é considerada um processo necessário para o ensino da disciplina e que ainda precisa ser muito incentivada. O saber escolar, segundo as OCEM, tem uma dinâmica própria que precisa ser respeitada.

Ainda com relação à questão da metodologia da disciplina, é abordado nas OCEM que os pressupostos de trabalho da Sociologia escolar devem ser: os temas, os conceitos e as teorias. A proposta do documento é trabalhar articuladamente estes três eixos norteadores sem, no entanto, citar os conteúdos em si e como eles devem ser trabalhados. Tal prática já era desenvolvida pelos programas estaduais e dos professores, o documento somente consolidou tais pressupostos e ressaltou a necessidade de articulá-los.

Abordam também que os conteúdos em sala de aula devem contemplar as três áreas das Ciências Sociais – A Antropologia e a Ciência Política, além da Sociologia, tal prática já afirmada nos PCNEM. Com relação aos conteúdos afirmam não existir um consenso de um conjunto mínimo a ser ensinado. Afirmam que os únicos dois tópicos presentes na maioria dos programas de Sociologia são: “Introdução a Sociologia” e “Clássicos da Sociologia – Marx, Weber e Durkheim”. Com relação aos demais tópicos ensinados, há uma variação entre os programas. Esse fato é considerado ao mesmo tempo como positivo e negativo. É uma vantagem do ponto de vista da liberdade do professor em fazer escolhas, e desvantagem pois há questionamentos com relação à fragilidade da disciplina.

A pesquisa sociológica aparece como um elemento importante, junto aos pressupostos básicos: conceitos, temas e teorias. É uma maneira, segundo consta nas OCEM, de aproximação da disciplina com a realidade social dos estudantes. No entanto, é afirmada a necessidade de um certo rigor científico ao realizar as pesquisas em âmbito escolar. Sobre a questão dos pressupostos metodológicos presentes na OCEM, as autoras CASSÃO e QUINTEIRO (2007) argumentam:

O “como” ensinar Sociologia aparece de forma interligada aos três recortes metodológicos propostos: conceitos, temas e teorias -, sendo que a tendência da prática costumeira é o professor, os livros e os próprios currículos tratarem separadamente os mesmos. Expõe-se as vantagens e desvantagens de se priorizar um ou outro recorte dentro da sala de aula, além de fornecer exemplos do quê, como e por quê se trabalhar com o que é proposto. Discute-se também a importância de se trabalhar com os autores clássicos, numa linguagem adaptada ao Ensino Médio, assim como a importância de se discutir os temas contemporâneos. Além dos três recortes metodológicos sugeridos, o

documento orienta para a pesquisa sociológica no Ensino Médio e faz uma análise crítica de práticas de ensino e recursos didáticos com o fim de reforçar a riqueza e importância da Sociologia e assim propiciar um maior suporte para a regulamentação da disciplina no Ensino Médio. Os recursos sugeridos permitem ao professor utilizá-los para desnaturalizar os fenômenos sociais e causar o estranhamento, como ponto de partida para as aulas. (CASSÃO e QUINTEIRO, 2007, p. 234)

Alguns recursos metodológicos, como: aula expositiva, seminários, leitura de textos, uso de imagens (filmes, vídeos, charges, fotografia), são apresentados fazendo a interlocução do uso destes nas aulas de Sociologia.

O documento finaliza com a primazia pela autonomia docente, por isso não elenca passos e conteúdos a serem seguidos. E se apresenta como uma reflexão do que é a Sociologia no espaço escolar para o pensamento crítico dos docentes da área, algo definido como “ponto de partida”. Por isso o documento se preocupa tanto com as bases epistemológicas e menos com uma lista de conteúdos a serem trabalhados, é uma tentativa de alcançar um meio termo entre propostas impositivas e abrangentes, ambas criticadas pelos especialistas autores.

Segundo seus formuladores, existem críticas pontuais às OCEM por não ter apresentado uma lista de conteúdos, afirmam que por seu um documento curricular deveria contar com a relação dos principais temas a serem abordados. Especialmente porque, afirmam os críticos, a disciplina necessitava se colocar efetivamente nas escolas. Em contraposição, muitos elogios são feitos aos pressupostos metodológicos fornecidos à disciplina Sociologia escolar pelas OCEM.

Após este documento curricular nacional tivemos, nove anos depois, a elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Analisaremos no próximo tópico a versão preliminar deste documento: a parte introdutória da BNCC, a apresentação da área de Ciências Humanas e a seção sobre a disciplina Sociologia.

2.4) Base Nacional Comum Curricular – versão preliminar (2015)

A discussão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) teve início a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014. O PNE prevê em sua Meta 7.1 a implantação de currículos com os objetivos de aprendizagem do nível fundamental e médio. Na redação da meta é previsto também o respeito a demandas locais e o atendimento ao pacto

federativo. Sobre este processo MACEDO (2014) afirma que esta discussão não é nova, nem inaugurada com o PNE:

Em função do PNE, o MEC anunciou, na mídia nacional, em agosto de 2014, que estava iniciando o processo de consulta a estados e municípios com vista à definição da BNCC. Tal anúncio não inaugura o debate político sobre uma base curricular comum nem a ação mais efetiva do MEC no sentido de sua definição. Já há algum tempo, encontros e seminários vinham discutindo a temática contando com a participação de diferentes agentes políticos públicos e privados. (MACEDO, 2014, p.1535)

Esta política pública visa, segundo seus elaboradores, assegurar o direito à educação via conteúdos disciplinares e objetivos de aprendizagem para todos os estudantes da educação infantil ao ensino médio. Segundo o documento, as mudanças serão significativas com a BNCC e transformarão a formação de professores e as políticas educacionais, especialmente as direcionadas ao currículo, como por exemplo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A BNCC foi elaborada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e contou com a participação de 116 especialistas, divididos por áreas disciplinares. Contou-se também com uma série de colaboradores, inclusive de instituições privadas, na elaboração da BNCC. Segundo informações de Alexandre Freitas na Revista Carta Capital em 11/03/2016, estão entre este o seleto grupo de agentes privados: Itaú - Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lehmann e Todos pela Educação e Amigos da Escola. Sendo a Fundação Lehmann uma das principais incentivadoras, inclusive no financiamento de uma série de seminários para discutir os princípios norteadores de um currículo nacional (MACEDO, 2014).

A base curricular teve a sua primeira versão de propostas divulgada em setembro de 2015 e conta com 300 páginas. Esta versão recebeu contribuições públicas até março de 2016. E a última versão é prometida para 2017. Este documento preliminar que será analisado aqui teve um período de tempo para debates e sugestões de qualquer pessoa ou grupo que estivesse interessado, via um site específico. Na apresentação desta versão da BNCC, o Ministro da Educação à época, Renato Janine Ribeiro, afirma que as equipes de construção do documento curricular⁴⁴ tiveram autonomia em sua elaboração.

⁴⁴ As equipes disciplinares da elaboração da primeira versão da BNCC eram compostas por professores universitários, e também alguns professores da educação básica indicados pelas secretarias de educação estaduais. OS professores universitários são oriundos de universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia. E os demais componentes, como professores e gestores das secretarias estaduais, foram indicados, principalmente, pelo Conselho Nacional de Secretários - Consed e da pela União dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime.

Segundo informações constantes no site da BNCC⁴⁵, após este período consultivo uma segunda versão será apresentada, e seminários estaduais estão previstos para a discussão. Depois o Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação aprovarão a versão final do documento curricular.

Na apresentação da proposta são elencados os objetivos gerais de aprendizagem que deverão ser trabalhados progressivamente e articuladamente por todas as disciplinas de qualquer área disciplinar. Apresentam também os objetivos gerais de cada segmento de ensino, no caso do ensino médio a busca é pela interdisciplinaridade, as correlações entre diferentes aprendizados e a articulação entre teoria e prática. Para MACEDO (2014) a BNCC tem seu foco nos objetivos de aprendizagem e nas avaliações, justamente como o modelo de currículo dos Estados Unidos.

Outro tópico na introdução é intitulado “princípios, formas de organização e conteúdo”. Neste ponto acontece uma discussão sobre os direitos de aprendizagem expostos para que todos os estudantes tenham acesso às mínimas condições de aprendizagem. É também afirmado que o currículo é composto por uma base comum e outra diversificada, esta seria feita de encontro com as realidades locais. A crítica dirigida pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) à BNCC se desenvolve nesta questão de homogeneização dos objetivos de aprendizagem, não considerando as diferenças entre os educandos. Assim diz a crítica da ANPED:

A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos contedutais a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano. Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes últimos dois (2) anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas. (ANPED, Ofício nº 01/2015, p.2)

As formas de organização se direcionam à divisão das áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. É esclarecido que os objetivos de aprendizagem são direcionados à etapa de escolarização em que o estudante está inserido, apresentados de ano a ano, e com o intuito de prescrever a progressão dos estudantes.

⁴⁵ Site da BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> acesso em 20 de maio de 2016.

Os objetivos de aprendizagem por sua vez se organizam em eixos e temas integradores, articulando os componentes de cada área e de áreas distintas respectivamente. Como temas integradores são citados: Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais, Culturas africanas e indígenas.

Na área de Ciências Humanas estão presentes as seguintes disciplinas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia, acrescida de uma proposta de Ensino Religioso para o nível fundamental. A presença do ensino religioso como componente da área de Ciências Humanas na BNCC é justificada através da obrigatoriedade de oferta e de uma aproximação com a área em virtude da religião poder ser abordada de maneira histórica e filosófica.

São intenções ligadas ao ensino de Ciências Humanas: “a reflexão sobre sua própria experiência, sobre a valorização dos direitos humanos, sobre a autonomia individual e sobre a responsabilidade coletiva com o meio ambiente e com o cuidado do mundo a ser herdado pelas futuras gerações.” (BNCC, 2015, p.236). É incentivado o trabalho interdisciplinar e a transversalidade, das questões mais locais.

Os objetivos gerais da área de Ciências Humanas que podem ser observados na tabela 4, estão conectados com as definições das Diretrizes Curriculares Nacionais do ano 2013. Tais diretrizes apresentam as legislações educacionais e as diversas modalidades e etapas de ensino, dentre os quais se destacam as seguintes perspectivas de temas, a serem trabalhados no Ensino Médio: cidadania, trabalho, cultura, tecnologia e pesquisa. Eixos que também estão presentes em todos os outros documentos anteriores analisados aqui.

TABELA 4 – OBJETIVOS GERAIS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS (BNCC, 2015)

Conhecer princípios éticos, políticos, culturais, sociais e afetivos, sob a égide da solidariedade, atentando para a diversidade, a exclusão, avaliando e assumindo ações possíveis para o cuidado de si mesmo, da vida em sociedade, do meio ambiente e das próximas gerações.

Analisar processos e fenômenos naturais, sociais, filosóficos, sociológicos, históricos, religiosos e geográficos, problematizando-os em diferentes linguagens, adotando condutas de investigação e de autoria em práticas escolares e sociais voltadas para a promoção de conhecimentos, da sustentabilidade ambiental, da interculturalidade e da vida.

Problematizar o papel e a função de instituições sociais, culturais, políticas, econômicas e religiosas, questionando os enfrentamentos entre grupos e sociedades, bem como as práticas de atores sociais em relação ao exercício de cidadania, nos desdobramentos de poder e na relação dinâmica entre natureza e sociedade, em diferentes temporalidades e espacialidades.

Compreender e aplicar pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam saberes, conhecimentos e experiências que integrem e reflitam o percurso da Educação Básica,

observando os preceitos legais referentes a políticas educacionais de inclusão, considerando o trabalho e as diversidades como princípios formativos.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular – Ciências Humanas ,2015, p.238.

Sobre as Ciências Humanas no Ensino Médio, onde está presente a disciplina Sociologia, a BNCC afirma que

A identidade das Ciências Humanas no Ensino Médio passa pela elaboração problematizada, discutida e investigada de compreensões e práticas voltadas para a produção de conhecimentos necessários à vida em comum e para o desenvolvimento de relações sociais justas(BNCC, 2015, p.240).

Sendo assim, o maior objetivo destas ciências nesta modalidade de ensino é a problematização dos processos históricos e sociais, a geração de conhecimento a partir daí para serem aplicados a uma realidade objetiva. Há ligação deste objetivo geral com os objetivos de aprendizagem da área, apresentados na Tabela 5 a seguir:

**TABELA 5 – OBJETIVOS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO MÉDIO
(BNCC, 2015)**

Entender a sociedade como fruto da ação humana que se faz e refaz historicamente.

Compreender a relação entre sociedade e natureza como processo criador e transformador do espaço ocupado por homens e mulheres, entendidos também como produtos do mesmo processo.

Realizar experiências de socialização e de vida em coletividade, em diferentes espaços, tempos e interações conscientes, sendo nessas experiências contempladas, sobretudo, as individualidades e as diversidades culturais presentes.

Problematizar mudanças advindas das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação da sociedade, refletindo sobre seus impactos e desdobramentos.

Desenvolver consciência crítica sobre sensibilidade, conhecimento e razão, bem como sobre as realidades sócio-históricas, culturais e políticas.

Entender as relações de produção e consumo como potenciais causas, mas também consequências de desigualdades sociais, refletindo sobre o papel da ideologia nesse contexto.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular – Ciências Humanas ,2015, p.240-241.

Com relação à disciplina Sociologia, a BNCC reafirma que a disciplina no Ensino Médio na verdade é composta por três ciências: a própria Sociologia e também conhecimentos de Antropologia e Ciência Política. Como metodologia, reafirma também o uso de teorias, temas e conceitos, bem como o processo de estranhamento e desnaturalização, já indicados e

explicados na OCEM. No desenvolvimento da proposta, no entanto, os teóricos não são citados, e há uma primazia pelos conceitos.

Apresenta como básicos para o ensino da disciplina os conceitos de: fato social; interações; relações sociais; instituições sociais; classe; status; poder; cidadania; trabalho; formas de solidariedade, de conflito e de dominação; estruturas sociais e padrões de mobilidade social; representações sociais e culturais; identidades sociais, políticas e culturais; movimentos sociais; formas de organização do Estado e de regimes de governo. Demonstrando assim uma clara preocupação com os pilares das Ciências Sociais e com seus conceitos fundamentais.

Apresenta como grande objetivo a desnaturalização e o estranhamento presentes nos objetivos de aprendizagem constante na proposta final de organização da proposta curricular. Esta proposta não aparece como lista de conteúdo, aparecem os objetivos de aprendizagem divididos por série de ensino.

Preconiza o diálogo interdisciplinar, com as disciplinas da área de Ciências Humanas. E também abordam os temas transversais, a saber: cidadania, direitos humanos, meio ambiente e trabalho, como possíveis de trabalhar com qualidade pela disciplina. Enaltece a pesquisa sociológica e acredita ser possível sua realização, com a devida adequação, nas escolas de Ensino Médio.

Acerca da distribuição dos objetivos de aprendizagem pelas séries do ensino médio, podemos perceber que no primeiro ano o foco é a perspectiva sociológica e a relação indivíduo-sociedade, utilizando os teóricos da sociologia e seus conceitos. No segundo ano é aprofundado o conhecimento destas relações e desenvolvidas temáticas sobre desigualdades, gênero, etnia/raça e movimentos sociais. Já no terceiro ano, aparece a parte de política: cidadania, direitos e democracia, e também a questão das relações de trabalho.

O quadro que contempla a distribuição dos objetivos de aprendizagem vem ao final do documento, indicando também o eixo de aprendizagem de cada série. Esta versão preliminar passou por uma consulta pública para gerar uma segunda versão que será discutida e alterada pelos seminários estaduais, e depois preparada uma terceira que vai para sanção no CNE⁴⁶. Depois de seguir estes trâmites, os estados elaborarão suas propostas curriculares, tendo como

⁴⁶ O processo de elaboração da BNCC acabou atropelado pelo processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff, que acabou resultando em mudanças nos quadros do Ministério da Educação, inclusive com a saída do ministro que encampou essa iniciativa de Base Nacional- Renato Janine Ribeiro. De modo que, existe uma incerteza sobre a efetividade desta política curricular.

exemplo a BNCC, mas também com suas especificidades, garantindo assim a autonomia dos entes federados.

2.5) A disciplina escolar Sociologia sob “voz” dos documentos curriculares nacionais

Neste último tópico retomaremos de maneira mais organizada e apontando análises sobre os documentos oficiais até aqui apresentados – PCNEM, PCNEM+, OCEM e BNCC. O objetivo é fazer uma síntese apontando para as principais observações relevantes, que incentivarão os próximos diagnósticos no último capítulo.

Desde a década de 1980 os discursos de defesa de um currículo nacional já estavam presentes no país. Talvez por isso a LDBEN (1996) em seu artigo 9º, inciso 4, determina o estabelecimento “(...) em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental, e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”.

O currículo não é um mero conjunto de listagens que contenham o que ensinar, é um documento que traduz uma série de políticas a serem implementadas. Tem um caráter prescritivo ainda que possa ser modificado e adaptado localmente. Conforme apontado por LOPES (2006):

Na constituição do conhecimento escolar, entram em jogo as concepções relativas ao que se entende como conhecimento legítimo, às relações de poder e aos interesses envolvidos na produção desse conhecimento, como discute a perspectiva crítica de currículo. (LOPES, 2006, p.40).

Todas as propostas curriculares, aqui apresentadas, fazem parte da construção de um currículo escolar da educação básica brasileira que se apresenta como campo de disputas profundas entre projetos distintos de sociedade e de educação. Na década seguinte, em 1990, as reformas educacionais neoliberais ganharam expressão. Segundo BALL (2001) elas são formadas por um tripé característico que prevê centralidade no currículo, na avaliação e na formação de professores. As políticas de currículo nacional, a partir da década de 1990, seguem um padrão de organização, que foi apresentado por SILVA et all (2015):

Quando o governo federal propõe políticas, elas começam a ser formuladas no Ministério da Educação (MEC), que mobiliza seus técnicos e gestores vindos de indicações dos partidos políticos aliados e escolhidos por várias razões – uma delas a experiência e conhecimento na área de educação, como pesquisador, gestor ou professor. Esses agentes convidam pessoas nas universidades públicas ou privadas e podem estabelecer parcerias com núcleos e grupos de pesquisa que se tornam os viabilizadores dos processos de organização, infraestrutura, pagamentos, contratações de assessores, serviços, entre outros. Esse expediente foi mais utilizado de 2003 em diante. Esse eixo tem sido responsável por maior influência teórica e pedagógica das propostas que ganham a feição dos grupos de pesquisa que acolhem a demanda do MEC. Os dirigentes do MEC, em contato direto com as Secretarias de Educação dos Estados (SEDUCs) e por meio da CONSED, recrutam representantes para os trabalhos. O mesmo procedimento ocorre junto aos municípios por meio da UNDIME. Esse conjunto de agentes, oriundos dos diferentes estados e regiões do país, mas diretamente ligados aos interesses e práticas educativas, passam a elaborar as propostas de regulação dos currículos. Os documentos que resultam desses trabalhos devem ir para o Conselho Nacional de Educação, que, por sua vez, organiza audiências públicas para debater os documentos. Assim, várias versões se sucedem nas instâncias até que o Conselho Nacional de Educação aprove o documento definitivo. Depois disso, segue para a Presidência da República. (SILVA et al, 2015, p.333-334)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram uma resposta, em certa medida, a essa necessidade de criação de um currículo nacional. O CNE, no entanto, não pôde ignorar as críticas da comunidade acadêmica ao PCN⁴⁷, deixando ele como um currículo não obrigatório, e estabelecendo diretrizes curriculares gerais (MACEDO, 2014). Mas no caso da Sociologia, disciplina ainda não obrigatória efetivamente no Ensino Médio nesta época, o impacto do PCNEM foi tamanho. Esse documento serviu, tanto para efetivar a disciplina na escola em alguns estados, já que ela estava presente no documento, mas também para colocá-la em um papel subalterno por conta da interdisciplinaridade e transversalidade.

Alguns estados na década de 1990, como o Paraná por exemplo, se valeram do discurso da transversalidade dos PCN para não inserir a disciplina na escola. E assim fomentaram que a Sociologia só precisava ser trabalhada por meio dos temas transversais⁴⁸. Segundo as OCEM – Sociologia, tratou-se de uma interpretação equivocada que causou o efeito de permitir que a disciplina não aparecesse nas matrizes curriculares, mas fosse incorporada a outras disciplinas.

⁴⁷ Estas críticas foram relacionadas especialmente a questão da primazia pela a educação técnica, das habilidades e competências. Assim afirma KUENZER (2002), acerca dos PCN: “sob o discurso da valorização da escola como espaço de aprendizagem da crítica e da criatividade, do aprender a ser e a conviver, em substituição ao reles saber, e saber fazer!” (p.21).

⁴⁸ Temas Transversais são elencados em todos os documentos dos PCN’s, inclusive no PCN+. Segundo os PCN’s do Ensino Fundamental, os temas transversais são: “questões sociais consideradas relevantes” e “problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal” (1997, p.64). Eles devem ser abordados em todas as disciplinas.

Porém esta transversalidade só estava prevista nos documentos relativos ao Ensino Fundamental e era citada, mas não como método, no PCNEM +. A transversalidade, conforme apresentada, é uma maneira de enfraquecer o conteúdo disciplinar, tornando-se fluidas as fronteiras entre as disciplinas e também todo o seu conhecimento acumulado específico. Conforme apontado por CARVALHO, 2004:

Entre esse novo palavreado veio a tal transversalidade, de forma que seriam criadas então áreas de saber e não matérias, disciplinas. É a desregulamentação chegando ao ensino. Negam-se as disciplinas, como se nega a ciência e o saber dele decorrente. 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. Ele já estaria “lecionando Sociologia” aos seus alunos ao tecer comentários sobre a situação do desemprego, concentração de renda, queda de rendimento, etc. (CARVALHO, 2004, p.23-24).

As críticas ao PCNEM e ao PCNEM+, no que diz respeito ao ensino escolar da Sociologia se direcionam à questão da não efetividade de um espaço para estas disciplinas na escola, os intelectuais do campo acreditam que o documento curricular teria o poder de efetivar as disciplinas nas escolas. Para além desta, há observações também relacionadas a não presença de teorias plurais da área de Ciências Sociais. Assim afirma CARIDÁ (2015):

Os PCN's (1998) merecem inúmeras críticas, não apenas em relação a não obrigatoriedade da disciplina, mas também em relação ao tratamento das teorias das ciências sociais propriamente ditas. Ao focar na relação indivíduo/sociedade nota-se que a proposta é de cunho estritamente weberiano, visto que a ação individual é um conceito da sociologia compreensiva e os autores o tentam fragmentá-lo, como se pudessem alcançar os demais paradigmas clássicos. (CARIDÁ, 2015, p. 157-158)

É importante mencionar, no entanto, que muitos dos conceitos sociológicos presentes originalmente nos PCNEM e no PCNEM+ são usados nos demais documentos curriculares posteriores. Da mesma forma foi a primeira vez em que as três áreas das Ciências Sociais aparecem como possibilidade de abordagem. Então, há um certo pioneirismo nos PCN's quando se trata da disciplina escolar Sociologia, indicando em certa medida a centralidade e a influência dos documentos oficiais no que é ensinado.

Uma hipótese para a manutenção destes conceitos e para a integração da Antropologia e Ciência Política na disciplina escolar é a influência das comunidades epistêmicas na elaboração destas propostas curriculares. Conforme afirmado por LOPES (2006) as comunidades epistêmicas estão envolvidas e fazem circular as definições das políticas curriculares, construindo a disciplina escolar através dos pressupostos destas comunidades.

É percebida também nos PCN's uma intenção pela interdisciplinaridade, porém ainda assim estes currículos são organizados por disciplinas. Isto demonstra uma força da organização disciplinar. Após o PCNEM+, com outro discurso que não as habilidades e competências, e criticando a interdisciplinaridade, surge outro documento curricular, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de 2006.

As OCEM trazem uma concepção metodológica e epistêmica para a disciplina escolar Sociologia. Além dos temas, conceitos e teorias, há também o direcionamento para o estranhamento e desnaturalização como métodos sociológicos a serem incentivados com os estudantes do Ensino Médio. Esta concepção é apresentada como uma sistematização do que estava sendo feito pelos professores na disciplina escolar. Esta concepção se afirmou como metodologia da disciplina, pois também é utilizada na BNCC.

Tal diretriz, de caráter mais epistemológico, pode ter acontecido porque os elaboradores das OCEM- Sociologia eram reconhecidos intelectuais do campo de ensino de Sociologia, diferente dos formuladores do documento anterior. Sobre esta especificidade CASSÃO e QUINTEIRO (2007), afirmam:

A começar pelos agentes envolvidos em sua elaboração. Enquanto os agentes responsáveis pela realização dos PCN*, na grande maioria, não têm formação específica em Ciências Sociais, os consultores e leitores críticos das OCN além de serem professores e pesquisadores da área, são comprometidos com esta batalha da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio.

* A maioria dos agentes que escreveram os PCN não são da área de Sociologia, quando muito são pedagogos, ou de áreas vizinhas, como Geografia (o que demonstra o caráter eminentemente transdisciplinar do mesmo). Um exemplo de como a educação é pensada para além dos seus fins educacionais, um dos agentes que escreveu os PCN é Roberto Macedo que é economista, foi consultor do Banco Mundial e do BID, membro do Conselho de Política Econômica da CNI – Confederação Nacional da Indústria (1997-1998). Escreveu livros de títulos como A Formação Educacional para o Novo Mercado de Trabalho e Seu Diploma, sua Prancha - Como Escolher a Profissão e Surfar no Mercado de Trabalho, títulos que combinam muito bem com o tom da defesa naturalizante da flexibilização das relações de trabalho presentes no documento. (CASSÃO, QUINTEIRO. 2007. P.23

As OCEM- Sociologia tecem críticas, no próprio texto, ao caráter global proposto pelo PCNEM. Segundo seus autores uma política curricular deve primar pelo local, sendo mais abrangente para contemplar as diversas realidades. Criticam, do mesmo modo, o uso de competências e habilidades como definidoras do processo de ensino-aprendizagem, considerando o ensino nestes moldes dotado de um esvaziamento teórico, conforme colocado por RICARDO (2010):

Os primeiros, PCN e PCN+, tinham como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM –, de onde herdaram, entre outras coisas, os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização para a estruturação de um currículo por competências. As Orientações Curriculares de 2006 não seguem necessariamente as mesmas diretrizes e, portanto, os textos de cada um dos componentes curriculares diferem em seus encaminhamentos teórico-metodológicos. Enquanto alguns desses componentes seguem na direção de implementar um ensino por competências, outros sugerem seu abandono (RICARDO, 2010, p.606)

Porém outras disciplinas nas OCEM utilizam as competências e habilidades na formulação de seus documentos, é o caso da Filosofia, por exemplo. Isto demonstra um certo caráter autônomo para a construção desta proposta curricular que não acontece nos outros documentos curriculares deste mesmo nível, onde há uma certa padronização do que deve estar inserido. Assim afirma BERNSTEIN (1996) sobre os diferentes graus de autonomia na elaboração dos currículos e como eles influenciam o contexto escolar:

O grau de autonomia do campo recontextualizador pedagógico pode afetar profundamente o discurso pedagógico reproduzido nas escolas, essencialmente através do treinamento inicial e em serviço dos professores através dos livros, didáticos ou não, que vêm do campo recontextualizador pedagógico. Entretanto, um controle mais direto sobre as escolas, por parte do Estado, através de currículos e sistemas de avaliação e inspeção altamente centralizados, pode limitar seriamente a influência dos campos recontextualizadores pedagógicos. O controle, por parte do Estado, do financiamento, dos temas e do foco da pesquisa limita ainda mais a influência do campo recontextualizador pedagógico (BERNSTEIN, 1996, p.283).

As OCEM defendem a especificidade do conhecimento Sociológico, os PCN's não. E também trazem o panorama histórico da disciplina que traz criticidade para o processo de inserção da disciplina. Quando as orientações afirmam que não há consenso em o que ensinar na Sociologia escolar, e se valem disso para não criar uma lista de conteúdo, é como se desconsiderassem os documentos curriculares anteriores, a saber: PCNEM e PCNEM+.

A palavra interdisciplinaridade não é usada nas OCEM, em vez disso usam interlocução com outras disciplinas. O documento traz críticas a interdisciplinaridade proposta nas DCNEM, dizendo que somente as Ciências Sociais podem abarcar o que é o fenômeno social em sua plenitude, com metodologias próprias. Assim está presente a crítica ao processo de interdisciplinaridade, na proposta curricular:

O fenômeno social ocorre, por certo, num tempo e num espaço, mas não se reduz a essas dimensões, pois suas características são definidas por leis próprias, específicas das relações sociais. Há aqui, como diria Durkheim, algo a mais – e sua explicação, sua significação e seu sentido vão depender das

teorias das Ciências Sociais, variando de autor para autor, tal como acontece no campo das Ciências Humanas. (OCEM,2006, p.112)

Diferente das OCEM que não apresentam listas de conteúdo, competências/habilidades ou objetivos, os direitos de aprendizagem e objetivos de aprendizagem aparecem com força na BNCC de 2015. Tal discussão remonta, no entanto, cerca de quatro anos antes que já havia iniciado no âmbito do Ministério da Educação, conforme afirmado por SILVA et all (2015) no seguinte trecho:

Desde 2011, formou-se um grupo no MEC denominado de GT dos Direitos da Aprendizagem, liderado pela Diretoria de Políticas de Currículos, que formulou uma proposta para a discussão da Base Nacional Comum. Seguindo a metodologia de trabalho estabilizada no MEC, o grupo finalizou o documento de 2014, intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão Preliminar”. (SILVA et all, 2015, p. 335-336)

Alguns críticos da Base Nacional Comum afirmam que há uma certa similaridade entre os objetivos de aprendizagens propostos nesta, com as competências/habilidades dos PCN’s que foram duramente criticadas (ANPAE, 2015). Em defesa da base, podemos observar que no caso da Sociologia, há uma diferença considerável, os objetivos de aprendizagem da BNCC são ligados aos conhecimentos das Ciências Sociais, enquanto que as habilidades e competências dos PCNEM eram direcionadas para a questão da atuação na sociedade.

A BNCC também aparece como pioneira da questão de uma sequência de conteúdos em diferentes séries. Esse não era praxe nos outros documentos pois a Sociologia se apresentava ainda de maneira incipiente nas matrizes curriculares estaduais, vinculando geralmente a uma única série. Talvez por esta razão a proposta de conteúdos na Base Nacional demonstre um amadurecimento do campo com relação ao que ensinar.

Em todos os documentos aqui analisados há uma certa congruência em relação à presença dos conhecimentos, na Sociologia escolar, das três áreas – Sociologia, Antropologia e Ciência Política. E de igual modo um consenso do que deva ser ensinado, especialmente com relação aos temas e conceitos, as teorias não se apresentam em alguns dos documentos aqui colocados.

Também é consenso a afirmação de que a Sociologia deve formar para a cidadania, é comum a todos os documentos aqui analisados. É também colocado no artigo nº 36 da LDBEN de 1996, e possivelmente grande influência dos documentos curriculares, em que há a afirmação

que Sociologia e Filosofia são conhecimentos necessários para a prática da cidadania. CASSÃO e QUINTEIRO (2007) defendem que a mesma concepção de “formar para a cidadania” é diferente nos documentos iniciais (PCN e OCEM):

Há um avanço metodológico e político nas OCN, ao simultaneamente defenderem a sociologia como ciência e como disciplina específica ao contrário, os PCN não, eles extrapolam os limites de como tratar a Sociologia, esta passa a ser um instrumento genérico para a construção da cidadania, torna-se um clichê, e como clichê, altamente reproduzido sem reflexão sobre as implicações disso. (CASSÃO, QUINTEIRO. 2007. P.237)

Os processos de avaliação de larga escala estão vinculados à criação dos currículos nacionais. Se analisarmos os PCN's e a BNCC podemos perceber que suas competências e habilidades e/ou seus objetivos de aprendizagem, se relacionam em grande medida as matrizes do ENEM, por exemplo. Isso só reforça a análise de BALL (2001) de que as reformas curriculares a partir da década de 1990 preveriam a centralidade dos currículos e da avaliação.

Do mesmo modo, a estrutura pensada para dar legitimidade aos documentos curriculares é parecida. Desde o PCNEM envolvem especialistas nas formulações e avaliações, e também a aceitação e referendo dos órgãos colegiados de escolas públicas e particulares. Há que se mencionar que particularmente nos PCN's e na BNCC existe a influência de grupos diversos, especialmente da iniciativa privada. A BNCC é incentivada, e tem financiamento de seus seminários introdutórios, pela Fundação Lemann (MACEDO, 2014). Tal dado não é natural, há um interesse mercadológico claro na elaboração dos currículos nacionais.

Todos os documentos aqui analisados, apesar de suas especificidades foram elaborados à luz de uma legislação maior: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, legislação que coaduna com um tipo de política estruturada para a educação. Não queremos dizer com isso que não há diferenças entre os documentos, elas existem e já foram apresentadas aqui, porém precisamos pensar nas similaridades para o próximo capítulo, onde falaremos das propostas curriculares estaduais, que foram também induzidas por tal legislação.

--

CAPÍTULO III

“A SOCIOLOGIA VAI À ESCOLA”: PROPOSTAS CURRICULARES ESTADUAIS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO PARANÁ, SÃO PAULO E RIO DE JANEIRO

As propostas curriculares são elaboradas pelos agentes públicos em âmbito federal ou estadual, com participação ou não de outros atores sociais. Neste último capítulo faremos a análise das propostas curriculares estaduais em si, tais documentos servem de base para o ensino da disciplina Sociologia nas escolas de ensino médio destes estados.

Sabemos que o currículo é um dos agentes que nos permitem inferir sobre a realidade das disciplinas escolares, no entanto, percebemos também que tal documento tem interferido diretamente no que é ensinado, ainda que existam diferenças significativas entre os documentos curriculares. Sobre as propostas curriculares de Sociologia podemos perceber que elas na atualidade apresentam algumas consonâncias que nos permitem avalia-las, conforme apontado por SOUZA (2013):

Embora se apresentem freqüentemente como “eccléticas” em sua forma de exposição, as atuais propostas curriculares estão orientadas por interpretações específicas acerca dos temas, das teorias e dos conceitos sociológicos. O procedimento metodológico fundado na noção de que um dos pressupostos da Sociologia é a sua “diversidade teórica” tende a ocultar os pilares epistemológicos presentes nas diferentes propostas. (SOUZA, 2013, p.123)”

Esta observação se concentrará na investigação dos documentos de maneira comparativa. Ao final do capítulo, após fazer uma exposição deles, pretendemos dar conta de perceber quais são suas principais semelhanças e dissonâncias, que nos permitam apontar como o ensino da disciplina Sociologia está se desenvolvendo no Ensino Médio durante uma história recente, que se concentra a partir da década 1980.

3.1) As propostas curriculares e a Sociologia no Ensino Médio

Analisaremos profundamente as propostas curriculares atuais, porém como este nosso estudo se concentra em uma análise histórica da disciplina, precisamos também olhar para os currículos anteriores. Ao fazer isso, acreditamos que perceberemos os currículos de maneira mais ampliada, vendo as entrelinhas do processo de construção da disciplina escolar, e podendo

analisar melhor a atual configuração da disciplina no ensino básico.

A apresentação das propostas se dará por ordem cronológica de última edição começando pelo Paraná, estado em que seu último currículo, as Diretrizes Curriculares, foram apresentadas em 2008. Em seguida abordaremos São Paulo, onde a proposta de Sociologia, e também das outras disciplinas, mais recente é de 2010. E por fim chegaremos ao Rio de Janeiro, em que a derradeira edição do “Currículo Mínimo” se deu em 2012.

3.1.1) Paraná

Conforme já observado no capítulo I, a história da disciplina Sociologia no Paraná foi marcada por “idas e vindas”. A primeira proposta curricular de 1991, fora feita para ser aplicada no curso normal, porém pela ausência de outras propostas também passou a configurar em outras modalidades, tendo pouca expressão pois a Sociologia ainda era uma disciplina que não constava na maioria das escolas.

Conforme afirmado por uma das entrevistadas, tal proposta (de 1991) teve influência da proposta curricular de São Paulo de 1986, isso se deve ao fato desta ser referência única da época. E também por contar com intelectuais de referência no campo das Ciências Sociais na elaboração do currículo. Eis o que é dito pela entrevistada:

“Nós usávamos muito o documento elaborado no estado de São Paulo com a assessoria do Octavio Ianni, participação do Paulo Meksenas (...) é um documento muito bem feito para época, e foi muito importante para o estado de São Paulo. Também para as demais propostas curriculares. Aí a gente lia muito esse material, que era o que a gente tinha acesso... E também as nossas próprias elaborações e porque que era importante e tal...” (Entrevistada - PR 3, outubro de 2014)

Até 1994 a Sociologia começa a se inserir gradualmente nas escolas paranaenses, tal fato impulsionou a formulação de um currículo que fosse capaz de dar conta dos conteúdos da disciplina. A “Proposta curricular de Sociologia para o ensino de 2º. Grau” de dezembro 1994, contou com a elaboração das Professoras universitárias Heloisa Dupas Penteado e Wanirley Pedroso Guelfi, e também de professores já atuantes na rede pública estadual paranaense. O Professor Paulo Mekesen, da Universidade Federal de Santa Catarina, também colaborou com a proposta. No total, trinta e nove pessoas participaram da elaboração do texto.

O objetivo deste documento curricular, segundo suas autoras é oferecer aos professores conteúdos básicos, metodologias de ensino, e também uma bibliografia de suporte. A proposta

curricular está direcionada as discussões presentes da LDBEN de 1996, no momento da escrita em tramitação no congresso, ela aponta que os conhecimentos de Sociologia serão obrigatórios quando a lei for promulgada.

As necessidades dos conhecimentos de Sociologia são pontuadas, especialmente no que diz respeito a compreensão do mundo e dos fenômenos sociais. Segundo os autores, o conhecimento sociológico passa a ser muito necessário nesta fase de ensino, pois a maioria dos alunos não chegarão ao 3º grau, e não tem condições de viajar, e comprar livros, a escola seria a única possibilidade de acesso a estes conhecimentos.

Há presente na proposta de 1994, uma certa desconstrução para o objetivo pressuposto para o ensino de 2º grau, que é a preparação para o trabalho. Esta questão é apresentada se contrapondo a investida de pensamento crítico que a disciplina Sociologia leva ao ensino de 2º grau, sendo a sua finalidade segundo o documento: “(...)a especificidade do conhecimento sociológico deve promover uma outra concepção de democracia, de formação profissional e de cidadania.” (p.15).

Os conteúdos da disciplina estão dispostos na proposta curricular em quatro eixos, a saber: “A explicação sociológica ao longo do tempo”, “A construção da identidade”, “A sociedade civil” e a “Sociedade política”. Além destes eixos, há a disponibilidade de conteúdos que ora aparecem como temas e outras vezes como teorias sociológicas.

O primeiro eixo, “A explicação sociológica ao longo do tempo”, traz alguns conceitos sociológicos introdutórios e também a teoria dos clássicos da Sociologia. Já em “A construção da identidade” a discussão proposta é sobre cultura nos aspectos indentitários e societários. O eixo “Sociedade Civil” traz em voga a discussão sobre grupos sociais, instituições sociais e movimentos sociais. O último eixo curricular, “Sociedade política”, debate as relações de poder passando por uma discussão jurídica destas.

É importante citar que as propostas de 1991, que atendia ao magistério, e 1994 são diferentes, porém não se trata de uma diferença somente por conta segmento que atendem. Conforme exposto por SILVA (2006) a proposta de 1991 foi marcada pelo discurso pedagógico da pedagogia histórico-crítica, em razão da ruptura com a política de educação dos governos militares, já a de 1994 reflete os rumos a serem tomados com as reformas educacionais que estavam a vir e as propostas de ensino de Sociologia já existentes em outros Estados, especialmente São Paulo. Assim se refere MOTTA (2012), a este período:

O cenário neoliberal de meados da década de 1990 acabou por conferir à

educação pública nacional uma tônica bastante mercadológica e centrada didaticamente na chamada **pedagogia de competências**. No Estado do Paraná, sob o governo de Jaime Lerner (1995 a 2002) a situação verificada nos currículos escolares obedecia a essa mesma ordem. (MOTTA, 2012, p.63)

As Diretrizes Curriculares feitas para disciplina em 1994 foram ignoradas pela secretaria de Educação do governo seguinte, que utilizaram as determinações nacionais para a disciplina (PCNEM e posteriormente OCEM). Neste sentido, o Paraná acaba adotando o currículo por competências influenciado por estas políticas nacionais. A flexibilização acontece nas escolas, e vai desde a concepção dos currículos até as disciplinas da área diversificada passando pela formação dos professores. SILVA (2006) cita que:

De 1999 em diante, a diferenciação das disciplinas na *parte diversificada* e o aparecimento de cerca de cinco mil disciplinas diferentes adensavam os objetivos de flexibilização total na organização dos saberes nas escolas, rompendo radicalmente com o esforço das equipes precedentes que tentaram resgatar as disciplinas como ponto de partida para a formação nas escolas. (SILVA, I. L. F., 2006, p.231)

No entanto, o currículo de 1994 da maneira como foi estruturado trouxe contribuições para a proposta que seria feita posteriormente: as “Diretrizes Curriculares para a Educação Básica - Sociologia” de 2008, que analisaremos com uma maior profundidade aqui. As contribuições são tanto com relação as metodologias apontadas na proposta, mas também através do discurso da importância da disciplina no contexto escolar, e da necessidade de construção desta disciplina através do currículo.

A proposta de 2008 faz parte de uma construção maior de Diretrizes Curriculares em todas as disciplinas do Ensino Médio, encampadas pela Secretaria Estadual de Educação do estado. Logo no início do texto das diretrizes de Sociologia se agradece a participação dos professores da Rede Estadual de Educação que estavam presentes nos encontros de formação para a elaboração das diretrizes curriculares. Menciona-se que estas reuniões aconteceram desde 2003, portanto, são cinco anos de elaboração da proposta curricular. Tal participação docente é endossada na Carta da Secretaria de Educação logo após esta introdução:

Essas reflexões, sobre a ação docente, concretizaram-se na crença do professor como sujeito epistêmico e da escola como principal lugar do processo de discussão destas Diretrizes Curriculares que agora são oficialmente publicadas. (SEED –PR, 2008, p.7)

De acordo com o texto introdutório, as diretrizes curriculares do Estado do Paraná

tiveram a seguinte construção: nos anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros com os professores destinados à elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, onde os educadores contribuíaam por escrito para formular a proposta curricular do estado. Já em 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu trinta e dois Núcleos Regionais de Educação, na realização do evento “DEB Itinerante”, que consistia em uma formação continuada, de dezesseis horas, para os docentes a fim de verificar a implementação das diretrizes nas escolas.

Ainda em 2007 e 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por leituras críticas por membros de Universidades, especialistas em cada disciplina, no caso da Sociologia as Professoras Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL) e Maria Tarcisa Bega (UFPR). Sobre este processo de elaboração, os entrevistados pontuam:

“O processo de elaboração desse documento norteador da prática docente para a sociologia no Paraná se inicia na verdade antes, logo com a reestruturação da secretaria, em 2004. As primeiras discussões começaram a acontecer em 2004, em 2005 e 2006 aconteceram alguns eventos específicos para a formatação desse documento, eventos esses principalmente ocorridos em Curitiba e os professores do núcleo muitos eram convidados, perdão, os professores do Paraná inteiro de sociologia eram convidados nessa ocasião para participar desse evento para formatar esse documento. Então na verdade digamos que a escrita final do documento se deu em 2008. (...) Quando eu falo de professores de sociologia, é bom deixar claro que são professores que no momento, na ocasião lecionavam sociologia e que não necessariamente tinham a formação acadêmica em sociologia ou em ciências sociais.” (Entrevistado - PR 1, março de 2015)

“Esse documento ia e voltava para as escolas em épocas específicas, o que a gente chama aqui no Paraná de Semana Pedagógica, é uma semana que a gente usa nas escolas para a preparação das aulas e também para o professor ficar a par das tendências pedagógicas que a secretaria está adotando naquele momento. Então este documento, as diretrizes, o documento que eu me refiro são as diretrizes curriculares, elas iam semi-prontas para a escola ainda em fase de discussão, os professores liam, trabalhavam, debatiam nessas semanas pedagógicas e faziam seus apontamentos e tudo isso retornava para a secretaria para ser agregado, para ser filtrado, para ser trabalhado para o documento, ou seja, esse processo demorou pelo menos 2005, 2006, 2007, 2008, cerca de 4 anos, pelo menos 4 anos de discussões em eventos específicos em Curitiba e também se a gente contar que o documento ia e voltava para as escolas, para todas as escolas do Paraná, é importante salientar isso, para as quase mais de 2.000 escolas naquele momento em todos os 399 municípios. Então não foi um processo tão rápido e também não foi um processo tão simples. Isso aconteceu, também com todas as demais disciplinas, é importante salientar isso, incluindo educação física e ensino religioso, todas elas contaram com um processo bastante parecido. O documento obviamente era elaborado, escrito, redigido na secretaria pelas equipes responsáveis, cada disciplina a sua equipe, mas o documento ia para as escolas para ser debatido e também era debatido em eventos específicos.” (Entrevistado - PR 1, março de 2015)

“Bom, logo após a primeira versão das Diretrizes serem divulgadas o DEB

(departamento de Educação Básica) organizou o DEB Itinerante – um programa de disseminação das diretrizes e do LDP. O que foi o DEB itinerante? O departamento todo – isso é – todas as disciplinas - se deslocava a cada um dos 32 núcleos regionais para fazer formação com os professores que atuavam na rede. Eram 16 horas de oficinas para cada disciplinas. Estávamos todos lá com os professores que atuavam na disciplina – naquele momento- e conversávamos sobre as Diretrizes, o LDP (Livro Didático Público), os conteúdos, metodologia, e assim por diante... para poder dar conta de todos os núcleos passamos um ano e meio na estrada...” (Entrevistada - PR 2, julho de 2015)

“Começou exatamente em 2004, os professores que ministraram sociologia independente da sua formação foram convocados para vários seminários. A secretaria de estado começou a levantar o que os professores ensinavam, cada um levava o seu programa, e aí começou a compilar. E os próprios professores começaram a se apropriar desse material, depois tinha a devolutiva. Eram vários assessores ajudaram teve um primeiro momento que o professor Nelson Tomazi ajudou (...) eram convidados professores de fora o próprio Mário Bispo foi convidado, o Flávio Sarandy... A Elizabeth, o Amaury e o Tomazi depois que saiu também as OCNs. Então, assim, houve um investimento da secretaria na elaboração das diretrizes, mas partia dos professores.” (Entrevistada - PR 3, outubro de 2014)

As diretrizes tem um texto extenso, trata-se de 112 páginas, divididas em três partes. A primeira parte discorre as diferentes formas de organização curricular, seguindo para a concepção de currículo adotada pelas diretrizes que é, segundo os autores, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar dialogando com uma perspectiva interdisciplinar. Tal orientação é fruto de uma discussão mais ampla da Secretaria de Educação do Paraná que se baseava na concepção histórico-crítica. Segundo um de nossos entrevistados:

“Eu acho que o grande norte para a elaboração dessa crítica dos conteúdos é justamente a pedagogia histórico-crítica, que naquele momento estava bastante em voga no discurso da Secretaria de Educação do Paraná. Eu lembro que a gente estudava bastante as ideias básicas do João Luiz Gasparin sobre a pedagogia histórico-crítica e a ideia era justamente essa, propor em todas as disciplinas e na sociologia curiosamente, a gente já fazia isso independente dessa orientação pedagógica, era propor um resgate histórico da disciplina para o próprio aluno, para que ele não tivesse uma disciplina solta voando no tempo e no espaço, para que ele entendesse a própria historicidade da formação do conhecimento.” (Entrevistado - PR 1, março de 2015)

Na segunda parte há uma abordagem sobre a disciplina específica de atuação, com uma análise histórica do ensino da disciplina em ambientes escolares, englobando os fundamentos teórico-metodológicos (incluindo os autores clássicos das Ciências Sociais) e os conteúdos propostos para a atuação docente em sala de aula, com uma descrição minuciosa do que pode ser abordado em cada um deles. Sobre este aspecto, CARIDÁ (2015) menciona:

Aborda autores clássicos da sociologia como Comte, Durkheim, Marx e Weber

e se pauta na sociologia crítica de Florestan Fernandes para pensar o trabalho docente com a disciplina. Aponta sugestões metodológicas e recursos didático-pedagógicos, ressaltando a importância das pesquisas de campo com os jovens do ensino médio. O documento não explicita vinculação a pedagogia das competências. No decorrer da discussão teórica contribui para uma análise comparativa entre a sociologia no Brasil e o currículo de sociologia nas escolas de ensino básico. (CARIDÁ, 2015, p.165)

Nesta parte do documento, é citado a necessidade de que o docente não fique só na contextualização do conhecimento sociológico, isto o empobreceria, e sim que esta seja o ponto de partida para a abstração e a sistematização destes fundamentos científicos da disciplina. É importante também, segundo a proposta, que se atente ao tempo e espaço dos conteúdos propostos, para não cair em anacronismos.

Na terceira parte há uma relação de conteúdos estruturantes em forma de quadro pedagógico, com conteúdos básicos, abordagem teórico-metodológica e avaliação, que segundo o texto das diretrizes foram sistematizados a partir dos encontros com os docentes da disciplina, conforme apontado por uma entrevistada:

“Dois mil e sete inteiro os técnicos de sociologia foram núcleo por núcleo com aquelas diretrizes, o livro didático e fizeram de novo o escrutínio. Então as diretrizes que foram publicadas no início de 2008 elas ficaram até maiores, porque acrescentaram orientações didáticas. Os professores diziam: “ah mas não tem nenhuma discussão sobre avaliação?” “não tem nenhuma discussão sobre o encaminhamento das aulas”, aí incluíram nas diretrizes ficou uma diretriz longa. É por causa desses debates...” (Entrevistada - PR 3, outubro de 2014)

As diretrizes apresentam os conteúdos já expressos em outras propostas curriculares e tidos como consagrados: cultura, trabalho e política, articulando assim as três áreas das Ciências Sociais, conforme já mencionado pelos documentos nacionais. Sobre a influência destes é necessário perceber também que há uma organização em temas, conceitos e teorias, ainda que não explícita formalmente. Tal fato pode ser pautado no estudo dos documentos oficiais, dentre os quais os PCNEM e as OCEM, conforme dito nas entrevistas realizadas:

“Então, não havia como não nos apropriar (dos documentos oficiais nacionais). Tratava-se de escrever um documento oficial de orientação, embora as Diretrizes sejam um documento de orientação, mas as PCNs tinham que ser levadas em consideração. Agora, todos os documentos são passíveis de leituras/ interpretações, como e qual leitura do documento está presente nos outros documentos.” (Entrevistada - PR 2, julho de 2015)

“Há muita relação os professores incorporaram duas coisas, as pesquisas tem mostrado, uma é das OCNs o termo “desnaturalização” e “estranhamento”, eles falam disso ficam pensando o tempo todo como fazer isso e os conteúdos

estruturantes das diretrizes. Se você conversar com qualquer professor do Paraná ele sabe quase de cor assim quais são os conteúdos estruturantes e eu vejo isso nos bimestres lá. (...). Há uma sintonia então as diretrizes não estão só no papel de forma alguma, o documento é uma coisa a prática (...) uma prática é mais viva...” (Entrevistada - PR 3, outubro de 2014)

Para além dos conteúdos clássicos, já expressos em outros documentos, as diretrizes também trazem temas mais contemporâneos, como gênero, raça, violência e questões ambientais. Todos estes conteúdos trazem uma sugestão de “abordagem teórico-metodológica”, nesta proposição percebemos nitidamente a influência das OCEM com a proposta de “estranhamento” e “desnaturalização”, além do incentivo à pesquisa e à chamada “imaginação sociológica”. Uma crítica que se tem a essa proposta metodológica é que ela se repete, para todos os conteúdos são usadas as mesmas concepções teórico-metodológicas (CARIDÁ,2015). Um dos entrevistados toca nesta questão, no seguinte trecho:

“Aquela ideia de formar um senso crítico que nas nossas diretrizes de sociologia podem ser traduzidos sobre aquela preocupação de formar o olhar sociológico, melhor ainda, a imaginação sociológica, a ideia de tentar proporcionar para os alunos elementos que os instigassem a olhar para além da aparência, para além daquilo que os olhos veem em um primeiro momento. É a própria ideia do Wright Mills de “Imaginação Sociológica”, de mostrar para o aluno que ele tem que ir além, ele tem que olhar os bastidores da realidade social para que ele consiga formar isso que naquele momento a gente estava chamado de senso crítico ou de olhar/imaginação sociológica.” (Entrevistado - PR 1, março de 2015)

Em conjunto com o currículo também veio a proposta do Livro Didático Público, que foi lançado em 2007. Tal material didático foi elaborado no âmbito da discussão curricular, porém por meio do “Projeto Folhas”. O material didático carregava as discussões presentes na proposta curricular, não sendo possível dissociar as duas proposições. Tal fato é corroborado nas entrevistas:

“Foi uma confluência eles estavam produzindo folhas que eram as aulas que eles publicavam no site portal de educação. Essas folhas pouco a pouco viraram um livro didático público escrito os professores ganharam uma licença foram selecionados(...). Aí ganharam uma licença um computador e um pró-labore pra ficar escrevendo esse material com assessoria de professores dos temas lá, então especialistas em movimentos sociais e em antropologia e tal e elaboraram o livro didático público. Foi concomitante, se você pegar as diretrizes e comparar com o livro didático, eles são muito próximos (...) eram os mesmos agentes envolvidos, cada professor fazendo uma tarefa mas assim em discussão... então eles tentavam alinhar os conteúdos” (Entrevistada - PR 3, outubro de 2014)

“O livro guarda bastante relação principalmente na ideia da estruturação e organização dos conteúdos. (...) Então tudo aquilo que a gente propõe nas

diretrizes em termos teóricos eu acredito que no livro didático público de 2007 tudo isso se encontre traduzido de forma didática, se encontre traduzido de forma didática e também de forma metodológica. O livro, para saber um pouquinho sobre ele, também houve um processo específico para que ele fosse escrito, também contou com professores e eram professores naquela ocasião, esses sim que já tinham formação nas ciências sociais, a gente tinha essa preocupação com o rigor teórico, nós tínhamos uma preocupação em dar o máximo de arcabouço teórico da sociologia, da antropologia e da ciência política nesse momento. Então o livro guarda total relação com as diretrizes curriculares daquele momento. A saber, o livro teve 2 edições, a de 2007 e também a de 2008. O projeto é interessantíssimo, um livro didático público, isso também aconteceu nas demais disciplinas, (...)foi um trabalho bastante primoroso, bastante árduo também, mas infelizmente pela dimensão das políticas públicas, pelo novo direcionamento da (Secretaria de Educação) nos últimos anos com o governo do PSDB foi uma iniciativa que caiu em desuso, que não foi renovada. Infelizmente às vezes o que fala mais alto são os interesses corporativos das grandes editoras, e esse projeto que era público, que não atendia a nenhum interesse mercadológico acabou caindo em desuso.” (Entrevistado - PR 1, março de 2015)

“A proposta era simples, sabendo-se que uma parcela dos professores produzem seus próprios materiais, porque não incentivar essa produção e promover a socialização do que está sendo produzido? O “Folhas” surge assim... aos poucos ele foi sendo refinado, pede-se que o professor promova a interdisciplinaridade, que parte de situações problemas, que insira atividades de tipos variados, enfim...a produção vai se complexificando... ainda assim, aos poucos os professores foram aceitando o desafio...é preciso lembrar que produzir “Folhas” pontuava, isto é, dava ao professor produtor do texto e aos professores colaboradores, pontos que podiam ser contabilizados para o avanço de carreira, isso num período onde a secretaria ainda não estava promovendo tantas ações de formação, isso incentivava bastante. Então, a medida que o processo de escrita das Diretrizes caminhava e que se percebeu que sua escrita coletiva estava “acontecendo”, o LDP começa parecer também como uma possibilidade.” (Entrevistada - PR 2, julho de 2015)

São pontuados durante todo o momento na entrevista com os autores os impactos desta proposta curricular, especialmente por conta das especificidades da rede paranaense de muitos professores não formados em Ciências Sociais (TOMAZI, 2007). A proposta apresentada de uma maneira minuciosa, com detalhes e descrição para atender também estes professores, que participaram também da construção do documento nas consultas públicas. Além desta característica da rede, é importante mencionar que os professores construíram a proposta, portanto, todas as tentativas de retirada desta da rede que aconteceram posteriormente, foram frustradas.

Há um reconhecimento do currículo como algo relevante e importante naquele contexto, os pressupostos da disciplina escolar encontram-se apresentados de uma maneira pensada e discutida com os diversos atores. É citado também o impacto desta proposta no reconhecimento da disciplina Sociologia no ambiente escolar, diante da intermitência desta nas matrizes curriculares, e como isto era necessário naquele momento de retomada da disciplina nas classes

paranaenses. Assim é apontado pelos entrevistados:

“A gente tem que considerar a relevância de um documento desse porte para uma realidade que até aquele momento não contava com nenhum documento norteador, nenhum documento orientador. E especialmente para sociologia, que ainda está galgando a construção da sua legitimidade nos currículos da educação básica, um documento que orientava e de forma quase que minuciosa, um documento rico em detalhes, rico em sugestões teóricas, rico em sugestões metodológicas era um grande avanço e continua um grande avanço, a gente não pode perder isso.” (Entrevistado - PR 1, março de 2015)

“Nós tínhamos que legitimar a disciplina frente a outras disciplinas que já tinham uma tradição curricular... nós estávamos entrando e “tomando” aulas de disciplinas de tradição, então, nosso trabalho sempre foi de disputa. Disputa de lugar, mas também disputa da identidade que queríamos dar a disciplina. Talvez o resultado maior dessa disputa não esteja totalmente expresso nas Diretrizes em si, mas seja mais visível na construção dos conteúdos – estruturantes e básicos que estão anexos ao documento. Na verdade acredito que ali esteja mais claramente expressa a construção da disciplina no Paraná naquele momento.” (Entrevistada - PR 2, julho de 2015)

Os processos de elaboração dos currículos de Sociologia do Paraná se centraram na participação dos docentes, em todas as propostas muitos professores participaram de sua elaboração. Para além deste fato, é possível considerar que o processo de intermitência da disciplina no estado, fez com que a comunidade disciplinar se envolvesse na consolidação e manutenção da disciplina através da participação ativa no processo de elaboração das propostas curriculares e do Livro Didático Público (2007).

3.1.2) São Paulo

A primeira proposta curricular de São Paulo data de 1986, foi pioneira na história recente da sociologia escolar. Ela foi feita três anos depois da inserção inicial da disciplina nas grades escolares do estado, em 1983. Intitulada “Proposta de conteúdo programático para a disciplina Sociologia – 2º grau”, este documento conta com sete autores, todos na época da elaboração professores da rede estadual de educação de São Paulo, com exceção de Ângela Maria Martins, que foi membro da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) durante os anos 1980 (TAKAGI, 2007).

Os autores na introdução da proposta relatam uma consulta ampliada a outros professores de Sociologia do ensino secundário em três ocasiões, a saber: em encontros de professores nos anos de 1984 e 1985 promovidos pela Associação de Sociólogos de São Paulo (ASESP). Sendo primeiramente por resposta a um questionário, mas também oralmente na apresentação da proposta em novembro de 1985. Alguns professores universitários e

pesquisadores também colaboraram com o currículo, são eles: Octávio Ianni, Celso de Rui Beisiegel, Marília Spósito, Teófilo de Queiroz Júnior e Florestan Fernandes.

O programa de Sociologia presente na proposta, segundo os seus autores, não é fechado e por isso proporciona a adequação a várias modalidades de curso e particularidades. No entanto, avaliam eles, esta flexibilidade não gera um programa menos sociológico, o intuito é que os estudantes possam ter instrumentais analíticos, de várias tendências teóricas, para investigar a sociedade com viés crítico e problematizador, que seria advindo das situações-problema propostas nas diversas unidades. Foi pensado para duas horas-aula semanais em duas séries do Ensino Médio, mas algumas sugestões são dadas para diminuir as unidades curriculares, caso necessário.

Acerca do conteúdo, a proposta curricular de 1986 aponta os conteúdos básicos estruturantes: capitalismo, classes sociais, Estado, cultura, ideologia, instituições sociais, relações internacionais e transformação social. Tais conteúdos, que contemplam as três Ciências Sociais, são expressos em sete unidades, e posteriormente cada uma destas é destrinchada, traçando objetivos, relacionando conceitos básicos e apontando metodologias didáticas.

Sobre as metodologias didáticas apontadas, TAKAGI (2007) tece uma crítica contundente, para ela algumas destas extraem somente o caráter opinativo, não sendo possível assim cumprir os objetivos traçados no próprio documento, de incentivar o educando a uma abordagem autônoma e de engajamento. Assim diz a autora:

Portanto, iniciar as unidades com uma investigação do tema a partir da “vivência dos alunos” - os temas propostos pretendem partir de uma suposta realidade do aluno com o objetivo de explicar o contexto social vivido por eles -, não é condição suficiente para prepará-los como autores dos processos sociais (cidadãos, engajados e autônomos). O apelo de agente social originasse do contexto de redemocratização que o país enfrentava no período, o que motivava os alunos a serem participantes e incentivava qualquer ação nesse sentido. (TAKAGI, 2007,p.47)

Está presente em todo documento um incentivo ao estudante pesquisador, incluindo as leituras necessárias para tal. Ao final da proposta é apontada uma lista de referências bibliográficas, com 216 citações, baseadas em cada uma das unidades curriculares. Tal listagem é direcionada para o docente, mas também tem uma parte que contempla o discente, sendo papel do professor selecionar qual será efetivamente utilizado da listagem colocada. Os textos apresentam uma grande variedade de fontes, sendo indicados desde revistas especializadas de

Ciências Sociais até textos literários, além de livros e materiais diversos.

Nesta última parte também há indicações metodológicas guiadas para o professor escolher as leituras que mais convém. A indicação de metodologias, a todo instante, contradiz o que foi colocado na introdução do documento, de que o professor seria autônomo. Os métodos pedagógicos se apresentam como prescritivos, neste caso, não favorecendo a autonomia do professor, especialmente quando oriundos de uma proposta oficial, com um discurso regulador.

Nos anos 1990 uma nova proposta curricular paulista surgiu, trata-se da “Proposta curricular para o ensino de Sociologia de 2º grau”, que foi elaborada em 1992, portanto, seis anos após a proposta inicial de 1986 e enquanto se dava nacionalmente a discussão da LDBEN. Seguindo uma tendência do currículo anterior, a proposta também foi referendada por uma acadêmica do departamento de Sociologia na Universidade de São Paulo – a Professora Dra. Maria Célia Paoli. Outros intelectuais são citados como consultados na elaboração da proposta curricular.

A proposta se apresenta como uma reformulação da de 1986, adaptando as críticas e sugestões que este documento curricular recebeu pelos professores universitários, além de outras proposições dos professores da rede estadual de São Paulo. Há uma certa valorização da presença de uma professora universitária na equipe, no entanto também se valoriza que foi elaborada por professores, estando no grupo de trabalho de elaboração três professores: Gilberto Giovannetti, Marilse Terezinha de Araújo e Vera Lucia Baptista Alves.

A introdução da proposta se divide em três partes, a saber: “princípios norteadores”, “opções bibliográficas” e “uma conversa sobre nossa prática pedagógica”. Que trazem uma discussão sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio, incluindo a questão da preparação do cidadão e da compreensão da realidade social do Brasil através de instrumentais teóricos da disciplina. Isto é determinante para que o currículo apresentado se concentre em um objeto de estudo denominado “realidade brasileira”.

Além disto, nesta introdução são colocados alguns pressupostos da sociologia escolar requeridas ao currículo paulista. A primeira destas é a concentração dos temas no currículo nas três áreas das Ciências Sociais: Antropologia, Sociologia e Ciência Política. São citados também a consideração das experiências do alunado para geração posterior de problematizações baseadas em teoria, a imprescindibilidade da apresentação de várias concepções teóricas, a necessidade de “estranhamento” das relações sociais, o foco e uma postura investigativa e a valorização da autonomia do professor na efetividade da proposta em sala de aula. Assim diz

o documento:

A pesquisa assume, nesta perspectiva, papel fundamental. Não nos referimos à pesquisa acadêmica, que exige grande domínio sobre os procedimentos científicos, como garantia de validade às suas conclusões. Queremos propor para as aulas de Sociologia, o desenvolvimento de uma **postura de investigação** frente a realidade social, incluindo-se aí as reflexões realizadas pela ciência. Uma **atitude de curiosidade** orientada por um olhar não usual, de "estranhamento" diante das relações de trabalho e poder, costumes e valores presentes no cotidiano das pessoas. (Proposta curricular para o ensino de Sociologia de 2º grau - SP, 1992, p.13)

Apresenta-se da mesma forma os textos escolhidos para constar na proposta. Reforçando esses pressupostos da disciplina e igualmente justificando a necessidade das indicações dos textos comentados para os professores, que segundo os autores estão um pouco distanciados das produções acadêmicas, facilitando seu trabalho de pesquisa. As indicações dos textos para os alunos seguem a orientação da linguagem mais acessível, ao invés de textos acadêmicos se indica revistas, livros didáticos e paradidáticos.

Com relação a sugestões de conteúdo, o documento se separa em três unidades: “Cultura e sociedade”, “Trabalho e sociedade” e “Poder e sociedade”. Divisão que denota a relação com as áreas de conhecimento das Ciências Sociais, já explicitadas anteriormente. Em cada uma das unidades estão previstas indicações de como trabalhar cada um dos temas propostos, relações de conceitos e teorias, e mais as bibliografias sugeridas para professores e alunos de maneira separada.

A primeira unidade tem como objetivo discutir a cultura de maneira científica, e ao mesmo tempo dar conta de entender as manifestações culturais brasileiras sob este aspecto. Na segunda parte há o incentivo a uma problematização das relações de trabalho, tanto de maneira clássica, com as teorias sobre a divisão social do trabalho, mas também uma discussão corrente acerca do setor terciário, trabalho urbano e rural. As questões do poder, do Estado e das relações de poder são colocadas na terceira unidade, é uma discussão contemporânea sobre o Estado brasileiro, a democracia e a cidadania.

As críticas relacionadas a esta proposta ficam direcionadas a sua concepção de cidadania de maneira pragmática, de atuação do aluno na sociedade. E também a uma dicotomia estabelecida entre o professor e o aluno, sendo o primeiro detentor das questões teóricas e o segundo um receptor do conhecimento. Além disto, uma desaprovação de como foi colocada a terceira unidade em que não houve o pluralismo teórico contrariando o que foi demarcado como metodologia na proposta (TAKAGI, 2007).

A incumbência da elaboração desta proposta curricular de 2009, e revisões em 2010 e 2011, intitulada “Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas Tecnologias – Sociologia”, ficou com integrantes da Sociedade Brasileira de Sociologia, que tinham tido contato com a Secretaria de Educação de São Paulo. Ao reclamar da disciplina ter saído da grade, acabaram convidados a fazer o currículo da disciplina.

Segundo informações obtidas em entrevista esta proposta foi elaborada por seis professores universitários ligados à USP e UNICAMP, no entanto, por conta de problemas com a Secretaria de Educação de São Paulo, houve apenas o registro do nome de uma das professoras. MORAES (2012) cita algum dos embates presentes entre a equipe da secretaria de educação e os elaboradores da proposta de Sociologia:

“(…) ficou uma tensão entre a concepção da Secretaria, ligada à pedagogia das competências, visto que a secretária e vários membros de equipe vieram do governo FHC, e a equipe de Sociologia, que partilhava os princípios estabelecidos na OCEM-Sociologia elaborada no governo Lula (aliás, é a única proposta da secretaria que se refere à OCEM, já que as outras se filiam aos PCN).” (MORAES, 2012, p.132)

Na Introdução da Proposta Curricular de São Paulo, especificamente na Carta do Secretário de Educação, é dito que houve um diálogo pré-estabelecido com Professores do Ensino Médio e Especialistas, no entanto, na autoria das propostas não está contemplado o nome de nenhum docente da Rede Estadual, somente de professores universitários. A participação dos professores da educação básica ficou restrita a um seminário de elaboração da proposta recomendado pela coordenação de elaboração do currículo de Sociologia. Conforme destaca uma de nossas entrevistadas partícipe:

“A solicitação foi para que ela fosse apresentada em meados de julho de 2008, mas a comissão solicitou uma prorrogação do prazo para que pudéssemos organizar um seminário com a participação de professores da rede pública para que colhêssemos sugestões antes da redação final da proposta. Esse seminário teve o apoio da secretaria da educação que concedeu dispensa e certificado de participação para cerca de 150 professores. Ele foi realizado em dois dias do final de julho no prédio de Ciências Sociais e Filosofia na USP. Esse foi o único contato que tivemos com professores de Sociologia do Ensino Médio antes de finalizarmos a redação da proposta.” (Entrevistada - SP 01, Abril de 2015)

Ainda na Introdução se afirma que estas propostas serão referências para a elaboração dos Cadernos do Professor e do Aluno, material didático vinculado ao currículo, e para o estabelecimento das matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), além dos programas de reforço e recuperação e dos cursos de

formação continuada para os Professores. Trata-se então de uma política pública central no âmbito estadual.

Na fala da coordenadora geral de elaboração da proposta curricular, pode ser lido que o currículo estará elaborado a partir de conteúdos, competências, habilidades e estratégias metodológicas para todas as disciplinas. Isto demonstra uma preferência por um currículo centrado em competências e habilidades e direcionado à preparação para o chamado “mundo do trabalho”, com pode ser observado no trecho a seguir:

A partir dessa base curricular comum também foi possível definir as metas que os alunos têm direito a alcançar nas disciplinas estudadas e, conseqüentemente, avaliar o seu progresso em relação a essas metas e, quando necessário, fazer as devidas intervenções com vistas a melhorar o desempenho daqueles que porventura não consigam atingi-las. (Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Currículo do estado de São Paulo - Ciências Humanas e suas tecnologias, 2009, p. 4)

A parte “Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo” inicia com uma análise histórica do currículo apresentado. Esta proposta curricular, segundo o descrito, é resultado de um currículo básico proposto em 2008 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e reformulado a partir das experiências e das chamadas “boas práticas” dos docentes. O objetivo desta reformulação curricular seria “garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que as nossas escolas funcionem de fato como uma rede.” (Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2009, Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo, p. 7).

Os pressupostos deste Currículo também são apresentados nesta parte do documento, e conforme descrito, são: um currículo multicultural, com foco no “aprender a aprender”; as competências deverão ser o eixo da aprendizagem; a prioridade é dada à competência de leitura e escrita; e à contextualização com o “mundo do trabalho”. A justificativa para basear-se em competências, especialmente as ligadas à leitura e escrita, é que existem determinadas características cognitivas e afetivas mais valorizadas pela sociedade do século XXI, e que a escola deve preparar seus alunos para viver neste ambiente diferenciado, especialmente no contexto do “mercado de trabalho”.

Para os autores da proposta, um currículo centrado em competências ajudará a tornar a escola mais democrática, porque este valoriza a heterogeneidade e as diferentes absorções de conhecimento. Além disto, existe a seguinte argumentação no texto da proposta:

(...) um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio

de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo. (Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Currículo do estado de São Paulo - Ciências Humanas e suas tecnologias, 2009, p. 12).

As competências referenciais para a elaboração do currículo do Estado de São Paulo foram as descritas na Matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 1998. Não é explicitado o motivo de a proposta curricular utilizar como referencial teórico uma Matriz elaborada doze anos antes. O próprio ENEM não utiliza mais esta Matriz, e houve mudanças significativas nas competências mensuradas neste exame a partir de 2009 com o surgimento do “Novo Enem”.

Na apresentação da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, ao mostrar as disciplinas que compõem a área, os autores descrevem de uma maneira pragmática a atuação da Sociologia no Ensino Médio:

(...) a Sociologia, para além de um enriquecimento pedagógico, pode chegar à esfera da intervenção, na medida em que contribui, por exemplo, para politizar as relações escolares, transformando a própria instituição em objeto de estudo, o que inclui as relações sociais que a desenham e a formação dos currículos que a devem animar. Isso não quer dizer que a formação dos alunos deva visar à solução dos problemas da escola – que, aliás, podem ser mais bem compreendidos se esse conhecimento for dirigido para fora dela, pois é da sociedade que a escola recebe suas influências e características fundamentais. (Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Currículo do estado de São Paulo - Ciências Humanas e suas tecnologias, 2009, p. 26).

Já o currículo de Sociologia é descrito como sendo influenciado pela proposta curricular elaborada pela ASEP (Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo), em 1986 e reformulado em 1992, e também pelas OCEM. Tal como as Orientações curriculares e os currículos anteriores, esta proposta estadual prevê no conteúdo os conhecimentos de outras Ciências Sociais. O currículo de 2009 apresenta a seguinte estrutura: o primeiro ano apresenta conteúdos mais antropológicos, o segundo temas e conceitos sociológicos e o terceiro fundamentado nas ciências políticas. Esta influência, perpassa todo documento, segundo a explicação de uma de nossas entrevistadas:

“É importante destacar que a proposta não se restringe à sociologia e procura trabalhar temas das três disciplinas científicas que compõem as ciências sociais: antropologia, ciência política e sociologia. (...) A nossa proposta baseava-se nas Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia, elaborada por Amaury Cesar Moraes, Nelson Tomazi e Elisabeth Guimarães, que tinha como pressupostos epistemológicos do processo do conhecimento: o

O proposto é que o currículo em questão impulse a formação de cidadãos que percebam as complexidades das relações sociais, sendo assim, apoiado na concepção de “imaginação sociológica” do Wright Mills (1975). A influência das OCEM podem ser percebidas quando há explicitação de que os princípios orientadores da proposta estadual são: o estranhamento e a desnaturalização, através do desenvolvimento de um “olhar sociológico” pelos discentes. Conforme exposto neste trecho:

O Currículo de Sociologia para o Ensino Médio tem como principal objetivo desenvolver um *olhar sociológico* que permita ao aluno compreender e se situar na sociedade em que vive. Para isso, toma como princípios orientadores a *desnaturalização* e o *estranhamento*. Ou seja, a recomendação de recusar os argumentos que “naturalizam” ou veem como naturais as ações e relações sociais e que impedem de percebê-las como produtos da ação humana na história (...) (Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Currículo do estado de São Paulo - Ciências Humanas e suas tecnologias, 2009, p. 135).

Para além disto, é citado que a Sociologia cumpre um papel no ensino médio de incentivo ao pensamento crítico, sendo o jovem o ponto de partida e chegada do desencadeamento desta proposta, a aproximação com as competências acontece somente nesta afirmação, ela não é retratada efetivamente no documento. Com relação a metodologia a ser adotada, o documento curricular cita a pesquisa como indicativo importante para o trabalho dos temas e conceitos sociológicos em sala de aula. A interdisciplinaridade é colocada como uma prática que deve ser incentivada, mas com cautela para não cair no reducionismo de trocar uma disciplina por outra. O currículo de 2009 não apresenta o caráter propositivo, com relação as metodologias didáticas de ensino de Sociologia, que os anteriores de 1986 e 1992 carregavam.

Com relação a lista de conteúdos, ela consta no final do documento curricular, está separada por série, abarcando as três do ensino médio, e por proposições bimestrais. Sendo a primeira série centrada mais nos conteúdos de antropologia, discussão de cultura, exceto os primeiros dois bimestres que discutem uma introdução à sociologia (papel do sociólogo, socialização, grupos sociais). Os conteúdos do segundo ano do Ensino Médio iniciam como uma continuidade da série anterior (cultura e diversidade), mas em seguida se tornam mais sociológicos discutindo trabalho em um dos bimestres e violência no outro. A política aparece como ponto central em todo o terceiro ano.

Ligados à proposta estavam a política de produção de material didático – os “cadernos do professor” e “cadernos do aluno”, tais materiais ficaram sobre responsabilidade de indicadas

da coordenação deste grupo que elaborou a proposta curricular. Tinham todo um formato específico apresentando situações de aprendizagem, mas sempre fazendo relação com os temas e as metodologias propostos no currículo de Sociologia, acerca disto seguem as pontuações de uma das elaboradoras entrevistadas para esta pesquisa:

“Cada caderno tinha que ter, pelo menos, três situações de aprendizagem, podia ter mais de um tema, se fosse. E as etapas eram sempre as mesmas. Sondagem e sensibilização, que é para acessar o conhecimento prévio que os alunos tinham sobre o assunto, começar a tocar no tema e depois as diferentes etapas.” (Entrevistada - SP 02, Outubro de 2015)

Os cadernos viraram uma política central da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Há diferenças entre os dois cadernos, o do professor proporciona uma certa instrumentalização, enquanto que do aluno são mais voltados para os exercícios. Ao consultar os entrevistados sobre esse material didático eles respondem:

“Os cadernos seguiram estreitamente a proposta curricular. Da mesma maneira, os concursos de ingresso na carreira docente, realizados pela secretaria nos anos seguintes tiveram como base os temas desenvolvidos nos cadernos e a bibliografia utilizada.” (Entrevistada - SP 01, Abril de 2015)

“O caderno do aluno, inicialmente, ele não devia ter quase nada dos conteúdos. Os conteúdos seriam apresentados pelos professores e o caderno do aluno seria apenas um apoio para ele fazer as tarefas de casa, para estudar. E o caderno do professor é que estaria a base toda do material. (...) Então, por exemplo, uma das coisas que houve é que depois eles mudaram de ideia e resolveram que tinham que ter conteúdo nos cadernos do aluno. E várias situações de aprendizagem foram revistas, porque venceram os prazos de validade das licenças das editoras de uso do material.” (Entrevistada - SP 02, Outubro de 2015)

“Há um material razoavelmente bom eu poderia dizer até bom... na mão do professor mas na mão do aluno praticamente não há. Porque o caderno do aluno é um caderno que tem mais espaço em branco pra ele escrever do que texto do que um material pra ele trabalhar.” (Entrevistado - SP 03, Dezembro de 2014)

Os cadernos ficaram sobre incumbência da Fundação Vanzolini que ganhou a concorrência para a elaboração dos cadernos de todas as disciplinas do ensino básico. Era encarregada dos trabalhos de editoração, revisão, fornecimento de material iconográfico e da negociação com as editoras dos direitos autorais dos textos utilizados. Sobre a dificuldade na elaboração dos cadernos nossas entrevistadas colocam:

“Nossa maior dificuldade devia-se ao curto tempo que dispúnhamos para elaborar cada caderno, cerca de um mês. Iniciamos o trabalho em outubro de 2008 e terminamos em julho de 2009. Foram 12 cadernos para professores e

12 para alunos.” (Entrevistada - SP 01, Abril de 2015)

“Os prazos eram assim extremamente exíguos e a gente estava completamente amarrado no formato que tinha que ser seguido. Então a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ela fez um contato com a Fundação Vanzolini, que ficou responsável por coordenar as equipes, fazer toda a edição do trabalho, adequação do material dentro da proposta e cumprindo os prazos. Então a gente assinou o contrato, todo mundo, nesse negócio e resolvemos então, tocamos a ficha. Uma característica do que foi produzido na sociologia é que, diferentemente de outras equipes, da Geografia, da Filosofia, a nossa se manteve uniforme durante todo processo.” (Entrevistada - SP 02, Outubro de 2015)

Os professores da rede acabam tecendo críticas a todo processo de construção curricular, por considerarem sendo feito de “cima para baixo”, sem consulta aos professores da rede, especialmente no que diz respeito a exigência do uso frequente dos cadernos em aula e de sua imposição de metodologia (MORAES, 2012). A cobrança dos cadernos é referenciada também nas avaliações externas, como o SARESP, que trazem a obrigatoriedade do seu uso. Apresento abaixo duas opiniões divergentes sobre este aspecto durante as entrevistas realizadas, a contestação da crítica é feita pela autora dos cadernos:

“Então, uma coisa que depois gerou muita controvérsia, que falaram que os cadernos eram apostilas, que os professores tinham que seguir, que não sei o quê. Isso nunca foi o projeto original. Na verdade o que se pretendia era que o professor, diante daquela sugestão, ele desenvolvesse o próprio trabalho. Se ele não quisesse seguir nada do caderno, não tinha problema nenhum. Se ele quisesse pegar ideias. Mas também contemplava o professor que "Puxa vida, eu não sou da área. Eu não sei absolutamente nada de sociologia). Como é que eu faço para lidar com isso?". Então nosso cuidado maior foi ter muita clareza e sensibilidade para introduzir o tema de sociologia de uma forma que, uma pessoa que não fosse familiarizada não ficasse completamente perdido.” (Entrevistada - SP 02, Outubro de 2015)

“(…) porque os cadernos prescrevem aula até né? O modo de dar aula, quase pega na mão do professor coisa e tal. Nesse sentido é muito complicado o caderno, muito criticado mesmo né? A imposição né? Essa coisa de muito fechada porque os professores meio que se embananam com isso, uma certa pressão pra que eles deem aquilo” (Entrevistado - SP 03, Dezembro de 2014)

Sendo assim, em linhas gerais, as propostas curriculares de São Paulo trazem uma linearidade especialmente se considerarmos a questão da presença dos conhecimentos de Ciências Sociais em todas as suas proposições de conteúdos, e também a apresentação de metodologias didáticas. Além disto, as elaborações dos documentos trazem uma participação intensa da comunidade acadêmica paulista, ao ponto que no último currículo não há convite

para nenhum professor da rede participar da equipe de elaboração.

3.1.3) Rio de Janeiro

Conforme já abordado no primeiro capítulo, no Rio de Janeiro a Sociologia é inserida nos anos 1990 na matriz curricular estadual. A primeira proposta curricular foi debatida em um encontro organizado em parceria entre a APSERJ e o Conselho Estadual de Educação, em que estavam presentes as Universidades que formavam professores de Sociologia, além de representantes das diversas escolas públicas e particulares do estado, o sindicato de professores e a Secretaria Estadual de Educação, realizado em maio de 1990.

O primeiro currículo de Sociologia do estado do Rio de Janeiro traz a síntese deste encontro. O documento é dividido em três partes: uma introdução, onde é feito um histórico da luta pela inserção da disciplina no estado. A segunda parte, com a síntese das mesas redondas e palestras que aconteceram no encontro. E por fim a proposta de currículo, intitulada: “Objetivos, metodologia e sugestões de conteúdo no ensino da Sociologia”. Há também um anexo, onde estão presentes a discussão curricular, da disciplina Sociologia, feita por três universidades do estado: a UERJ, a UFF e a UFRJ. Estas análises são posteriores ao primeiro documento, elas partem dele.

Na primeira parte a reflexão se concentra na discussão do calendário de inserção da disciplina no âmbito estadual, lembrando as diversas lutas e trazendo um cronograma de encontros posteriores que conta com a participação das universidades, na análise da proposta curricular. São apresentados também os atores presentes no encontro, já mencionados anteriormente, sendo a UFF apresentada como responsável pelo redigir este documento na figura dos professores: Santo Conterato, Maria Lúcia Braga, Patrick Burglin, Edna Del Pomo e Marcia Cavendish Wanderley.

O resumo das quatro mesas redondas, realizadas no evento, são trazidas na segunda parte em ordem cronológica. Nestas palestras, realizadas por diversos atores, algumas observações necessitam ser explicitadas. Primeiro é necessário colocar alguns pressupostos da disciplina Sociologia no Ensino Médio elencados pelos palestrantes, são eles: a criticidade, a necessidade de um sistema político democrático, o pluralismo teórico e a desnaturalização dos processos sociais. Evidenciam durante as palestras que a formação do professor de Sociologia não esteja restrita ao dar aula, mas também articule pesquisa e extensão. Por fim, são

apresentados pelos representantes da Secretaria de educação alguns entraves para a efetividade da disciplina nas escolas, discurso combatido pelos palestrantes que se seguiram apresentando estudos de caso na rede particular e em outros estados da federação.

Chegamos então na parte do documento que contem a proposta de métodos e conteúdos de uma Sociologia escolar. Analisaremos aqui tanto a proposição inicial, contida no primeiro documento, mas também os apontamentos feitos posteriormente pelas universidades presentes no anexo. Sabemos, no entanto, que estes currículos não chegaram com efetividade as escolas, ficando sua discussão restrita aqueles professores engajados em associações de classe ou com entrada nas universidades. Nem a carga horária proposta no documento, dois tempos semanais em duas séries, foi posta em prática. No estado a disciplina figurou durante muito tempo em somente um dos anos do ensino médio.

A proposta para Sociologia elaborada pelos participantes do evento enfatiza a questão da pluralidade teórica da Sociologia, buscando uma postura científica e não dogmática. Também parte da concepção que o cotidiano vivenciado pelo aluno seja o ponto de partida da disciplina nos espaços escolares, e que depois da análise deste se parta as teorias e conceitos sociológicos, tendo como fim o incentivo à pesquisa em âmbito escolar. Mas não deve ser, segundo os autores, o conteúdo sociológico no ensino médio uma mera simplificação do que é visto na universidade, no entanto, deve carregar a mesma criticidade.

A proposta de conteúdos se pauta nas diferentes áreas das Ciências Sociais, abordando a Antropologia (cultura e grupos sociais), Sociologia (indivíduo e sociedade, trabalho e desigualdades) e Ciência Política (política, poder e cidadania). Aparecem algumas especificidades nas propostas do anexo com relação a estas orientações de conteúdo. Por exemplo, a proposição da UFF é que os conteúdos sejam construídos a partir do eixo Cidadania, levando o aluno a reflexão dos seus papéis sociais em um período democrático.

A UERJ, em suas proposições, reforça o sentido de formação para a cidadania como grande contribuição da Sociologia no nível educacional médio, apontando o detrimento do “homem executivo” incentivado pelas construções educacionais anteriores, incentivadas pela OSPB e Educação Moral e Cívica. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro coloca uma proposta de conteúdos extensa, contemplando todas as áreas das Ciências Sociais e tendo direcionamento de autores clássicos e contemporâneos, além disto incentiva o debate através de temas sugeridos em cada uma das unidades.

Já a UFRJ, é a única que apresenta sua asserção em dois documentos. Um deles

elaborado pelos professores do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) e o outro juntando professoras da Faculdade de Educação e um professor do Colégio de Aplicação. No entanto, elas são complementares, dando a impressão que a proposta do IFCS foi lida pela outra antes da formulação.

O objetivo da sociologia neste nível de ensino, se ater a três pontos para os propositores da UFRJ: dimensão crítica da realidade, relativização do conhecimento das ciências naturais e desnaturalizar os conhecimentos de senso comum. A proposição de conteúdo se atém ao currículo paulista de 1986, eixos estruturados nas Ciências Sociais, articulados com o cotidiano do aluno a partir de temas. É importante mencionar que a proposta da UFRJ reflete sobre a questão da ampliação dos tempos da disciplina nas escolas. Ela sugere a carga horária de quatro tempos semanais para a disciplina, pois somente assim poderia se fazer um trabalho com efetiva qualidade.

Somente após quinze anos outra proposta curricular de Sociologia foi apresentada no âmbito estadual. Diversos professores relatam dificuldades em estabelecer programas para a disciplina, já que a proposta de 1990 não foi tão difundida. Percebemos que durante estes anos os livros didáticos foram os principais definidores de currículos no Rio de Janeiro.

A proposta de 2005, que chegou às escolas no início de 2006, foi intitulada “Reorientação Curricular” e abrange todas as disciplinas da grade não só do Ensino Médio, em todas as suas modalidades, como das séries finais de Ensino Fundamental. É apresentado como novidade na proposta a participação dos professores da rede estadual juntamente com especialistas da UFRJ, universidade convidada para coordenar a elaboração da proposta, segundo consta em permanente diálogo.

O documento curricular em questão tem o objetivo, segundo consta na apresentação do mesmo, de oferecer subsídios para a elaboração de um projeto pedagógico que tenha linhas fundamentais de assegurar ao aluno: autonomia intelectual, pensamento crítico e conduta ética nas relações. Por isso a proposta apresentada sugeriu um formato, apresentado na introdução da proposta, que sugere a integração de áreas curriculares nos objetivos fixados. Conforme pode ser observado neste trecho:

Para o processo de elaboração dos programas curriculares, as equipes sugerem conceitos e conteúdos considerados fundamentais em cada uma das áreas e uma ordenação destes de forma seriada. Tais decisões levaram em conta o respeito ao processo de aprendizagem e a preocupação com as interfaces entre disciplinas diferentes e áreas diversas para que os programas curriculares não se apresentem de forma fragmentada, sem levar em conta a importância da discussão e da construção currículo escolar como um todo único, coeso e

coerente. (SEEDUC – RJ, Reorientação Curricular – Ciências Humanas, 2005, p.19)

Na apresentação da área de Ciências Humanas é reforçado o estabelecimento do currículo como um diálogo entre os professores, e recolocado o caráter propositivo, e não impositivo da proposta curricular valorizando a participação de professores do estado na sua elaboração. A consideração de carga horária disciplinar e os conceitos fundamentais foram centrais na elaboração da lista de conteúdos de cada um dos currículos disciplinares. A introdução da área também demonstra uma preocupação com a interdisciplinaridade proposta, ela afirma que esta deve fortalecer as disciplinas e suas especificidades, verifiquemos na seguinte passagem:

A interdisciplinaridade deve reconhecer o domínio de cada área. Ela não deve conduzir à diluição das fronteiras das disciplinas, nem ser entendida como um fim delas, mas sim oferecer as condições necessárias para a coexistência de um diálogo entre as mesmas. Não é uma tarefa fácil a construção da idéia de interdisciplinaridade. Por isso, verificamos que “as disciplinas têm sido preservadas nas propostas interdisciplinares”. Essa realidade está assentada na necessidade de sistematização do processo ensino-aprendizagem. Dentro de cada disciplina existe um conjunto de conteúdos capazes de preparar o aluno para o vestibular, para o mundo do trabalho e para a vida. Mas é necessário um diálogo entre elas, ou seja, entre os diferentes conceitos e métodos. (SEEDUC – RJ, Reorientação Curricular – Ciências Humanas, 2005, p.30)

Ao finalizar a parte da proposta curricular relativa a introdução da área de conhecimento Ciências Humanas é apresentada as contribuições de cada disciplina para a construção do conhecimento no meio escolar. A história seria responsável pelas atitudes de pensar, repensar e analisar os fatos acontecidos tanto no passado quanto na contemporaneidade. O entendimento do espaço geográfico e seus desdobramentos são requeridos à Geografia. Na Filosofia é incentivado o exercício do pensamento. Já a Sociologia é apresentada como responsável por problematizar os fenômenos sociais, fazendo a interlocução com o cotidiano do aluno.

As autoras do documento de Sociologia do ano de 2005 são: Mônica Grin – Professora da área de História do IFCS/ UFRJ – Sandra da Rocha e Manuela Maia, que são professoras de Sociologia da rede estadual de educação na época. As proposições se apresentam como críticas aos PCNEM no sentido de trazer a Sociologia em caráter transdisciplinar, e reforçam as necessidades do ensino deste componente curricular para as problematizações dos fenômenos sociais interligados ao efetivo exercício da cidadania, e da necessidade de contextualização destes para o entendimento discente. Como metodologia é citado o incentivo ao “olhar e escuta sociológicos”, que seriam:

Com efeito, a apreensão do conhecimento sociológico e da sua historicidade promove habilidades cognitivas - o olhar e a escuta sociológica - que pressupõem o conhecimento de conteúdos temáticos, não como compartimentos estáticos, mas como repertórios de questões dinamicamente tratadas. Ou seja, de uma perspectiva metodológica, mais do que tão somente ensinar conceitos e métodos sociológicos, muitas vezes de pouco entendimento e de pouca sensibilização para os alunos, o professor pode explorá-los criativamente utilizando-se de exemplos próximos à realidade dos alunos, motivando-os a observarem mais de perto o funcionamento dos conceitos, motivando-os, por exemplo, a transformar dados quantitativos em análise qualitativa. (SEEDUC – RJ, Reorientação Curricular – Ciências Humanas, 2005, p.113-114)

A “Proposta de orientação curricular” da disciplina, neste documento curricular, traz a seguinte estrutura: temas, conteúdos programáticos, competências e habilidades, metodologia e interface com outras disciplinas. Da maneira como está apresentada, parece uma influência dos PCNEM. Os temas se dividem em cinco eixos: I) Sociologia: a construção dos problemas sociais; II) Cultura; III) Trabalho; IV) Cidadania; e V) Desigualdades Sociais. Os conteúdos programáticos apresentados por eixo trazem conceitos e teorias das Ciências Sociais e são reforçados pelas competências/ habilidades.

Nas metodologias são elencados alguns procedimentos como: a pesquisa em diversas modalidades, uso de linguagens audiovisuais, incentivo a produções artísticas, debates e leitura de fontes variadas. A “interface com outras disciplinas” aparece no fim de cada proposta, parecendo que está “para cumprir tabela” da dita interdisciplinaridade possível, pois estão somente citadas as disciplinas sem nenhuma proposta prática de integração.

Esse documento, diferente do anterior de 1990, foi efetivamente enviado as escolas, e muito dos professores receberam e usaram como parâmetros. Em 2006 foi elaborado uma espécie de material com sugestões de aplicações nas aulas baseados neste currículo, o de Sociologia continha textos sociológicos a serem reproduzidos para os alunos.

A proposta curricular seguinte data fevereiro de 2010, e apresenta-se como a mais enxuta do que as apresentadas anteriormente. Intitula-se “Proposta curricular: um novo formato- Sociologia”, e em sua apresentação há a menção de ser um documento que ressignifica a proposta anterior de 2005 tornando mais condizente com as avaliações externas (SAEB, ENEM e SAERJ). Os conteúdos e as habilidades e competências aparecem em tabelas, que otimizam o que fora concebido na iniciativa anterior. Sobre a pertinência das competências e habilidades, o documento assim manifesta:

É importante assinalar que a opção pela descrição de competências e habilidades deu-se não só por estarem nas matrizes referenciais de avaliações

de larga escala e na documentação da *Reorientação Curricular* original, mas principalmente por representarem formas pelas quais os conteúdos e temas adquirem maior concretude, indicando ações resultantes do processo de ensino-aprendizagem, o que pode facilitar sua aplicação (SEEDUC – RJ, Proposta curricular: um novo formato - Sociologia, 2010, p.5)

Apesar de trazerem o nome de outros organizadores e consultores na elaboração, dentre os quais duas professoras da UFRJ e dez professores da rede estadual, tais orientações são simplificações da proposta curricular anterior. Pautam o mesmo texto do currículo de 2005, no que diz respeito aos objetivos da Sociologia no nível médio, de sua historicidade, e da proposta metodológica. Talvez as únicas diferenças sejam que os temas estão organizados em bimestres, presentes em todas as séries do ensino médio em razão da nova legislação federal (Lei 11.684/2008) e organizados unicamente por habilidades/ competências sem a demarcação de conceitos e teorias.

Os temas utilizados são os presentes na proposta anterior, excetuando o “Construindo uma sociedade democrática” que aparece nos últimos dois bimestres do terceiro ano. Algumas das habilidades e competências são também repetidas, outras são criadas, e divididas pelos temas bimestrais. Esta proposta foi muito criticada pelos docentes, que não entendiam a substituição da anterior, e foi alvo de comentários depreciativos também por outros atores que desejavam se manifestar contra a inserção da Sociologia no Ensino Médio. Um deles o sociólogo Simon Schwartzman, que diz em seu blog:

“Acabo de ver a lamentável proposta curricular para o programa de sociologia para o nível médio do Rio de Janeiro. É um conjunto desastroso de idéias gerais, palavras de ordem e ideologias mal disfarçadas que confirmam as piores apreensões dos que, como eu, sempre temeram esta inclusão obrigatória da sociologia no currículo escolar.

É difícil saber por onde começar a crítica. Faltam coisas essenciais como família e parentesco, educação, socialização, estratificação social, mobilidade, criminalidade, religião, burocracias, modernidade, opinião pública, instituições. Na parte de “sociedade democrática”, não há nada sobre instituições políticas, sistemas políticos comparados, participação política, sistemas eleitorais, partidos políticos, populismo, fascismo. Não há nada mais conceitual sobre teoria sociológica, suas correntes, etc. Não há sequer algo sobre direitos civis, sociais e humanos.” (SCHWARTZMAN, 07 mar. 2010)

A história de elaboração de uma nova proposta curricular inicia no ano 2010, quando foi convocada uma equipe de professores da rede básica a fim de elaborar, para o ano de 2011, aquilo que seria chamado de Currículo Mínimo. O Currículo Mínimo é uma política pública empreendida pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), com o objetivo de normatizar os conteúdos a serem ministrados na rede estadual de ensino.

Inicialmente, no ano de 2011 foi feito para seis disciplinas, e posteriormente em 2012 para todas as disciplinas do currículo, incluindo ensino religioso, e diversas modalidades de curso como as disciplinas do curso de formação de professores e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A equipe de Sociologia do currículo mínimo de 2011, foi composta por seis professores de diferentes regiões do Estado do Rio de Janeiro e com um coordenador, professor universitário no RJ. Reunidos em outubro de 2010, estes professores e o coordenador tinham apenas até fevereiro para elaborar a proposta curricular, tal calendário foi contestado pela equipe de Sociologia, conforme relatam seus atores em entrevistas:

“A proposta inicial era começar o trabalho no final de novembro, fazer a primeira versão no final de dezembro, postar a versão no conexão professor, deixar a versão pra consulta pública, acho que era até 8 de fevereiro, e a gente já enviou uma carta pra SEEDUC dizendo que era um prazo inexecutável, que na verdade não era consulta pública, porque os professores tinham uma conexão péssima com o conexão professor (...), e os professores estão de férias, janeiro, a consulta terminava 8 de fevereiro, e a gente dizia, “Isso não é consulta pública, isso tem que ser feito ouvindo os professores nas regionais.” E aí a gente fazia proposta na primeira carta de extensão do prazo porque com a consulta até 8 de fevereiro, e o prazo que a gente tinha pra fazer os arranjos finais após a consulta, o currículo mínimo seria divulgado na rede com 1 ou 2 semanas de atraso em relação ao início das aulas, então nossa proposta era, adia mais 2 semanas, vai chegar atrasado mesmo, (...), a (SEEDUC) dizia, “a gente precisa do currículo pro início do ano.” Essa foi a primeira carta que a gente mandou.” (Entrevistado - RJ 02, Novembro de 2015)

"A disputa não era só de prazo, era de modelo de elaboração do currículo. Eles queriam um currículo pronto, acabado no começo de 2011. (...)E a gente disse que não era viável a gente, com 6 pessoas, elaborar um currículo gigante (...). Então nossa proposta foi, vamos fazer um currículo máximo e não o mínimo e vamos enxugando esse currículo ao longo do que a gente chamou de fórum de debates. (...) A nossa proposta era a seguinte, ao invés de encerrar a abertura do currículo em fevereiro, a gente encerraria no meio do ano, em julho. De fevereiro a julho, a gente fez um calendário de fóruns..." (Entrevistada - RJ 04, Novembro de 2014)

" Então, foi uma relação muito desgastante, porque ela não tem o projeto contínuo, ela tem mais seguindo umas ordens que parece que a última coisa é construir um projeto na política educacional. Parece que você que seguir alguma meta e foi muito difícil isso, porque a gente foi realmente com a ideia de construir, demarcar o campo da sociologia, dos professores de sociologia e a SEEDUC assim, não tava preocupada com isso. Ela queria assim, “me dá qualquer coisa aí no currículo de sociologia e tá bom”. A gente tem que ter isso pra mostrar. Mas eu acho assim, em todas as dificuldades da SEEDUC de você ter uma gestão participativa, de você respeitar os acordos "(Entrevistada - RJ 05, Novembro de 2014)

O processo de construção da proposta levou em conta a realidade docente de cada um dos sete autores envolvidos em sua elaboração, inclusive do professor universitário

coordenador que já tinha sido professor do ensino básico à nível federal. As reuniões marcadas para elaboração eram frequentes durante este período de quatro meses em que se concentravam na elaboração do documento, algumas destas reuniões eram marcadas pela SEEDUC, e outras tantas eram de iniciativa da própria equipe.

Alguns materiais foram usados na primeira versão do currículo mínimo, além dos documentos oficiais e propostas de outros estados, a equipe também utilizou seus planejamentos de curso. Um dos entrevistados cita também o uso de recursos didáticos como livros, especialmente o de Nelson Tomazi intitulado “Introdução à Sociologia”. Mas a síntese foi composta especialmente pelos pontos em comum dos programas de cada professor, desconsiderando um pouco o currículo de 2010, tão criticado pelos professores de Sociologia da rede, apesar da insistência da SEEDUC por considerá-lo.

A Secretaria de Educação impunha também que o currículo de 2011 seguisse o modelo das habilidades e competências, já fixado nos documentos de 2005 e 2010, mas tal imposição não era acompanhada de orientações sobre como elaborá-las, nem sequer de referências pedagógicas. O grupo de Sociologia optou por além de expor as habilidades e competências colocar um modelo já consolidado no ensino de Sociologia, proposto pelas OCEM de conceitos, temas e teorias que inseririam o currículo naquilo que é discutido no âmbito da Sociologia escolar, ao mesmo tempo que se adequaram as imposições quanto a isso. Os autores refletem sobre este processo nas entrevistas:

“Eu, por exemplo, não tinha nenhuma ideia do que era a tal da pedagogia das habilidades e competências, eu não tinha leitura no campo de pedagogia, tinha uma orientação da SEEDUC de que os currículos fossem organizados em torno de habilidades e competências. E aí, o que a gente fez foi pensar não a partir de habilidades e competências, mas a partir de temas, e tinha uma pedagogia selvagem na cabeça da gente, porque nenhum de nós tinha muita leitura no campo da educação, então depois que eu descobri que tinha uma leitura crítica à pedagogia das habilidades e competências, mas esse debate era absolutamente externo. Eu só achava a ideia de habilidades e competências meio esquisita, era o máximo que eu conseguia achar, a ideia de pensar o currículo à partir disso me era muito estranho, por isso que a gente pensou à partir de temas norteadores de conceitos-chave, a ideia de temas norteadores era produzir um temário mais amplo possível no campo das ciências sociais e colocar numa segunda caixa, que a gente chamou de conceitos-chave, que era quais são os referenciais teóricos, os mais diversos possíveis, trabalhar com aqueles temas, de modo que o professor tivesse na relação entre os temas e conceitos, a capacidade de articular referenciais teóricos distintos para trabalhar com o mesmo tema. E aí, depois, a gente meio que deduziu dessa articulação de temas e conceitos, as tais habilidades e competências.”
(Entrevistado - RJ 02, Novembro de 2015)

“Tivemos, que tinha que ser habilidades e competências. A gente tinha que criar os temas e habilidades e competências. Só que aí vimos a dificuldade de falar de habilidades e competências, simplesmente por habilidades e

competências, tinha essa questão. E decidimos colocar temas norteadores, pode-se chamar de estratégias. Nós fizemos isso.” (Entrevistada - RJ 06, Dezembro de 2014)

"Além do calendário, a tensão sobre elaborar um currículo a partir de competências e habilidades. A gente achava que o currículo tinha que ser elaborado a partir de conceitos, a partir das especificidades da disciplina. Tanto é que se você pegar os currículos, o nosso tem tema norteador, competências e habilidades e conceitos. Os outros eu acho que não têm, não (...) Porque isso foi uma coisa que a gente botou o pé, não tem como a gente elaborar um currículo só para habilidades e competências(...) e aí foi uma discussão que a gente fez, a Sociologia está tentando ainda cavar um espaço de legitimidade na escola. Se a gente não coloca conceitos, temas norteadores que sejam próprios das Ciências Sociais, a gente nunca vai construir uma identidade com essa disciplina. Porque quando você coloca por habilidades e competências, compreender o ser humano como um ser social (...), a História também trabalha esses temas. A Geografia também trabalha, então a gente sentiu a necessidade ali de fechar, de determinar, de definir melhor. E aí eles insistiram, disseram que tinha que ter as habilidades e competências, a gente falou que a gente vai colocar, mas a gente vai colocar... A gente falou, "tudo bem, a gente vai colocar as competências e habilidades", (...), foi uma das últimas coisas que a gente elaborou, que a gente elaborou a partir dos conceitos chaves que a gente considerava que era importante que os professores trabalhassem. A gente não tinha formação nessa área." (Entrevistada - RJ 04, Novembro de 2014)

Apesar desta imposição, os autores da proposta relatam que tiveram uma grande autonomia em seu trabalho, inclusive na proposta dos temas e conteúdos curriculares. As exigências se restringiam a necessidade de habilidades e competências e a organização curricular fixada em bimestres. O currículo publicado, como versão preliminar para consulta pública, foi exatamente aquele produzido pelos autores.

Tal currículo abarcava todas as áreas das Ciências Sociais, tendência já estabelecida nos currículos estaduais e nacionais, e abarcava os seguintes eixos temáticos: “O conhecimento sociológico”; “Espaço, território e sociedade”; “Cultura e identidade”; “O mundo do trabalho”; “Diferenças e desigualdades”; “Política, estado e poder” e “Direitos e cidadania”. Tais eixos eram divididos em unidades bimestrais de maneira que houvesse a abordagem dos temas centrais – cultura, trabalho e política – em mais de uma série do Ensino Médio. Conforme afirmado por FIGUEIREDO e PEREIRA (2012), o documento curricular era “robusto” pois passaria por uma experimentação e debates:

No decorrer do processo, definiu-se como estratégia adotar um modelo de currículo mínimo mais "robusto" em seus conteúdos, tendo em vista o compromisso firmado pela Secretaria em proceder à avaliação de sua aplicabilidade no decorrer do ano de 2011. Neste sentido, uma versão mais enxuta do currículo mínimo, deveria ser resultado de cortes realizados a partir da experiência posterior de todos os professores da rede.

Além disso, já naquele momento, a equipe decidiu pela distinta opção de montar o currículo a partir da *transversalização* dos conteúdos, isto é, garantir

que campos temáticos como cultura, política e trabalho, fundamentais para as ciências sociais, estivessem presentes nas três séries do ensino médio. Pretendia-se, com essa estratégia, garantir que o estudante transitasse por esses campos, aprofundando, com o passar das séries, a compreensão sobre cada um deles. (FIGUEIREDO e PEREIRA, 2012, p.121)

Em fevereiro de 2011, a proposta curricular ser apresentada em audiência pública, com cerca de 150 professores presentes, e submetida à aprovação e contribuições dos demais professores da Rede Estadual. As sugestões para a equipe se colocaram na necessidade de um maior debate da proposta inserindo outros professores na equipe, a necessidade de enxugamento dos conteúdos, e uma crítica a transversalidade dos temas (FIGUEIREDO e PEREIRA, 2012). Para além destas, uma outra posição que apareceu foi a de oposição à política em que estava apoiado o currículo mínimo, o “plano de metas”, sistema meritocrático de concessão de bônus aos professores analisados de acordo com certos critérios existentes. Sobre este fato pontua um de nossos entrevistados:

“Eu acho que o grande golpe dessa história toda foi justamente o fato que a gente descobriu no caminho que o currículo mínimo estava inserido num pacote mais amplo, que era aquela política de valorização, que eu esqueci o nome. Quer dizer, o currículo mínimo era um instrumento de aferição de desempenho das unidades para ver sistema de bonificação, que era justamente o sentido inverso que a gente estava dando pro trabalho, a gente queria que em 2010, as escolas avaliassem o currículo, não que o currículo fosse um sistema de avaliação das escolas. O currículo pronto, não era, na nossa compreensão, isso. Era um recurso pros professores pensarem seus currículos reais, seus planos de trabalho, em nenhum momento imaginamos como um instrumento de aferição de desempenho, ainda mais nessas condições, aferição de desempenho para bonificação maior ou menor das unidades. A gente descobriu isso na audiência pública, a gente chegou, a audiência pública foi um sucesso, estava lotado o auditório da (UERJ). Nenhum de nós, nem os professores da equipe, sabia porque a audiência estava sendo daquele jeito, estava todo mundo puto, porque o plano de metas tinha sido publicado no diário oficial, chegado nas escolas. E a gente começou a levar porrada, com toda razão, dos professores indignados com o plano de metas, e eu demorei um pouco pra entender, você vê o que está acontecendo.” (Entrevistado - RJ 02, Novembro de 2015)

No mesmo mês quando convocada para uma reunião de debate sobre as audiências públicas, a equipe de Sociologia manifestou seu descontentamento com a inserção da política de currículo no plano de metas, solicitando que a disciplina não fizesse parte da aferição por avaliação externa, e pedindo mais prazo para uma consulta pública ampliada. Tal posicionamento foi acompanhado por outras equipes, e a SEEDUC definiu que os fóruns seriam realizados no mês de abril (FIGUEIREDO e PEREIRA, 2012).

Em abril do mesmo ano, a SEEDUC comunicou à equipe a paralisação temporária dos

trabalhos devido às dificuldades de efetuar o pagamento dos seus membros. E o que seria uma versão preliminar de Currículo acabou por ser implementada na rede de ensino estadual naquele ano letivo. Já em outubro de 2011, a SEEDUC anunciou em sua página eletrônica um novo processo de seleção de equipes para a elaboração dos currículos mínimos de todas as disciplinas. O relato deste novo processo de elaboração curricular apareceu em uma das entrevistas feitas para esta pesquisa:

“A gente bolou o projeto do currículo de 2012, fez o termo de referência para a licitação, pegamos a proposta de diversas instituições, fomos a todas as universidades conversar sobre a proposta, ver se as universidades não tinham interesse de participar, e aí a gente cai na questão de felizmente o setor público ter essa lentidão burocrática, dificuldade de fazer esse tipo de parceria. Então a única instituição em termos de universidade pública que topou mesmo foi a UFF. Nós fizemos todo o trâmite com a UFF, quando chegou lá no fim, na hora de assinar, a gente descobriu que a UFF tinha uma dívida no Siafem, mínima, uma merreca se você compara com dívida pública, acho que eram 6 mil reais, algo assim, que impediu a gente de finalizar, depois de a gente já ter montado tudo com eles. Aí o que a gente pensou? Estamos de pés e mãos atados, temos que conseguir uma instituição que compre a nossa ideia agora nessa altura, levando em consideração toda a problemática das outras universidades. Então a gente pensou na Fundação Cecierj, porque a gente já estava fazendo uma parceria com eles para a produção dos cursos de formação, de aperfeiçoamento dos professores, porque a Fundação Cecierj tem essa função de fornecer sempre aprimoramento dos professores e como eles também eram representantes do estado, para a gente seria ainda um outro facilitador em termos de burocracia e o melhor ainda é que por meio do Cederj eles tinham parceria com todas as universidades, então isso enriqueceria bastante o projeto de elaboração do currículo, que a gente poderia pegar especialistas de todas as universidades e aí acabou que, com muita dificuldade, a gente convenceu o presidente da Fundação Cecierj de topar e fazer com a gente o processo e foi assim que surgiu essa parceria.” (Entrevistada - RJ 01, Novembro de 2014)

A proposta curricular de 2012 também teve um tempo curto de elaboração, foram três meses: outubro, novembro e dezembro. Em janeiro a proposta tinha que estar finalizada e passando por consultas públicas, para em fevereiro já constar nas escolas. A segunda equipe de Sociologia foi formada novamente por professores da rede, porém desta vez foi exigida a titulação de mestre para seus membros, e houve um processo seletivo.

A equipe de 2012, em um primeiro momento, foi coordenada por outro professor universitário, que se retirou da equipe em novembro, juntamente com outros membros, após a notícia da redução dos tempos de sociologia na grade horária do próximo ano. Sobre os impactos da redução da carga horária, um dos entrevistados menciona:

“A gente teve alguns contratempos em virtude de coisas que chegaram em cima laço só que teve uma que foi bombástica que foi a redução da carga horária, então quando a gente já tinha uma segunda versão da primeira adaptação que a gente fez veio, pra usar um termo bem popular, a porrada. Que foi redução de 20% da carga horária, sem nenhum tipo de argumento (...) Então, essa

questão da carga-horária foi muito dificultadora, porque a gente tinha pensado. Quando você pensa o currículo, você pensa a sua execução. E a redução da carga-horária na segunda série foi uma paulada muito forte e isso gerou problemas na equipe. E aí é um momento de crise, o que que vamos fazer? Porque o coordenador da época, “vou sair”. Três pessoas, uma delas que era muito próxima a ele, que era o articulador – que tinha um articulador, também, obviamente saiu: “O coordenador saiu, vou sair”, e duas professoras também resolveram sair.” (Entrevistado - RJ 03, Março de 2015)

A equipe formada somente por três professores da rede básica, e não seis como a formação inicial, e sem coordenação, finalizou a proposta curricular que seria posta em prática nas escolas no próximo ano (2012). O diálogo com a SEEDUC era intermediado pela Fundação CECIERJ, de modo que os autores tinham pouco contato com as pessoas responsáveis da secretaria, era uma relação mais “comercial” atuavam como consultores, e tinham que atender as demandas propostas pelo “cliente” – no caso, a Secretaria de Educação.

As reuniões para a elaboração do currículo partiam sempre do currículo anterior, pautadas pela crítica de que era máximo, que precisava ser enxugado, e também pela questão da transversalidade de conteúdos. Estes foram os principais impulsionadores da modificação. Inicialmente, segundo um dos entrevistados, o currículo se configurou do mesmo jeito que o anterior com: tema, habilidades e competências, conceitos-chaves e temas norteadores.

A SEEDUC entrevistou dizendo que queria um currículo somente com tema principal do bimestre e habilidades e competências, os autores acataram esta interferência, transformando os conceitos e teorias em habilidades e competências, conforme foi descrito pelo entrevistado:

"Então a gente estava trabalhando já dentro do trabalho anterior, achando que aquele formato ia ser preservado, e aí a gente teve que cortar algumas coisas e fazer adaptações, porque compensar a descrição de uma habilidade e competência que envolva conceitos, teorias e temas, que é a Sociologia que é uma ciência que trabalha com conceitos, teorias e temas. Então às vezes você não tem isso de alguma forma embutida ali na própria descrição de habilidade, isso não fica claro. Tanto que se você pegar lá a parte do terceiro ano, a parte que fala de política, que fala das formas de poder e assim colocamos assim e a identificar os tipos ideais de dominação." (Entrevistado - RJ 03, Março de 2015)

A SEEDUC tem um controle maior sobre esta proposta, diferente do que aconteceu em 2011. É relatado pelos autores, além das imposições, revisões constantes com propostas de adequações e também um corte no texto inicial do documento. Mas do mesmo modo, que a anterior, não houve alteração em nenhuma parte do conteúdo disciplinar proposto pelos autores. Um dos nossos entrevistados depõe sobre este fato:

“Se você pega o conteúdo mínimo do documento oficial vigente você lê texto de apresentação da equipe e vê que ele foi cortado. (...). A gente na época falando das dificuldades dos desafios, né, do texto, sempre fala um pouco disso, a gente fala do desafio da redução da carga horária. Não se deram nem o trabalho de mandar um e-mail para gente “olha gente, estamos cortando essa parte aqui, emenda esse texto”. Simplesmente cortou a frase, “termina ali e começa a outra parte do texto . (...) Mas é interessante que, em relação ao conteúdo aquilo que a gente inteirou, aquilo que agente propôs. Em nenhum momento, tanto da fundação CECIERJ quanto da SEEDUC, houve qualquer interferência.” (Entrevistado - RJ 03, Março de 2015)

A introdução do “Currículo Mínimo de Sociologia” (2012) afirma que tal documento servirá como referência em todas as escolas. Além disto, se afirma que as competências e habilidades presentes na proposta curricular deverão estar presentes nos planos de cursos elaborados pelos professores da disciplina. É importante destacar a passagem na Introdução da proposta que retrata os objetivos da política curricular:

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções. (SEEDUC- RJ, Currículo Mínimo de Sociologia, 2012, p. 2)

Conforme já explicitado, há uma forte tendência ao estabelecimento de competências e habilidades em cada bimestre, tal qual as propostas anteriores, e este fato possivelmente está ligado a uma visão tecnicista da educação imposta pela Secretaria de Educação do estado desde a década de 2000. A proposta curricular em questão relaciona um dos objetivos deste Currículo é: “(...) fornecer ao educando os meios para a progressão no trabalho (...)” (Introdução, p. 2).

Na parte introdutória da proposta curricular, específica da disciplina, os autores focam na revisão do documento dizendo que ela foi feita de acordo com o que os professores da rede trouxeram de avaliação da primeira proposta (2011). Além disto, remetem aos documentos oficiais (PCNEM e OCEM). Os autores concebem o Currículo Mínimo de Sociologia como uma possibilidade de galgar espaço para a disciplina nas escolas. Além do exposto eles reafirmam que deve ser objetivo da Sociologia no Ensino Médio a desnaturalização, o estranhamento e o desenvolvimento da “Imaginação Sociológica” (MILLS, 1975).

Sobre o conteúdo em si percebemos que tal como inúmeros outros currículos já

apresentados aqui, o Currículo Mínimo de Sociologia em 2012 trabalha as três áreas das Ciências Sociais através dos seguintes temas: Cultura, trabalho e política. Sendo cada um deles trabalhados em uma das séries, respectivamente nesta ordem, e não mais referenciados nas três séries conforme a proposta anterior. Há uma preocupação em colocar também temas recorrentes nos exames de vestibular, como: cultura de massa e indústria cultural, direitos humanos e violência. CARIDÁ (2015), reflete criticamente sobre os conteúdos do Currículo Mínimo 2012:

A proposta curricular do estado é bastante enxuta com relação aos conteúdos das ciências sociais. Sociologicamente aborda o trabalho em suas relações sociais, consumo, comunicação de massa e formas de violência. Antropologicamente aborda os conceitos de cultura, diversidade e identidade, discutindo também o preconceito e a discriminação. Na ciência política, discute os conceitos poder, política, estado, democracia e participação política. (CARIDÁ, 2015, p.163)

As demais críticas pautadas a este currículo, feita pelos professores da rede, é justamente o apoio em habilidades e competências. Em geral, não há formação dos professores de Sociologia na atualidade sem a questão da metodologia básica de inserção da disciplina escolar: temas, conceitos e teorias, balizadas pelas OCEM. Além desta, alguns temas discutidos pela disciplina na escola não aparecem no currículo, como a questão racial e de gênero. Os formuladores da proposta de 2011 criticam também a perda da *transversalidade* dos conteúdos nas diferentes séries:

“A segunda equipe ela tirou a transversalidade dos conteúdos, porque era a transversalidade dos conteúdos? Cultura, trabalho político e diversidade todos os anos de uma maneira. Elas iam se repetir, mas com outro enfoque, aí eles tiraram isso. Eles botaram cultura primeiro ano, trabalho no segundo e política no terceiro, poder no terceiro. Então, acho que isso foi uma perda, porque a primeira equipe construiu. A gente ficou muito assim orgulhoso de colocar essa transversalidade, mas como processo do currículo, ele foi interrompido nessa ideia original.” (Entrevistada - RJ 05, Novembro de 2014)

A participação de professores da educação básica é incentivada no estado desde as propostas curriculares de Sociologia de 2005 e 2010, ainda que eles não sejam licenciados de suas atividades cotidianas para desenvolverem tal trabalho. Essa participação também se consolidou nos currículos mínimos de 2001 e 2012, ainda que de uma maneira bem diferente de constituição de equipes. O que também unifica todas as propostas curriculares de Sociologia do estado do Rio de Janeiro e a inserção de conteúdos da Antropologia e Política, ao invés de somente Sociologia.

3.2) Análise comparativa das propostas curriculares do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro:

Após a descrição minuciosa de cada um dos onze currículos estaduais abordados neste capítulo, chegou a hora de tecer aproximações e divergências entre eles. Pois como diz SILVA, na introdução do livro de GOODSON (1995), uma análise histórica do currículo não pode ser feita apenas com um viés evolutivo, mas deve tentar captar as rupturas e *disjunturas* de suas formulações.

Tal análise se pautará em alguns princípios observados na formulação de currículos da Sociologia, a partir da análise anterior, são eles: 1) a presença dos conhecimentos das três áreas das Ciências Sociais; 2) os princípios metodológicos de “estranhamento” e “desnaturalização”; 3) a divisão em temas, conceitos e teorias; 4) o uso de habilidades e competências; 5) a pesquisa social como contribuição para o ensino de sociologia 6) a pluralidade teórica como preceito; 7) a contextualização da realidade social para chegar aos ensinamentos sociológicos e 8) a aproximação entre universidade e escola para a elaboração curricular.

Antes de passar ao exame destas questões, é importante mencionar que ao galgarem espaço na matriz curricular escolar, as disciplinas passam por processos de seleção do discurso (geralmente produzido na universidade) para sua adequação ao conhecimento que deva ser passado aos discentes. É neste momento que os discursos atuam transformando o currículo em um espaço privilegiado de transmissão de conhecimento, mas também em uma “arena de disputas” (BERNSTEIN, 1996).

Os modelos curriculares adotados em períodos distintos refletem não só o conhecimento disciplinar em si, mas a própria concepção de seus autores, e dos demais envolvidos, do que se tinha da relação entre educação, sociedade e ensino (SILVA, 2006). As propostas curriculares revelam discursos que partem dos mais variados contextos – órgãos oficiais estaduais e federais, universidades, agências globais, associações de classe, empresas, terceiro setor – e revelam também anseios de diferentes atores. Sendo assim, vamos partir para as comparações tentando desvendar os discursos ali presentes.

3.2.1) A presença dos conhecimentos das três Ciências Sociais

Para contribuir com esta análise, podemos nos apoiar em uma exemplificação colocada por GOODSON (1995). Uma experiência relatada por ele reflete um estudo de

VULLIAMY(1976) sobre a música escolar. Esta pesquisa aponta que a música escolar se limitava a “música erudita”, este fato estaria ligado a uma série de prioridades sócio políticas que influenciavam as orientações pedagógicas curriculares. Do mesmo modo, nos faz acreditar que existem motivações externas para o ensino das três áreas das Ciências Sociais nos currículos da Sociologia escolar.

Em todos os currículos aqui analisados há, de alguma maneira, a consideração do conhecimento de todas as áreas das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política). A proposta de 1986 de São Paulo, pioneira desta investigação, já aponta para a necessidade da disciplina escolar Sociologia, considerar também as demais áreas das Ciências Sociais. E em todas as propostas curriculares que se sucedem, não importando em quais concepções pedagógicas estão apoiadas, os conhecimentos das três Ciências Sociais. Tal orientação é referendada pelos documentos oficiais da Sociologia: PCNEM, OCEM e BNCC.

Mas se a disciplina é intitulada Sociologia, porque considerar as demais Ciências Sociais? Algumas explicações podem responder esta pergunta, a primeira delas é que no Brasil, em nível superior, o curso a que pertence a Sociologia é chamado de Ciências Sociais e por isso são estudados os fundamentos das outras ciências que o compõem. Na hora de traduzir o conhecimento acadêmico em escolar, os demais componentes também são contemplados. É necessário, no entanto, pontuar que atualmente já existe a separação das Ciências Sociais em cursos universitários distintos, de modo que ao passar por um processo de reestruturação, a disciplina escolar deverá considerar esse novo contexto.

A outra explicação diz respeito ao prestígio, e ao maior conhecimento da Sociologia enquanto disciplina. A Antropologia e Ciência Política não seriam tão reconhecidas pelo grande público, de modo que podemos supor que para a legitimidade da disciplina tenha sido necessário denominá-la como sociologia, muito embora no contexto escolar as demais áreas tenham sido contempladas. Essa mesma situação ocorre com outras ciências, como a Biologia, em que diversas áreas disciplinares são contempladas numa disciplina única.

3.2.2) Os princípios metodológicos de “estranhamento” e “desnaturalização”

Tais princípios metodológicos, inaugurados na disciplina escolar por intermédio das OCEM de Sociologia (2006), são também observados em todos os currículos estaduais aqui analisados, que a sucederam na segunda metade da década de 2000. A desnaturalização,

conforme consta nas orientações, conceito já abordado no capítulo anterior, é uma metodologia sociológica que nos permite desconfiar das relações sociais dadas como naturais pelo senso comum. O estranhamento seria a própria problematização dos fatos colocados como triviais, sem necessidade de explicação profunda.

Apesar do aparecimento destas matrizes epistemológicas terem se dado com mais objetividade depois de 2006, por influência das OCEM, é necessário pontuar que elas também aparecem nos currículos de 1990 e 1992, do Rio de Janeiro e São Paulo respectivamente. A proposta fluminense apresenta a “desnaturalização do senso comum” como metodologia da Sociologia escolar, já o documento paulista nomeia o “estranhamento” como medida necessária de incentivo à reflexão dos discentes através dos conhecimentos da disciplina.

Tais proposições curriculares podem ter influenciado os autores das orientações, especialmente a proposta paulista, já que o coordenador das OCEM – Sociologia é um intelectual da área de ensino de sociologia na USP, que certamente teve contato com este currículo. Sobre a influência das OCEM nos currículos, um de nossos entrevistados pontua:

“Não tenho conhecimentos de todas as propostas curriculares estaduais, mas sei que pelo menos a questão do estranhamento e da desnaturalização foi incorporado e em grande medida e a ideia de discutir, teorias, conceitos e temas também, mesmo que isso não esteja explícito nos textos.” (Entrevistada - PR 05, Agosto de 2015)

3.2.3) A divisão em temas, conceitos e teorias

As propostas curriculares aqui analisadas mantêm um eixo que as unifica: o uso de temas sociológicos. Em nenhum currículo eles estão ausentes, os temas são parte integrante de todas as propostas. Mas também é difícil conceber propostas curriculares sem temas, não seria diferente na disciplina Sociologia.

Para além desta primeira constatação, é importante observar que os documentos curriculares, analisados nesta pesquisa, da década de 1980 e 1990 são essencialmente temáticos, alguns também trazem teorias e conceitos, mas fazem parte de indicações metodológicas pontuais. Em compensação os dos anos 2000 apresentam os pressupostos das OCEM: temas, conceitos e teorias. Exceção somente os currículos do Rio de Janeiro de 2010 e 2012 que se apoiavam em temas e habilidades/competências.

Pode-se constatar mais uma influência das OCEM nos parâmetros metodológicos definidores da disciplina. Porém é importante mencionar que os currículos mais recentes (Rio de Janeiro, 2010/2011/2012) tem se aproximado de outros formatos: o de habilidades e

competências. Ainda que o “Currículo Mínimo” de 2011 ainda coloque “conceitos, temas e teorias” as habilidades e competências também estão presentes. Os currículos de São Paulo (2009) e do Paraná (2008) não descrevem habilidades e competências, mas no caso do documento paulista, estas estão presentes na política curricular e em outras disciplinas.

3.2.4) O uso de habilidades e competências;

Para BERNSTEIN (2003) o conceito de competência nasce em outros campos que não o da Pedagogia, mas é recontextualizado por esta área. Em geral, ele serve para designar uma certa capacidade humana de fazer parte do mundo e construí-lo. Assim diz o autor: “As competências são intrinsecamente criativas e se adquirem tacitamente por meio de interações informais. São realizações práticas.” (BERNSTEIN, 2003, p.77).

Surgiu na década de 1960 seguindo essa característica, no entanto em 1990 foi recontextualizado e passou a atender os interesses econômicos de formação técnica para a classe trabalhadora. No Brasil, o discurso acerca das competências e habilidades, no campo educacional, foi aprofundado no fim da década de 1990, especialmente com o marco regulativo da LDBEN e os documentos curriculares – PCN e DCN. Além de uma conformidade com os documentos curriculares de âmbito global, como o Relatório Delors da UNESCO de 1996, que traz à tona esta perspectiva do uso das competências no âmbito educacional (DIAS, 2004).

Nestes documentos o conceito de competência é apresentado como um novo paradigma educacional, e seria a capacidade de através de múltiplos recursos – teóricos, experiências profissionais e pessoais – responder às demandas das situações colocadas no cotidiano se aproximando assim da visão mais técnica do conceito. Assim nos coloca DIAS (2004) sobre este aspecto:

“O uso do conceito de competências no discurso global vai buscar uma associação entre o currículo e a economia, marcando a formação como um processo de preparação para o trabalho e a vida, no qual o vínculo com o mundo produtivo passa a ser a questão central na educação. Nesse processo, importa que o sujeito se prepare para viver em um mundo mais competitivo, no qual o desenvolvimento da empregabilidade torna-se vital. Esse processo de formação deve ser construído pelo próprio sujeito e deve ter caráter permanente, é o aprender a aprender.” (DIAS, 2004, p.4)

Na prática, ao privilegiar o conhecimento educacional por intermédio das competências e habilidades, há uma delimitação do conhecimento teórico existente no âmbito disciplinar. Ideia que vai totalmente em desacordo aos pressupostos de pensamento crítico,

desnaturalização e estranhamento propostos pela Sociologia escolar. Parece que as habilidades e competências foram indicadas para atender uma demanda exterior de currículos que estão sendo construídos, as orientações dos PCN's, por exemplo, ou do Banco Mundial.

No entanto, mesmo sendo assim, das onze propostas curriculares, quatro apresentam propostas de competências e habilidades em suas “listas” de conteúdo. Curiosamente todas estas são do estado do Rio de Janeiro, que desde o currículo de 2005 adota estas proposições. Algumas delas articulam as competências com “temas, teorias e conceitos”, mas os documentos curriculares de 2010 e 2012 só apresentam tais formatos articulados a temas norteadores.

3.2.5) A pesquisa social como contribuição para o ensino de sociologia

Apesar de na realidade prática da Sociologia nas escolas observarmos poucas práticas referente à pesquisa com os discentes, esse aspecto está presente em cinco propostas do conjunto aqui analisado. Acreditamos que isso não se reflete nas realidades objetivas diversas, como por exemplo: o tempo exíguo para a disciplina na maioria das redes estaduais, a ausência de condições materiais das escolas para a realização destas e também a ausência de professores de Sociologia formados na área.

As propostas que sugerem essa interface entre a Sociologia escolar e a pesquisa são: de São Paulo (1986, 1992, 2009), do Rio de Janeiro (1990) e do Paraná (2008). Elas, em geral, mencionam o caráter empírico da Sociologia e a necessidade de trabalhar isto com os jovens, até mesmo para a absorção de teorias e conceitos sociológicos. As propostas que se concentram em habilidades e competências, mesmo com um discurso de caráter prático, não propõem a pesquisa como uma maneira de exercitar os conhecimentos sociológicos.

3.2.6) A pluralidade teórica como preceito

Algumas propostas curriculares apontam em linhas explícitas a pluralidade teórica como preceito da Sociologia escolar, outras não a trazem tão evidente, mas em suas abordagens teóricas, ou em indicações bibliográficas fazem constar uma lista diversa de autores das diferentes matrizes epistêmicas. Esse incentivo percorre mais os autores clássicos do que contemporâneos, de modo que estes estão ainda pouco representados nos documentos curriculares.

Os que incentivam a pluralidade teórica na Sociologia escolar argumentam que ela é

necessária para uma postura científica e não dogmática dos conhecimentos das Ciências Sociais. No entanto, algumas críticas e observações são colocadas a partir desse pressuposto, como por exemplo, a de SOUZA (2013) que diz:

Tal como já anunciamos, vale questionar se é objetivo da Sociologia no Ensino Médio tratar a diversidade teórica de seu campo a partir de um debate eminentemente acadêmico (tal como se faz na universidade), correndo-se o risco de expor os autores a um inevitável reducionismo. (SOUZA, 2013.p.127)

3.2.7) A contextualização da realidade social para chegar aos ensinamentos sociológicos

Segundo BERNSTEIN (1996), os currículos de tipo coleção são aqueles em que a progressão se desenvolve gradativamente, partindo sempre de um conhecimento concreto até chegar a princípios mais abstratos, que serão colocados em um nível mais avançado de entendimento. Podemos pensar os currículos de São Paulo (1986, 1992), do Rio de Janeiro (1990,2005) e do Paraná (2008) sob esta perspectiva teórica, já que eles expressão esta concepção de partir da realidade do aluno, sua análise, para depois pensa-la através das teorias sociológicas.

No entanto, alguns documentos curriculares, mesmo incentivando esta prática como metodologia didática, alertam que esta deva ser usada com parcimônia e com extremo cuidado, já que não quer se reduzir o conhecimento sociológico a uma mera opinião sobre um fato. A Sociologia é uma ciência e como tal tem preceitos teóricos fundamentais, ficar só na contextualização de algo empobreceria o conhecimento sociológico, e a sua função no Ensino Médio. Por outro lado, a contextualização sendo bem empregada pode ser uma propulsora de conhecimentos da teoria sociológica, tornando-a mais inteligível aos discentes.

3.2.8) A aproximação entre universidade e escolas para elaboração curricular

Os espaços curriculares são aqueles em que a reflexão acadêmica está mais fortalecida e talvez por isso temos encontrado na discussão curricular considerável representação de professores das universidades. Em todos os currículos aqui vistos há a participação destes agentes. Ora eles aparecem como participantes da elaboração da proposta em conjunto com professores da rede básica, em outros momentos eles são consultores ou leitores críticos tendo um papel secundário, e outras vezes são os únicos integrantes da elaboração curricular.

O estado do Paraná pode ser visto como o que mais tem professores da rede básica como formuladores das propostas. As participações tanto no currículo de 1994, quanto no de 2008 foi bastante ampliada. Sendo o de 2008 a edição que mais contou com o envolvimento dos docentes paranaenses, visto que a formulação dos currículos era feita através de encontros abertos e a participação destes incentivada. Os professores universitários participaram mais como leitores críticos e/ou consultores das elaborações curriculares no estado.

Os professores universitários, nos currículos paulistas, passaram da consulta em 1986, para a coordenação da proposta em 1992, até a participação exclusiva em 2009. A valorização dos acadêmicos na elaboração das propostas curriculares em São Paulo foi inversamente proporcional a participação de professores da rede em suas equipes de criação. Em 2009 nenhum professor da rede foi levado a colaborar com a proposta curricular, o que gera um descontentamento com a política por caracterizar imposição.

O currículo de 1990 do Rio de Janeiro é o único do estado que não conta com professores da rede na sua formulação, ainda que muitos participaram do seminário de reflexão sobre a proposta, no final ela ficou delegada as universidades. As demais propostas curriculares estaduais (2005/2010/2011/2012) contam com a participação de professores da rede e uma coordenação dos quadros universitários, exceto o último currículo que conforme já exposto o coordenador se desligou antes do termino do trabalho.

Tal fato aqui apresentado pode ter relação com que GOODSON (1990) afirma de que o discurso de derivação da disciplina escolar a partir dos conhecimentos acadêmicos. Sendo assim para conferir legitimidade a esta disciplina é necessário que os professores universitários estejam envolvidos na postulação de seus conteúdos escolares. Assim aponta GOODSON (1990):

Ao questionar a visão de consenso de que as matérias escolares derivam das “disciplinas” intelectuais ou “formas de conhecimento” é outra vez importante focalizar o processo histórico através do qual as matérias escolares surgem. Em investigação pode fornecer evidência de uma disparidade considerável entre as mensagens políticas e filosóficas que buscam explicar e legitimar a “tradição acadêmica” das matérias escolares e o detalhado processo histórico através do qual as matérias escolares são definidas e estabelecidas. (GOODSON, 1990, p.234)

Para além do já exposto nestes diversos preceitos da Sociologia escolar, é importante mencionar e demarcar algumas conjunções e dissensos, nesta análise comparativa, com relação

às propostas curriculares apresentadas. Algumas propostas curriculares são influenciadas pelos discursos de outras anteriores. É o caso da proposta de São Paulo de 1986, que acabou influenciando as do Paraná de 1991 e 1994, mas também as próprias paulistas de 1992 e 2009, e ainda a do Rio de Janeiro de 1990. São os discursos curriculares sendo apropriados e recontextualizados em diferentes espaços e tempos.

BERNSTEIN (1996) menciona, ao tentar estabelecer as formas como os currículos e pedagogias são implementados, uma correlação de forças entre o Estado que tenta regular os modelos pedagógicos e os agentes do campo educacional (professores, escolas, meios especializados). As recontextualizações são fruto deste processo de “embate” entre estes dois campos, e produzem um discurso pedagógico inserido no contexto escolar.

A prática pedagógica está vinculada, portanto, a dois discursos: um instrucional, que é regulado e produzido pelas ciências de referência, e outro regulativo, que define os princípios pedagógicos. Nas palavras de BERNSTEIN (1996): “O *discurso pedagógico* é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas” (BERNSTEIN, 1996, p.259)

Sendo assim, em alguns momentos o discurso regulativo “engole” o discurso instrucional, das disciplinas. É o que acontece com os currículos de Sociologia que se baseiam somente em habilidades e competências, como o “Currículo Mínimo 2012 – Rio de Janeiro”, em detrimento da organização, já consagrada na disciplina escolar, em temas, conceitos e teorias. Na contramão deste discurso dominante, aparece um currículo apoiado na teoria histórico-crítica – o do Paraná de 2008 – que apresenta uma formulação totalmente diferenciada dos demais por conceber a necessidade de pensar a disciplina através de um documento curricular.

No entanto, alguns pressupostos estão mais fortalecidos nos diversos currículos de Sociologia e vem ganhando expressão com o passar dos anos, são eles: I) A inserção no currículo de conteúdos das três áreas das Ciências Sociais; II) A metodologia da disciplina apoiada nos conceitos de “desnaturalização” e “estranhamento”; e III) a aproximação entre universidade e escola para a elaboração curricular. Tais preceitos podem ser analisados como uma “tradição inventada”, conceito usado por GOODSON (1995) a partir do de invenção de tradições de HOBBSBAWN (1985), no qual uma norma é tacitamente aceita e repetida. Assim diz o autor:

“Neste sentido, a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa a tradição (...). A questão, no entanto, é que o currículo

escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é algo a ser defendido onde, com o tempo as mistificações tendem a se construir e reconstruir” (GOODSON, 1995, p.27).

Ao tratar sobre a análise de GOODSON (1995) acerca da história do currículo, Tomaz Tadeu da Silva na Introdução do livro “Currículo: teoria e história” traduzido em português diz: “o conhecimento corporificado no currículo não [deve ser visto] como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações” (p.7). É assim que terminamos este capítulo, com a reflexão de que a história da disciplina escolar Sociologia através do currículo, apresentada aqui nestas linhas, está sujeita a constantes mudanças. Mas sempre será necessária a reflexão baseada nos seus pressupostos históricos, de que ousamos tentar contribuir com esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Sociologia em seu período recente de reinserção, que inicia na década de 1980, é o objeto central desta pesquisa. Podíamos ter escolhido inúmeras maneiras de olhar para este objeto, mas optamos por nos concentrar na análise dos currículos onde são definidos os conteúdos da disciplina escolar. A intenção foi fazer uma história social do currículo, olhando para os documentos, mas também ouvindo seus atores, as pessoas que participaram deste movimento.

É importante mencionar que este processo de inserção da disciplina nas escolas foi marcado por muitas lutas, onde muitos atores sociais estavam envolvidos. Dentre os quais: estudantes de graduação, professores universitários, sindicalistas, associações de sociólogos e políticos engrossaram o coro pela inserção da Sociologia no nível médio. Há que se destacar algo importante: o momento de redemocratização do país era uma conjuntura favorável para esta luta.

As escolhas dos estados para este estudo se justificam por certa emblemática nacionalmente destes, especialmente com relação às produções didáticas (currículos, materiais didáticos, laboratórios de ensino e etc.). E também situamos nossa seleção historicamente, sendo contemplados nesta pesquisa aqueles que passaram por inserção da disciplina nos currículos durante o período compreendido entre as décadas 1980-1990, portanto antes da legislação nacional que obrigava a inserção da disciplina nos currículos (Lei 11.684/2008).

Não por coincidência nestas unidades federativas (Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro) a luta pela implementação da Sociologia, a nível estadual, contou com a participação de atores como os já citados anteriormente (professores universitários, estudantes, associações de classe e políticos). Também são estes os que maior representatividade lograram no enfrentamento nacional para efetividade da disciplina nos currículos. Tal dado é importante, pois estamos fazendo aqui uma história social do currículo, portanto não nos concentramos apenas no documento, mas ampliamos o foco, pois é necessário perceber as “vozes” que emergem de tais instrumentos.

A inserção da disciplina nas grades curriculares dos estados aqui pesquisados é marcada por semelhanças, mas também por uma série de diferenças. Já apontamos tais aspectos no primeiro capítulo da dissertação, no entanto, é importante mencionar que com relação à permanência na grade curricular o estado do Rio de Janeiro sofreu menos com as idas e vindas,

antes da implementação via lei federal. Tal fato se deve à inserção através de constituição estadual, diferente dos estados do Paraná e São Paulo, cuja inserção da disciplina ocorreu por meio de resoluções e decretos das secretarias de estado. Isso demonstra que as disciplinas escolares estão sujeitas a um caráter normativo baseado em aspectos legais.

As relações com aspectos legais são aprofundadas pelo capítulo II, onde são apresentadas as políticas curriculares federais e suas relações com o ensino da disciplina em nível médio. Todas as propostas curriculares aqui apresentadas nesta dissertação fazem parte da construção de um currículo escolar da educação básica brasileira que se apresenta como campo de disputas profundas entre projetos distintos de sociedade e de educação.

Nesta análise é importante considerar as contribuições de BERNSTEIN (1996) sobre os campos recontextualizadores: I) oficial, formado pelo Estados e suas autoridades a nível local e global; II) pedagógico em que se inserem as universidades, professores e demais agentes do campo educacional, mas também quem se direciona a este campo como editoras, ONG's e etc. Estes campos vivem em constante embate na produção dos discursos pedagógicos, tais movimentos resultam nas políticas curriculares, que por vezes tem aproximações mais com um campo do que com outro dependendo do controle exercido por cada um deles.

O domínio do campo recontextualizador oficial sobre o campo recontextualizador pedagógico pode ocorrer de várias maneiras, como por exemplo, através dos exames externos de avaliação, usados no Brasil para verificação de sistemas educacionais e/ou para acesso ao nível superior. Essas provas, em geral, prescrevem um currículo, e isto tem implicações na prática pedagógica à medida que interfere nas escolhas dos conteúdos e metodologias de ensino.

Por outro lado, as práticas do campo recontextualizador pedagógico podem influenciar a forma de elaboração do currículo, isso pode ser observado nas inúmeras participações de pessoas dos quadros universitários, e dos professores das redes de ensino básico nas equipes de elaboração das propostas estaduais. Ainda que, em algumas vezes, estes são chamados apenas para dar legitimidade a uma política pública do campo oficial, sem que possam influir muito nos seus conteúdos e metodologias.

As propostas nacionais que apresentamos são políticas curriculares cunhadas a partir da década de 1990. Tal tempo histórico não pode ser desconsiderado, já que remonta o período em que as políticas neoliberais tiveram expressão na área da educação no Brasil, especialmente na formulação de políticas públicas. Os documentos desta década e do início dos anos 2000 (PCNEM e PCNEM+) são aqueles que inauguram a pedagogia das competências e habilidades

nos currículos do ensino básico, sob influência do Relatório Jacques Delors da UNESCO (1996).

As competências e habilidades aparecem no cenário educacional para secundarizar os conhecimentos disciplinares, transformando estes em transversais no processo de ensino-aprendizagem. Para os defensores das competências, os conteúdos disciplinares não têm sentido se não forem apoiados na realidade dos alunos, e não sendo assim tornam-se meras “decorebas”. As propostas curriculares de Sociologia, ainda nos anos 1980 e 1990 (SP – 1986, 1992 e RJ – 1990), talvez dialogando com este discurso, respondem a esta investida propondo que a contextualização seja feita, mas que ela figure como ponto de partida para o aprendizado das teorias sociológicas que devem estar presentes na Sociologia escolar.

Críticas contundentes aos PCNEM e PCNEM+ surgiram na área de ensino de Sociologia. A maioria delas direcionadas a submissão do currículo as expectativas mercadológicas, mas também a ausência de referências precisas para implementar a questão do processo de aprendizagem baseado em competências e habilidades de acordo com a realidade escolar. Mas é fato que tal documento curricular reforçou de maneira nacional uma tradição na Sociologia escolar: a presença dos conteúdos das três Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política) nos currículos da disciplina.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Sociologia tinha o objetivo de criar e refletir sobre aspectos teóricos-metodológicos da disciplina e afirmá-la como um componente curricular necessário ao Ensino Médio. A finalidade era não ter um caráter prescritivo, no entanto, o documento referendou algumas práticas e até criou algumas bases metodológicas para o ensino escolar da Sociologia a nível nacional.

Isso ocorreu de tal modo que percebemos a influência das orientações nos currículos estaduais criados após a divulgação das OCEM, são eles: Paraná (2008); São Paulo (2009); e Rio de Janeiro (2011 e 2012). A influência se deu especialmente se considerarmos os seguintes pressupostos: a questão da pesquisa como prática didática; o direcionamento dos temas sociológicos com a prática da “desnaturalização” e do “estranhamento”, e a divisão dos conteúdos disciplinares em: temas, conceitos e teorias.

Talvez tenha sido este o documento que mais os professores de Sociologia da educação básica ouviram falar, isso pode ser causa da rejeição dos PCNEM, mas também pode ser reflexo de uma certa investida das OCEM nos aspectos importantes para a afirmação da disciplina, em um contexto histórico de implementação à nível nacional, portanto, de intenso debate.

O mais recente documento curricular nacional, a Base Nacional Curricular Comum, ainda está em fase de discussões, além da certa incerteza que ronda esta política curricular, por conta de uma mudança repentina de governo no atual contexto. De modo que as impressões sobre ela são totalmente preliminares.

Com relação a disciplina Sociologia, a BNCC consolida os pressupostos, aqui apresentados, dos PCNEM, das OCEM e também em certa medida dos currículos estaduais. Ela inaugura uma nova metodologia de apresentação de conteúdos – os objetivos de aprendizagem, que parecem ser uma resposta as críticas amplamente feitas aos currículos por competências.

No caso dos objetivos de aprendizagem da Sociologia na BNCC, há a demarcação de temas, conceitos e teorias já fixados no ensino da disciplina escolar, como por exemplo: conceitos sociológicos, cultura, indústria cultural, trabalho, desigualdades, política e cidadania. Isto indica que a disciplina escolar tem se consolidado, acumulado reflexões, através das práticas docentes e processos de divulgação destas nos currículos estaduais, e também nos documentos oficiais nacionais.

Além dos fatores internos inerentes a constituição da Sociologia como disciplina escolar, as nossas hipóteses giram em torno também da certa estabilização dos conteúdos por conta de fatores externos. São eles: os exames nacionais (SAEB e ENEM), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os currículos nacionais de Formação de Professores, todas estas políticas geram uma certa “base comum” e moldam as práticas curriculares das disciplinas escolares.

Do ponto de vista pragmático, nenhum currículo é perfeito, mas a sua existência é importante para que os discursos que possam surgir dele, e a partir da análise destes, sejam impulsionadores das bases teórico-metodológicas de uma disciplina escolar. Sendo assim, é preciso formular currículos, bases epistemológicas disciplinares, mas também saber que os mesmos não serão eternos, estão sempre sujeitos às transformações, críticas e novas possibilidades.

A disciplina escolar é constituída por uma série de fatores, sendo o currículo uma das importantes partes definidoras da disciplina escolar e de suas bases epistemológicas. Conforme afirma GOODSON (1995) é importante que uma história da disciplina, através do currículo, não se prenda no passado e sim que descreva toda uma dinâmica social até compreender como ele se apresenta na contemporaneidade. Por isso escolhemos fazer uma história social do

currículo entrevistando aqueles que estiveram “com a mão na massa”, os que produziram as propostas curriculares.

Tal estudo, apresentado aqui nestas páginas, não se pretende grandioso, ele congrega um momento histórico, e nossas hipóteses se referem à pontualidade de três propostas estaduais diante de um país com outras 24 realidades. Poderia ser maior, mas as realidades objetivas, como: o tempo de elaboração, e a ausência de dedicação exclusiva ao mestrado por conta da não concessão de bolsa de estudo e licença para este fim, foram os principais impeditivos.

No entanto, ele também tem seu valor, onze propostas curriculares estaduais e quatro documentos federais foram explorados; mais de oito horas de entrevistas, e tantas outras realizadas por e-mail, com atores importantes foram analisadas. Todos estes discursos estão representados aqui, fizemos uma história social do currículo preocupado com as “entrelinhas”, os discursos e os contextos sócio históricos.

Os desdobramentos, a partir desta pesquisa, podem ser vários. Para elencar alguns: pode se ver a relação dos currículos com os diversos materiais didáticos existentes; uma análise prática da aplicabilidade destes nas diversas redes estaduais; ou ainda fazer uma pesquisa mais apoiada nas bases epistemológicas do conhecimento da sociologia escolar. Todas estas possibilidades acrescentarão muito para a crescente área de ensino de Sociologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES NETO, H.F. 2014. **As definições, funções e sentidos atribuídos ao Ensino Médio após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996: disputas para além da emancipação e competências.** Londrina, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 146 p.

ANDRIOLI, Antonio Inácio. **As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo.** Revista Espaço Acadêmico, Ano 2, nº13, Junho de 2002

APPLE, Michael. **Educação e Poder.** Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Ofício nº 01/2015.** Disponível em <http://geppc.org.br/?q=noticia/carta-aberta-contr-a-bncc> acesso em 12 mai. 2016

BALL, S.J. **Cidadania global, consumo e política educacional.** In: SILVA, L.H. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

_____. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** Currículo sem fronteiras, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxvii-xliii, 2001.

BARBOSA, Maria Valeria et al . **Formação de professores e a prática pedagógica: sociologia e filosofia no Ensino Médio na escola atual..** In: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2007, Recife. Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2007.

BARROS, L. O. C .**Ensino de Sociologia no 2o grau.** Revista Advir, Rio de Janeiro, v. 11, p. 71-78, 1998.

BERNSTEIN, Basil. **Classes e Pedagogia: visível e invisível.** Cadernos de Pesquisa, nº 49, p 26-42. Maio/1984.

_____. **Poder, Educación y Conciencia. Sociología de La Transmisión Cultural.** Barcelona, EL Roure, 1990.

_____. **A Estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle.** Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 20, p. 75-110, novembro 2003.

BITTENCORT, Circe. **Disciplinas escolares: história e pesquisa.** In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Tabora de; RANZI, Serlei Maria (Orgs.). História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

BRASIL. **Decreto n. 3.890/1901.** Em: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=3890&tipo_norma=DEC&data=19010101&link=s. Acesso em: 30/08/2014.

_____. **Decreto n. 16782 – A (Reforma Rocha Vaz), de 13 de janeiro de 1925.** Em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm. Acesso em: 30/08/2014.

_____. **Decreto n. 4.244/1942 (Reforma Capanema).** Em: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinossecundario.htm>. Acesso em: 30/08/2014.

_____. **Lei nº 9.394 20, de dezembro de 1996:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Projeto de Lei nº 3.178-B de 1997.** Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5A606D3B4D39FE963A4314A828372F85.proposicoesWeb1?codteor=1130709&filename=Dossie+-PL+3178/1997 acesso em 20 de dez. 2015

_____. **Parâmetros curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 1999.

_____. **Parâmetros curriculares Nacionais do Ensino Médio +.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2002.

_____. **Projeto de Lei nº 1.641 de 2003.** Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=127294> acesso em 20 de dez. 2015

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio.** Volume 3 – Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, pp. 101-133, 2006.

_____. **Parecer CNE/CEB nº38/2006.** Diário Oficial da União, de 21 de agosto de 2006, Seção 1, p. 15 Em: <http://portal.mec.gov.br/setec/> Acesso em: 30/08/2014.

_____. **Lei 11.684/2008.** Em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm . Acesso em: 03/06/2014.

_____. **Matriz de referência do ENEM 2009.** MEC, 2009. Em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>. Acesso em: 07/07/2014.

_____. **Base Nacional Curricular Comum – versão preliminar- 2015.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> acesso em 10 de mai. 2016

CARIDÁ, Ana Carolina B. B. **Pedagogia das competências e ensino de sociologia: adesão e resistência nas diretrizes curriculares das regiões sul e sudeste.** Revista Em Tese. Santa Catarina, v. 12, n. 2, ago./dez., 2015. p.153-173

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. **Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 52, p. 416-435, set/2013.

CARVALHO, Lejeune M.G. **A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil.** In: CARVALHO, L.M.G. de (org.) Sociologia e

Ensino em Debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, p. 17/60. 2004.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação, n.2, p. 177-229, 1990.

COLOGNESE, S.A. et al. **A institucionalização da Sociologia no Ensino Superior Paranaense.** In: Revista Mediações . V.6, n.2, pp.149-177, jul/dez 2001, UEL, Londrina-PR.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO e APSERJ. **Proposta de programa de Sociologia para o Ensino de 2º Grau**, 1990

CONTERATO, Santo. **Vitória da Sociologia.** Boletim da APSERJ -“Papo de Sociólogo”, Rio de Janeiro, Ano I, Nº 0, novembro de 1989

_____. (Org.). **A Profissão de Sociólogo e a Sociologia no Ensino Médio.** Rio de Janeiro: APSERJ, 2006.

_____. **A saga da sociologia no ensino médio.** Perspectivas Sociológicas, Rio de Janeiro: Revista eletrônica do departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, ano 1, nº 1, abr/2008 a out/2009.

CUNHA, Luiz Antonio. **Prefácio.** In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia P.; FRAGA, Alexandre B. Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015, p. 9-21.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Competências – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil.** 160 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

_____. **A recontextualização do conceito de competências no currículo da formação de professores no Brasil.** Revista TEIAS: Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan/dez 2004. p. 1- 12.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. **Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de educação, p. 35-40, Set/Out/Nov/Dez, 2001.

_____. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas.** In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.33-49

FARIA, Carlos Alberto Pimenta de. **Idéias, conhecimento e políticas públicas – um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes.** Revista Brasileira das Ciências Sociais, vol.18, nº 51, p. 21- 29, fev. 2003

FERREIRA, Eduardo Carvalho. **Sobre a noção de conhecimento escolar de sociologia.** 144 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

FIGUEIREDO, André Videira; PEREIRA, Márcia Menezes Thomaz. **O Currículo como Obra Aberta: notas sobre a construção do currículo mínimo de sociologia da rede pública estadual do Rio de Janeiro.** In: FIGUEIREDO, André Videira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; PINTO, Nalayane Mendonça (orgs.). *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012

FRANÇA, Valnei F. **O “entorno” da transposição didática da disciplina de Sociologia no ensino médio do Paraná – “A construção de seu universo gravitacional”.** 190 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Curitiba, Curitiba, 2009.

FRANCO, Maria Ciavatta. **Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados.** *Revista Educação & Sociedade. Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, Campinas, ano XXI, nº 72, p.197-230, Ago/2000.*

GOMES, Ana Laudelina F. **Notas Críticas sobre as Orientações Curriculares Nacionais para a Sociologia no Ensino Médio.** *Cronos, v. 8, nº 2, p. 10-20, 2007.*

GOODSON, Ivor. **Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução.** *Teoria & Educação.* Porto Alegre (RS), n. 2, 1990. p. 230-254.

_____. **Teoria do currículo.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A Construção Social do Currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

GUELFY, Wanirley. **A sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942.** 205 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2001.

HANDFAS, A. et al., **A trajetória de institucionalização da Sociologia na Educação Básica no Rio de Janeiro.** In: OLIVEIRA, L. F.; FIGUEIREDO, A. V.; PINTO, N. M. (orgs.). *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. **O estado da arte da produção científica sobre ensino de sociologia na educação básica.** *BIB, São Paulo, nº 74, p. 43-59 – jul/2014.*

KUENZER, A. Z. **Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível.** In: AGUIAR, M. S; FERREIRA, N. S. C. *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

LOPES, Alice Casemiro. **Discursos nas políticas de currículo.** *Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. p.33-52*

_____. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização.** *Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400*

_____. **Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo.** *Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.p. 50-64*

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014. p.1530-1555

MARPICA, Natalia Salan & GIBBI, Maria Aparecida. **Cultura escolar e ensino de Sociologia: a história da disciplina escolar e sua prática cotidiana.** Revista Café com Sociologia, Volume 4, número 3, p.41-58, dez. 2015

MEUCCI, S.; BEZERRA, R.G. **Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo.** Revista de Ciências Sociais, 45(1):87-101. 2014

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica.** 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: 2009.

MOTTA, Átila Rodolfo Ramalho. **Que Sociologia é essa? Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico.** 200 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

MOREIRA, A.F.B. e SILVA, T.T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, A.C. **Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato.** Tempo Social, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003.

_____. **O veto de FHC: o sentido de um gesto.** In: CARVALHO, L.M.G. de (org.) Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, p. 105-111. 2004.

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

_____. **Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade.** Caderno Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011

_____. **Propostas Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio: um estudo preliminar.** In: Anita Handfas; Julia Polessa Maçaira. (Org.). *Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica.* 1ed. Rio de Janeiro: E-papers/Faperj, v. 1, p. 121-134, 2012.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. **Sociologia do ensino de sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar.** 337 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da USP, 2014.

NÓVOA, António. **Nota de apresentação.** In: GOODSON, Ivor. *A Construção Social do Currículo.* Lisboa: Educa, 1997. p.9-16

OLIVEIRA, Otair Fernandes de; JARDIM, Antonio de Ponte. **O retorno da sociologia no ensino médio no Rio de Janeiro: uma luta que merece ser pautada!** Revista eletrônica Perspectivas Sociológicas. Ano 2, nº 3, maio/2009 – set/2009.

PARANÁ. **Lei nº 15.228/2006**. Disponível em: <http://app41.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2015/08/271.pdf> acesso em 20 de mai. 2016

PEREIRA, Marcia Menezes Thomaz. **A construção social da identidade da sociologia como disciplina escolar: que sociologia é essa?** 178 fls. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2013.

RÊSES, Erlando da Silva. ... **E com a palavra: os alunos estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio**. 144 fls. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, 2004.

RIBEIRO, Adélia Maria Miglievich, ALVES, Dalton José, SAUL, Renata e PEREIRA, Virgílio de Lima. **Sociologia e filosofia nas escolas de ensino médio**. In:HANDFAS, Anita e OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs.). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet:FAPERJ , p.49-59, 2009.

RICARDO, Elio C. **Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago. 2010. p. 605-628

RICARDO, Elio C. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais na formação inicial dos professores das Ciências da Natureza e Matemática do ensino médio**. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v.12, n.3, p.339-355, dez. 2007.

RIO DE JANEIRO. **Constituição do Estado do Rio de Janeiro**, 1989. Em: http://www.camara.gov.br/internet/interacao/constituicoes/constituicao_rj.pdf . Acesso em: 20/09/2014.

ROMANO, Fábio Geraldo. **A luta em defesa da Sociologia no ensino médio (1996-2007): um estudo sobre a invenção das tradições**.155 fls. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2009.

SÃO PAULO. **Indicação Conselho Estadual de Educação Nº 62/2006**. Disponível em http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/ind_CEE_62_2006.htm acesso em 23 de jun 2016.

SANTOS, Mario Bispo dos. **A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio**. In:CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org.). *Sociologia e ensino em debate*. Ijuí: Editora Unijuí , p.131-180, 2004.

SANTOS, Renata Oliveira. **A implementação da Sociologia nas instituições privadas paranaenses: Um estudo sociológico**. 114 fls. Dissertação de Mestrado, UEM, Maringá – PR (Pós-Graduação em Ciências Sociais), 2011a

_____. **A Sociologia como disciplina escolar: do passado ao presente**. Revista Urutágua, Maringá –PR, v.24, p. 18-25, Mai/Ago, 2011b.

SCHINEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. **O uso do método comparativo nas Ciências Sociais**. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v.9 p.49-87, 1998.

SCHRIJNEMAEKERS, Stella Christina ; **O ensino de sociologia e a escola pública: desafios**. In: XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2009, Rio de Janeiro. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2009.

SCHWARTZMAN, **O currículo de sociologia para o ensino médio no Rio de Janeiro 07 mar. 2010**. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=1587&lang=pt-br> acesso em 20 de jul 2016

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Reestruturação do ensino de 2º grau: Projeto de conteúdos essenciais do ensino de 2º grau**. Curitiba, 1988.

_____. **Proposta Curricular de Sociologia para o Ensino de 2º Grau**. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, 1994

_____. **Proposta de reestruturação do ensino médio do Núcleo Regional de Educação de Londrina**. Londrina, 1997.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica – Sociologia, 2008**. Em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_socio.pdf. Acesso em: 20/04/2014.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Reorientação Curricular – Ciências Humanas, 2005**

_____. **Proposta curricular: um novo formato - Sociologia, 2010**

_____. **Currículo Mínimo – Sociologia, 2011**

_____. **Currículo Mínimo de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro, 2012**. Em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>. Acesso em: 13/10/2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Proposta de conteúdo programático para a disciplina Sociologia – 2º grau, 1986**

_____. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de Sociologia de 2º grau**. 3.ed. São Paulo: SE/CENP.1992.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2009**. Em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/43/Files/CHST.pdf>. Acesso em: 20/04/2014.

SILVA, T. T. **Apresentação**. In: GOODSON, I. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, p. 7-13, 1995.

SILVA, ILeizi L. F. **A Sociologia no Ensino Médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas escolas de Londrina – PR e região – 1999**. In: CARVALHO, L.M.G. de (org.) *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, p. 77/94, 2004.

_____. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002)**. 2006. 312 fl. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. **A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina**. *Cronos*, Natal RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007

SILVA, ILeizi L. F.; ALVES NETO, Henrique F.; VICENTE, Daniel V. **A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015**. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 330-342, setembro/dezembro 2015

SILVA, Maria Aparecida da. **História do Currículo e currículo como construção histórico-cultural**. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus, (p. 1-10), 2006.

SORIANO, Raúl Rojas. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu de. **O ensino de Sociologia e a pedagogia histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos das propostas atuais**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 51, p. 122-138, jun.2013

SOUZA, Eloisio Moulin de (Org). **Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico-conceitual**. Vitória : EDUFES, 2014.

SOUZA, Luiz Aparecido A. de; MANGINELLI, Francieli. **Currículo escolar e ensino de Sociologia no Paraná**. In: HANDFAS, Anita et all. *Conhecimento escolar e ensino de Sociologia – instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2015. p.308-322.

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera Sonia Mincoff. **A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos**. In: SPINK, Mary Jane (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: apropriações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez Editora, p. 63-92, 1998.

TAKAGI, Cassiana T. T. **Ensinar Sociologia: análise de recursos no ensino da escola média**. 277 fls. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2007.

TOMAZI, Nelson. **Conversa sobre as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's)**. *Revista Cronos*, v.8, jul/dez, 2007.

YOUNG, Michael. **O currículo do Futuro: da nova sociologia crítica da educação a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papyrus, 2000.

ANEXOS

RIO DE JANEIRO

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ENTREVISTADA RJ 01

- 1) O que é o Currículo Mínimo?
- 2) O que levou a SEEDUC a elaborar o Currículo Mínimo?
 - Há alguma avaliação do Currículo anterior?
 - Quais foram os principais problemas identificados?
- 3) Que setores da SEEDUC estiveram envolvidos no processo de elaboração do Currículo Mínimo?
- 4) Em quais bases pedagógicas está baseado o Currículo Mínimo?
- 5) Porque o Currículo Mínimo está apoiado nas noções de competências e habilidades?
- 6) Como foi pensada a participação da comunidade escolar na elaboração e discussão do Currículo Mínimo?
 - Quem participou?
 - Como participou?
 - Como foi a formação das equipes?(Critérios, processo de seleção, treinamento, reuniões, remuneração)
- 7) Como foi o processo de elaboração do Currículo Mínimo?
 - Quantas versões?
 - Mecanismos de participação docente
- 8) A SEEDUC desenvolve mecanismos de acompanhamento do Currículo Mínimo nas escolas? Quais?
- 9) Tendo em vista o final de mais uma gestão de governo, qual a avaliação da SEEDUC sobre o Currículo Mínimo?
 - Os alunos estão apreendendo mais?
 - Os professores estão familiarizados / sentem-se à vontade para trabalhar com os temas propostos?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – RJ 02

- 1) O que te motivou a participar da equipe de elaboração do CM?
- 2) Como foi feito o convite para coordenar os trabalhos?
- 3) Como era a relação da equipe com a SEEDUC?

Quais as principais discussões/embates com a SEEDUC? Como a equipe buscou superar as diferenças encontradas?

- 4) Durante a negociação de prazos com a SEEDUC, a equipe adotou algum tipo de abordagem específica?
- 5) Os membros tinham clareza do que significava o CM como política pública? Isso foi passado pela Secretaria em algum momento?
- 6) Descreva como foi o processo de elaboração do CM Sociologia: experiência dos professores? Documentos norteadores? Livro didático? Outras propostas curriculares?
- 7) Quais as referências pedagógicas utilizadas na elaboração da proposta curricular? Havia uma orientação da SEEDUC?
- 8) Quais os principais debates entre a equipe. As dificuldades?
- 9) Como se deu o processo de publicização do trabalho feito pela equipe? Houve consulta aos professores? As demandas colocadas nessas consultas foram absorvidas pela equipe?
- 10) Quais entidades ligadas ao ensino de Sociologia na Educação Básica foram consultadas durante a elaboração do CM? Qual foi o grau de participação dessas entidades no processo?
- 11) Houve alguma justificativa da SEEDUC após o processo de dispensa da equipe?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – RJ 03/04/05/06

1. Houve processo de seleção para participar da equipe? Sim? Como foi? Não? Como foram feitos os primeiros contatos da SEEDUC?
2. O que te motivou a participar da chamada de seleção para compor a equipe de elaboração do CM?
3. Como era a relação da equipe com a SEEDUC?
4. Quais as principais discussões/embates com a SEEDUC? Como a equipe buscou superar as diferenças encontradas?
5. Os membros tinham clareza do que significava o CM como política pública? Isso foi passado pela Secretaria em algum momento? A equipe teve acesso aos documentos gerados pelo trabalho da 1ª equipe? Havia interesse?

6. Descreva como foi o processo de elaboração do CM Sociologia: experiência dos professores? Documentos norteadores? Livro didático? Outras propostas curriculares?
7. Quais as referências pedagógicas utilizadas na elaboração da proposta curricular? Havia uma orientação da SEEDUC?
8. Quais os principais debates entre a equipe. As dificuldades?
9. Como se deu o processo de publicização do trabalho feito pela equipe? Houve consulta aos professores? As demandas colocadas nessas consultas foram absorvidas pela equipe?
10. Quais entidades ligadas ao ensino de Sociologia na Educação Básica foram consultadas durante a elaboração do CM? Qual foi o grau de participação dessas entidades no processo?
11. Como a diminuição de tempos de Sociologia impactou no trabalho da equipe?

PARANÁ

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PR 01

- 1) No momento da elaboração das diretrizes qual o cargo que você ocupava na Secretaria de Educação do Paraná?
Você ainda trabalha na Secretaria de educação? Qual o seu cargo atualmente?
- 2) Como foi o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares do Paraná de 2008?
- 3) Que setores estiveram envolvidos no processo de elaboração destas Diretrizes Curriculares?
- 4) As Diretrizes Curriculares se afirmam em uma base curricular crítica dos conteúdos.
Você poderia falar um pouco sobre isto?
- 5) Como foi pensada a participação da comunidade escolar na elaboração e discussão das Diretrizes Curriculares?
- Quem participou?

- Como participou?
- Como foram escolhidos os autores?
- Existe alguma relação entre a elaboração das diretrizes curriculares e o livro didático público (2007)?

6) Como foi o processo de autoria das Diretrizes Curriculares de Sociologia?

- Quais eram as funções dos autores?
- Vocês receberam alguma remuneração a mais por este trabalho?
- Quanto tempo vocês ficaram envolvidos neste processo de autoria?
- Houve alguma interferência direta da Secretaria de educação neste processo? Havia normas a serem seguidas?

7) Você tem conhecimento da existência mecanismos de acompanhamento das Diretrizes Curriculares nas escolas? Se existem – quais são eles?

8) Qual a avaliação pessoal sobre as Diretrizes Curriculares de Sociologia?

9) Podemos estabelecer alguma relação entre o que está nas diretrizes e o que é ensinado na disciplina Sociologia no Estado do Paraná?

10) Você pode me falar um pouco como foi o processo de institucionalização da disciplina Sociologia no Estado do Paraná.

- Desde quando está presente na escola básica?
- São frequentes os concursos públicos para a disciplina?
- A Aprovação da Lei 11.684/2008 teve algum reflexo nas escolas da rede?
- É recorrente os professores de outras áreas ministrando a disciplina?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PR02

1) No momento da elaboração das diretrizes curriculares do Paraná você ocupava algum cargo na Secretaria de Educação do Paraná? Qual era ele?

Você ainda trabalha na Secretaria de educação? Qual o seu cargo atualmente?

2) Como foi o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares do Paraná de 2008?

- 3) Que setores estiveram envolvidos no processo de elaboração destas Diretrizes Curriculares?
- 4) As Diretrizes Curriculares se afirmam em uma base curricular crítica dos conteúdos. Você poderia falar um pouco sobre isto?
- 5) Vocês se apropriaram dos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares para o Ensino Médio) na elaboração dessas diretrizes? Como foi esse processo?
- 6) Como foi pensada a participação da comunidade escolar na elaboração e discussão das Diretrizes Curriculares?
- Quem participou?
 - Como participou?
 - Como foram escolhidos os autores?
 - Existe alguma relação entre a elaboração das diretrizes curriculares e o livro didático público (2007)?
- 7) Como foi o processo de autoria das Diretrizes Curriculares de Sociologia?
- Quais eram as funções dos autores?
 - Vocês receberam alguma remuneração a mais por este trabalho?
 - Quanto tempo vocês ficaram envolvidos neste processo de autoria?
 - Houve alguma interferência direta da Secretaria de educação neste processo? Havia normas a serem seguidas?
- 8) Você tem conhecimento da existência mecanismos de acompanhamento das Diretrizes Curriculares nas escolas? Se existem – quais são eles?
- 9) Qual a avaliação pessoal sobre as Diretrizes Curriculares de Sociologia?
- 10) Podemos estabelecer alguma relação entre o que está nas diretrizes e o que é ensinado na disciplina Sociologia no Estado do Paraná?

11) Você pode me falar um pouco como foi o processo de institucionalização da disciplina Sociologia no Estado do Paraná.

- Desde quando está presente na escola básica?
- São frequentes os concursos públicos para a disciplina?
- A Aprovação da Lei 11.684/2008 teve algum reflexo nas escolas da rede?
- É recorrente os professores de outras áreas ministrando a disciplina?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PR03

1) Você pode me falar um pouco como foi o processo de institucionalização da disciplina Sociologia no Estado do Paraná.

- Desde quando existe na escola básica?
- Quantos concursos para professores? É frequente?
- Quais reflexos na escola proporcionou a Lei da obrigatoriedade (Lei nº 11684/2008)?
- É recorrente professores de outras áreas ministrando a disciplina? Isso teve interferência na elaboração do currículo?

2) Como foi o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares do Paraná de 2008?

3) Que setores estiveram envolvidos no processo de elaboração destas Diretrizes Curriculares?

4) As Diretrizes Curriculares (2008) se afirmam em uma base curricular crítica dos conteúdos. Você poderia falar mais sobre o processo de escolha?

5) Como foi pensada a participação da comunidade escolar na elaboração e discussão das Diretrizes Curriculares?

- Quem participou?
- Como participou?
- Como foram escolhidos os autores (Atila e Samara)?
- Existe alguma relação entre a elaboração das diretrizes e o livro didático público (2007)?

6) Como foi o processo de leitura crítica das Diretrizes Curriculares de Sociologia?

- Quais eram as funções das leitoras críticas?
- Houve modificações após a leitura crítica?

- 7) Você tem conhecimento da existência mecanismos de acompanhamento das Diretrizes Curriculares nas escolas? Se existem – quais são eles?
- 8) Qual a avaliação pessoal sobre as Diretrizes Curriculares de Sociologia?
- 9) Podemos estabelecer alguma relação entre o que está nas diretrizes e o que é ensinado na disciplina Sociologia no Estado do Paraná?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PR04

- 1) Você pode me falar como foi o processo de institucionalização da disciplina Sociologia no Estado do Paraná.
- 2) Como foi o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares do Paraná de 2008?
- 3) Que setores estiveram envolvidos no processo de elaboração destas Diretrizes Curriculares?
- 4) As diretrizes curriculares de 2008 se afirmam em uma base curricular crítica. Você poderia me falar como se deu o processo de escolha desta base curricular?
- 5) Como foi pensada a participação da comunidade escolar na elaboração e discussão das Diretrizes Curriculares?
 - Quem participou?
 - Como participou?
 - Como foram escolhidos os autores (Atila e Samara)?
 - Existe alguma relação entre a elaboração das diretrizes e o livro didático público lançado em 2007?
- 6) Como foi o processo de leitura crítica das Diretrizes Curriculares de Sociologia?
 - Quais eram as funções das leitoras críticas?
 - Houve modificações após a leitura crítica?

- 7) Você tem conhecimento da existência mecanismos de acompanhamento das Diretrizes Curriculares nas escolas? Se existem – quais são eles?
- 8) Qual a avaliação pessoal sobre as Diretrizes Curriculares de Sociologia?
- 9) Podemos estabelecer alguma relação entre o que está nas diretrizes e o que é ensinado na disciplina Sociologia no Estado do Paraná?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PR05

Sobre as OCN

- 1) Você pode me falar um pouco como foi o processo de elaboração das OCN.
- 2) Qual seria a preocupação dos autores, naquele momento, com relação a Sociologia no Ensino Básico?
- 3) Porque a escolha por temas, conceitos e teorias? Porque não o apoio em competências e habilidades, indo em direção a proposta dos PCN's? Houve autonomia nestas definições?
- 4) Os conceitos de “desnaturalização” e “estranhamento” aparecem como um dos pontos centrais para o ensino de sociologia. Como foi o processo de discussão para chegar a centralidade destes conceitos e o que vocês queriam com esta escolha?
- 5) Como você acha que os diversos estados se utilizam das OCN para elaboração de propostas curriculares?
- 6) Qual a avaliação feita, após alguns anos, com relação ao uso das OCN pelos professores de sociologia?

Sobre PR

- 7) Você pode me falar um pouco como foi o processo de institucionalização da disciplina Sociologia no Estado do Paraná.
 - Desde quando está presente na escola básica?
 - São frequentes os concursos públicos para a disciplina?

- A Aprovação da Lei 11.684/2008 teve algum reflexo nas escolas da rede?
- É recorrente os professores de outras áreas ministrando a disciplina?

8) Você sabe me dizer como foi o processo de elaboração das Diretrizes da Educação Básica do Paraná – Sociologia de 2008.

9) Qual a avaliação pessoal sobre a Diretrizes da Educação Básica do Paraná – Sociologia?

SÃO PAULO

ROTEIRO DE ENTREVISTA – SP01

1) Você pode me falar um pouco como foi o processo de institucionalização da disciplina Sociologia no Estado de São Paulo.

2) Como foi o processo de elaboração da Proposta Curricular de São Paulo de 2010?
- Quais as orientações da Secretaria de educação do estado para a elaboração da proposta curricular?

- Houve alguma dificuldade no processo de elaboração?

3) Quem esteve envolvido no processo de elaboração desta Proposta Curricular?

- Como foram escolhidos os autores?

4) Foi pensada a participação da comunidade escolar na elaboração e discussão desta Proposta Curricular?

- Quem participou?

- Como participou?

5) Você tem conhecimento da existência mecanismos de acompanhamento da Proposta curricular nas escolas? Se existem – quais são eles?

6) Como foram desenvolvidos os “cadernos do professor e do aluno” de Sociologia?

- Quem são e como foram escolhidos os coautores (Marcelo Lacombe, Melissa Pimenta e Stella Schrijnemaekers)?
- Na elaboração dos cadernos existiu alguma relação com a proposta curricular?
- Existiam diretrizes da Secretaria de Educação de SP para elaboração dos cadernos?
- Em quanto tempo eles foram desenvolvidos?
- Houve contribuição de professores estaduais na sua elaboração?
- Qual a principal dificuldade enfrentada pela equipe na elaboração?
- Quais as diferenças da primeira edição (2010) para a segunda edição (2014)?

7) Qual a avaliação pessoal sobre a proposta Curricular e sobre os “Cadernos do aluno e do professor” de Sociologia do Estado de SP?

8) Podemos estabelecer alguma relação entre o que está na proposta e o que é ensinado na disciplina Sociologia no Estado de SP? Qual a influência dos “Cadernos do aluno e do professor” no que está sendo ensinado nas escolas?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – SP02

Perguntar primeiro se ela participou só da elaboração dos cadernos, ou também da proposta curricular (2010) – caso seja só dos cadernos fazer só a questão 1 e 2 depois pular para a 7.

- 1) Você conhece a proposta curricular de SP(2010)?
- 2) Como foram desenvolvidos os “cadernos do professor e do aluno” de Sociologia?
 - Quem são e como foram escolhidos os autores?
 - Na elaboração dos cadernos existiu alguma relação com a proposta curricular?
 - Existiam diretrizes da Secretaria de Educação de SP para elaboração dos cadernos?
 - Em quanto tempo eles foram desenvolvidos?
 - Houve contribuição de professores estaduais na sua elaboração?
 - Qual a principal dificuldade enfrentada pela equipe na elaboração?
 - Quais as diferenças da primeira edição (2010) para a segunda edição (2014)?
- 3) Como foi o processo de elaboração da Proposta Curricular de São Paulo de 2010?
 - Quais as orientações da Secretaria de educação do estado para a elaboração da proposta curricular?

- Houve alguma dificuldade no processo de elaboração?

4) Quem esteve envolvido no processo de elaboração desta Proposta Curricular?

- Como foram escolhidos os autores?

5) Foi pensada a participação da comunidade escolar na elaboração e discussão desta Proposta Curricular?

- Quem participou?

- Como participou?

6) Você tem conhecimento da existência mecanismos de acompanhamento da Proposta curricular nas escolas? Se existem – quais são eles?

7) Você pode me falar um pouco como foi o processo de institucionalização da disciplina Sociologia no Estado de São Paulo.

8) Qual a avaliação pessoal sobre a proposta Curricular e sobre os “Cadernos do aluno e do professor” de Sociologia do Estado de SP?

9) Podemos estabelecer alguma relação entre o que está na proposta e o que é ensinado na disciplina Sociologia no Estado de SP? Qual a influência dos “Cadernos do aluno e do professor” no que está sendo ensinado nas escolas?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – SP03

Sobre as OCN

1) Você pode me falar um pouco como foi o processo de elaboração das OCN.

2) Qual seria a preocupação dos autores, naquele momento, com relação a Sociologia no Ensino Básico?

3) Porque a escolha por temas, conceitos e teorias? Porque não o apoio em competências e habilidades, indo em direção a proposta dos PCN's? Houve autonomia nestas definições?

- 4) Os conceitos de “desnaturalização” e “estranhamento” aparecem como um dos pontos centrais para o ensino de sociologia. Como foi o processo de discussão para chegar a centralidade destes conceitos e o que vocês queriam com esta escolha?
- 5) Como você acha que os diversos estados se utilizam das OCN para elaboração de propostas curriculares?
- 6) Qual a avaliação feita, após alguns anos, com relação ao uso das OCN pelos professores de sociologia?

Sobre SP

- 7) Você pode me falar um pouco como foi o processo de institucionalização da disciplina Sociologia no Estado de São Paulo.
- 8) Como foi o processo de elaboração da Proposta Curricular de São Paulo de 2010?
- 9) Quem esteve envolvido no processo de elaboração desta Proposta Curricular?
- 10) Foi pensada a participação da comunidade escolar na elaboração e discussão desta Proposta Curricular?
 - Quem participou?
 - Como participou?
 - Como foram escolhidos os autores?
- 11) Você tem conhecimento da existência mecanismos de acompanhamento da Proposta curricular nas escolas? Se existem – quais são eles?
- 12) Como foram desenvolvidos os cadernos de Sociologia? Existiu alguma relação com a proposta curricular?
- 13) Qual a avaliação pessoal sobre a proposta Curricular de Sociologia de SP?
- 14) Podemos estabelecer alguma relação entre o que está na proposta e o que é ensinado na disciplina Sociologia no Estado de SP?