



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

EDUARDO CARVALHO FERREIRA

**SOBRE A NOÇÃO DE CONHECIMENTO ESCOLAR DE
SOCIOLOGIA**

Londrina
2011

EDUARDO CARVALHO FERREIRA

SOBRE A NOÇÃO DE CONHECIMENTO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ileizi Luciana Fiorelli Silva

Londrina
2011

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F383s Ferreira, Eduardo Carvalho .
Sobre a noção de conhecimento escolar de sociologia/ Eduardo
Carvalho Ferreira. – Londrina, 2011.
79f. : il.

Orientador: Ileizi Luciana Fiorelli Silva.
Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade
Estadual de Londrina, Centro de Ciências Humanas, Programa de
Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2011.
Inclui bibliografia.

1. Conhecimento escolar – Teses. 2. Sociologia – Teses. 3.
Ensino médio – Teses. 4. Professores – Teses. I. Silva, Ileizi
Luciana Fiorelli. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de
Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.
III. Título.

CDU 316:37.02

EDUARDO CARVALHO FERREIRA

SOBRE A NOÇÃO DE CONHECIMENTO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ileizi Luciana Fiorelli Silva.
UEL – Londrina – PR

Prof^a. Dr. Ronaldo Baltar
UEL – Londrina – PR

Prof. Dr^a. Nise Jinkings
UFSC – Florianópolis – SC

Londrina, 11 de julho de 2011.

*Para Hunter S. Thompson
por motivos que não precisam ser explicados aqui
– e para Raul Seixas
por Ouro de tolo*

AGRADECIMENTOS

Redigir alguns agradecimentos aqui serve como uma parcela do reconhecimento da importância de algumas pessoas que fazem ou fizeram parte da nossa “luta”, mas a quem nem sempre nos lembramos de expressar nossa gratidão pelo apoio e motivação. Assim, se este trabalho existe, isso se dá, em boa medida, por todas elas. Ao longo dos últimos anos, diversas pessoas me acompanharam nessa caminhada, entretanto, não poderia deixar de mencionar algumas, em especial:

À minha família.

Aos bandoleiros.

Às negas lá de casa.

Aos colegas de mestrado.

Aos professores.

À Prof^a Ileizi.

“E uma tal diferença nada tem de misterioso nem de surpreendente, porque os sábios, em geral, só sabem dizer coisas melancólicas e, às vezes, confiando no próprio saber, permitem-se ofender os delicados ouvidos com pungentes verdades. Os meus loucos, ao contrário, têm uma vida totalmente oposta e observam, para com os príncipes, todas as maneiras que mais costumam agradar, com ditos satíricos, com caretas e disparates de fazer qualquer pessoa rebentar de riso. Notai, de passagem, o privilégio que tem os bobos de poder falar com toda a sinceridade e franqueza”.

(Erasmus de Rotterdam, Elogio à loucura)

FERREIRA, Eduardo Carvalho. **Sobre a noção de conhecimento escolar de sociologia**. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RESUMO

O objeto desta pesquisa trata da noção de conhecimento escolar de sociologia mobilizada para estruturar as práticas e as estratégias pedagógicas no sistema de ensino, dando particular importância à necessidade de repensarmos algumas das pré-noções que têm se justificado a partir de uma relação utilitarista com os conhecimentos. Vou centrar-me em responder algumas questões, tais como: Podemos falar de uma noção de conhecimento escolar de sociologia? Quais? Em que se baseia? Quais são os seus limites e possibilidades? Em quais princípios pedagógicos elas se fundamentam? Será possível que existam noções diferentes de conhecimento escolar de sociologia? Ou existiria apenas uma noção “universal” que se modifica em suas formas de sistematização dos currículos e das práticas de ensino? Assim, pretende-se fazer uma análise teórica e metodológica sobre a noção de “conhecimento escolar” de sociologia, a partir da análise das concepções pedagógicas dos professores e das formulações curriculares e acadêmicas sobre o que concebem sobre o ensino de sociologia nessa etapa da educação básica, o que envolve seu sentido, a seleção e o arranjo dos conteúdos, bem como as noções de conhecimento que definem as “funções” da sociologia no sistema de ensino escolar.

Palavras-chave: Conhecimento escolar. Sociologia. Ensino Médio. Professores.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. **About the notion of school knowledge of sociology**. 2011. 144 f. Dissertation (Master's Degree in Social Sciences) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ABSTRACT

This research was designed to address the notion of school knowledge of sociology mobilized in order to structure the pedagogical practices and strategies in the education system, with particular emphasis on the need to rethink some of the preconceived notions that have been justified from a utilitarian relation with the knowledge. The purpose of this research is to answer mainly some questions, such as: Is it possible to talk about a notion of school knowledge of sociology? Which one(s)? What is it based on? Which are its limitations and possibilities? On which pedagogical principles is it based? Is it possible that there are different notions of school knowledge of sociology? Or there would be only a "universal" notion, which is modified in its forms of systematization of curricula and teaching practices? Thus, a theoretical and methodological analysis on the notion of "school knowledge" of sociology is intended to be carried out, from the analysis of teachers' pedagogical conceptions and from academic and curricular formulations about what they conceive on the teaching of sociology at this stage of basic education, which involves its meaning, the selection and arrangement of content as well as the notions of knowledge that define the "functions" of sociology in the school system.

Keywords: School knowledge. Sociology. High School. Teachers.

FERREIRA, Eduardo Carvalho Ferreira. **Sobre la noción de conocimiento escolar de sociología**. 2011. 144 f. Disertación (Mestrado en Ciências Sociais) – Universidad Estatal de Londrina, Londrina, 2011.

RESUMEN

El objeto de esta investigación trata de la noción de conocimiento escolar de sociología movilizadora para estructurar las prácticas y las estrategias pedagógicas en el sistema de enseñanza, dándose particular importancia a la necesidad de repensar algunas de las pre-nociones que se han justificado a partir de una relación utilitarista con los conocimientos. Voy a centrarme en responder algunas cuestiones, tales como? Podemos hablar de una noción de conocimiento escolar de sociología? Cuáles? en que se basa? Cuáles son sus límites y posibilidades? en cuales principios pedagógicos ellas se fundamentan? Será posible que existan nociones distintas de conocimiento escolar de sociología? O existiría sólo una noción “universal” que se modifica en sus formas de sistematización de los currículos y de las prácticas de enseñanza? Así, pretende se hacer un análisis teórico y metodológico acerca de la noción de “conocimiento escolar” de sociología, a partir del análisis de las concepciones pedagógicas de los profesores y de las formulaciones curriculares y académicas sobre lo que conciben acerca de la enseñanza de sociología en esta etapa de la educación básica, lo que envuelve su sentido, la selección y el arreglo de los contenidos, bien como las nociones de conocimiento que definen las “funciones” de la sociología en el sistema de enseñanza escolar.

Palabras-clave: Conocimiento escolar. Sociología. Enseñanza media. Profesores.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Quadro de professores de sociologia no Paraná em 2011	41
Tabela 2	–	Quadro de professores de sociologia vinculados ao NRE/Londrina em 2011.....	41
Tabela 3	–	Quadro de professores entrevistados	42
Tabela 4	–	Caracterização dos professores	43
Tabela 5	–	Conteúdo da proposta dos PCNEM	62
Tabela 6	–	Organização da proposta curricular dos PCNEM	63
Tabela 7	–	Organização da proposta curricular das OCNEM	66
Tabela 8	–	Organização das diretrizes	72
Tabela 9	–	Análise comparativa das propostas	74
Tabela 10	–	Elaborando tipos de conhecimento escolar de sociologia.....	87
Tabela 11	–	Aspectos do conhecimento escolar de sociologia.....	121
Tabela 12	–	Transitoriedade da noção de conhecimento	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB/CNE	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCEPR	Diretrizes Curriculares para Sociologia do Estado do Paraná
LDBEM	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação de Londrina
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
SEED	Secretaria de Estado de Educação do Paraná.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – A PESQUISA E O CAMPO: SOBRE A NOÇÃO DE CONHECIMENTO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA	17
1.1 INTRODUÇÃO.....	17
1.2 QUESTÃO E PROBLEMÁTICA.....	22
1.3 OBJETIVOS E HIPÓTESES	26
1.4 MÉTODOS E METODOLOGIA.....	30
1.4.1 Pesquisas de Dissertações, Teses e Artigos.....	32
1.4.2 Pesquisa e Análise dos Documentos Oficiais.....	36
1.4.3 Pesquisa Sobre as Representações dos Professores.....	39
CAPÍTULO 2 – OS SENTIDOS HISTÓRICOS DO CONHECIMENTO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA: DA TRADIÇÃO BACHARELESCA À FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	48
2.1 A NOÇÃO DE CONHECIMENTO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS NO PERÍODO PÓS LDB/96: O QUE ENFATIZAM AS SUAS PROPOSTAS?.....	54
2.1.1 O contexto Desses Documentos	55
2.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais	59
2.1.3 Orientações Curriculares Nacionais	64
2.1.4 Diretrizes Curriculares de Sociologia para a Educação Básica	68
2.2 ANÁLISE COMPARATIVA DAS PROPOSTAS.....	74
2.3 CRISE DO PARADIGMA?	79
CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE CONHECIMENTO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA: ENSINO, SENTIDO, CONTEÚDO E FORMA	88
3.1 A DIMENSÃO EDUCATIVA DO CONHECIMENTO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA	90
3.1.1 Ensino e Sentido: as “Funções” do Conhecimento Escolar de Sociologia.....	90
3.1.2 Conteúdo e forma: a Mediação Didática entre Teoria e Cotidiano	102

3.1.3	Composição e Estrutura	113
3.2	A TRANSITORIEDADE DA NOÇÃO DE CONHECIMENTO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA	118
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: INTERPRETANDO A NOÇÃO DE CONHECIMENTO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA.....	123
	REFERÊNCIAS.....	133
	ANEXOS.....	140
	ANEXO A – Roteiro das entrevistas.....	141
	ANEXO B – Ficha de categorização	143
	ANEXO C – Termo de consentimento.....	144

APRESENTAÇÃO

O período que se inicia com a aprovação da obrigatoriedade da disciplina escolar de sociologia no sistema de ensino brasileiro, instituída pelo Parecer CNE/CEB 38/2006 e Lei nº 11.684/2008, gerou muitos desafios para educadores e cientistas sociais interessados nas discussões que envolvem esse contexto tão específico. Decorreu-se deste, um novo ciclo de debates, questionamentos e interpretações sobre quais lugares o conhecimento escolar de sociologia deve ocupar nos currículos que organizam a educação básica. A saber, a reinclusão da disciplina provocou a necessidade de se refletir teoricamente sobre os aspectos que envolvem currículo e ensino, construindo a demanda de propor novas diretrizes para a formação continuada dos professores e a ampliação dos horizontes metodológicos.

Neste sentido, o atual momento do ensino escolar de sociologia nos remete não somente a um processo amplo de revisão e aperfeiçoamento dos nossos entendimentos e concepções, mas também de construção de significado para a disciplina. Podemos indicar que o contexto atual do ensino escolar de sociologia tem gerado duas classes de obstáculos para se definir sua noção de conhecimento escolar: 1) os obstáculos epistemológicos, caracterizados pelos impasses teóricos das propostas curriculares e as crises dos paradigmas educacionais; e 2) os obstáculos pedagógicos, representados pelas dificuldades de se criar e ativar os esquemas e mobilizar os recursos necessários à formalização do conhecimento escolar de sociologia.

Assim, nossa preocupação é com a sistematização de variáveis que envolvem o conhecimento escolar de sociologia em sua formalização nas situações de ensino. A elaboração do presente trabalho tem o objetivo de contribuir com o avanço dos debates teóricos sobre essa questão. Ao longo deste trabalho tentarei expor os diferentes aspectos que cercam o conhecimento escolar de sociologia, tratando de alguns dos debates e problemáticas concernentes ao tema.

O levantamento de algumas dessas questões pontuais que tangem para os problemas concretos relativos às práticas de ensino de sociologia nas escolas, se constitui como uma preocupação importante, à medida que, junto com o debate institucional acerca do seu retorno ao Ensino Médio, emerge também a

necessidade de se construir a sua legitimidade em relação aos currículos escolares, à sociedade, e à própria academia. Isso significa, para nós, questionar a sua validade e relevância, o que nos remete às questões relativas à qualidade do ensino, à relação de ensino e aprendizagem, à integridade intelectual do trabalho do professor, os conteúdos, entre outras.

As Ciências Sociais têm historicamente produzido suas análises sobre o ensino escolar de sociologia tomando-o como um processo de socialização integrado, no qual se vislumbra a possibilidade de construção de um conhecimento “mediador” entre os estudantes e a própria realidade social. Ou seja, teoricamente o ensino escolar de sociologia carrega consigo propostas de conteúdos e de forma que visam instrumentalizar os estudantes, transformando seu conhecimento em ação e significado. Entretanto, uma primeira questão seria pensar se, de fato, esse *pressuposto/axioma* tem sido adequado e, até que ponto ele compõe a construção da identidade dos professores de sociologia no ensino médio. O quanto esse axioma amplia ou reduz as possibilidades de definições, reflexões e práticas sobre o que é o conhecimento escolar de sociologia?

Esta situação reflete o problema principal deste estudo, portanto, diz respeito à compreensão das noções de conhecimento escolar de sociologia com as quais convencionamos trabalhar. Nossas análises concentram-se nas propostas curriculares e nas descrições e percepções dos professores, a fim de compreender quais as concepções que têm sido produzidas e praticadas sobre o ensino; o que envolve seus sentidos (senso prático); a seleção e o arranjo dos conteúdos; as suas “funções” declaradas e a construção da identidade da disciplina. Ora, isso significa, precisamente, verificar o que acontece, na prática, nas situações de ensino que procuramos compreender. Para isso, é necessário investigar a própria lógica interna, a gênese, a forma de racionalidade que o conhecimento escolar de sociologia assume, buscando interpretar os processos e as variáveis que o estruturam, problematizando as suas concepções de ensino e a natureza de suas noções de conhecimento.

A proposta desta dissertação consiste, pois, em elencar alguns aspectos referentes às conceituações acerca do conhecimento escolar de sociologia. No entanto, não é preocupação central apresentar uma discussão que envolva todo o contexto do ensino escolar de sociologia. Assim, é possível que algumas práticas e comportamentos peculiares ao objeto não sejam aqui abordadas.

O grande centro de interesse é a problematização da legitimidade dos saberes escolares de sociologia frente às demandas do sistema educacional brasileiro, a fim de reforçar a sua ação e justificativa frente aos projetos políticos pedagógicos das escolas. Importantes debates têm ocorrido no campo da sociologia e das ciências sociais em geral, sobre as possibilidades da inserção da sociologia no sistema de ensino brasileiro. Tais desenvolvimentos sobre o tema têm sido discutidos em trabalhos, pesquisas e estudos, e ainda encerram algumas dificuldades consideráveis dadas as abordagens, as condições e a complexidade deste objeto.

Daí a necessidade de dar continuidade a esse processo de investigação e sistematização, teórica e prática, das questões que seguem indefinidas. Tal fato impeliu-me a prosseguir com este trabalho de pesquisa com a intenção de prover elementos sociológicos que auxiliem na análise desse problema e que nos proporcionem reflexões sobre os seus acontecimentos mais recentes e seja capaz de torná-los acessíveis à comunidade escolar. Desenvolveu-se um trabalho de pesquisa que terá sua apresentação estruturada da seguinte maneira:

No capítulo 1 “*A pesquisa e o campo: sobre a noção de conhecimento escolar de sociologia*”, são apresentadas questões, as problemáticas, as hipóteses, os objetivos do trabalho e os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, com a preocupação de apresentar e introduzir o objeto de estudo e contextualizar o tema pesquisado.

O capítulo 2 “*Os sentidos históricos do conhecimento escolar de sociologia: da tradição bacharelesca à formação para a cidadania*” trata de demonstrar como que os entendimentos sobre o conhecimento e o ensino escolar de sociologia têm sido abordados historicamente, buscando refletir sobre a construção de sua lógica e de seus objetivos atuais, a partir da análise das propostas curriculares presentes nos documentos oficiais que orientam o seu ensino e as suas implicações. O objetivo é debater o paradigma que define e orienta o ensino escolar de sociologia, dando ênfase no debate sobre as concepções de competência e cidadania, seus efeitos e significados.

O capítulo 3, “*O processo de construção da noção de conhecimento escolar de sociologia: ensino, sentido, conteúdo e forma*” buscará extrair uma compreensão, em termos epistemológicos e lógicos, sobre o conhecimento escolar de sociologia, reforçando as reflexões sobre os princípios que orientam as práticas

de ensino de sociologia, bem como sinalizando um esforço de construir teoria sobre esse objeto.

As considerações finais trazem um apanhado geral das conclusões da pesquisa, enfatizando a discussão sobre o sentido do conhecimento escolar de sociologia. Esta pesquisa não tem como objetivo fazer apologia a qualquer tipo de prática de ensino escolar de sociologia, ao contrário, sua preocupação consiste em trazer elementos que forneçam pistas sobre como organizar este ensino a partir do estudo da lógica interna do conhecimento escolar de sociologia. Espero que esse trabalho contribua para que os professores e estudantes de sociologia, e a quem interessar, possam colocar sociologicamente a questão do ensino escolar de sociologia e a sua inserção curricular na educação pública brasileira.

CAPÍTULO 1

A PESQUISA E O CAMPO: SOBRE A NOÇÃO DE CONHECIMENTO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA

[...] o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar. (Edgar Morin, A cabeça bem feita)

1.1 INTRODUÇÃO

Atualmente, as discussões sobre o ensino de sociologia tomaram formas diversas, algumas, aliás, bastantes conhecidas. Muitas das teses advindas desse debate teórico-pedagógico me parecem problemáticas em alguns aspectos. Nem sempre elas nos permitem alcançar àquilo que me parece ser a questão central: o conhecimento escolar de sociologia. Afinal, é bastante aceitável a construção de afirmações que legitimam a idéia do ensino de sociologia como possibilidade de “estranhamento” e “desnaturalização” das relações sociais, e ainda, como razão instrumental fortalecedora do exercício da cidadania, entretanto, esses discursos nem sempre conseguem explicar porque que isso não se realiza na maioria das práticas de ensino.

O conhecimento escolar de sociologia é composto de uma série de objetos do conhecimento acumulados historicamente e o que se espera dele é que seja capaz de construir nos estudantes as representações das relações que o definem enquanto objeto. Mas o que tem definido esse conhecimento? Na prática, como ele tem sido construído? Quais são suas bases? Esse é o debate de fundo, o que envolve a própria concepção de ensino, suas abordagens e o direcionamento das suas propostas. Nesse sentido, o conhecimento escolar de sociologia tem convergido em qual sentido? Ora, isso nos importa no sentido de que são esses os elementos que produzem efeitos diretos sobre as noções de conhecimento escolar de sociologia. Assim capturar a significação desses efeitos produzidos é essencial ao nosso trabalho de pesquisa, na medida em que são efeitos diferenciadores entre as práticas de ensino e que produzem uma transitoriedade na noção de conhecimento com a qual se opera.

A difusão dos conhecimentos sociológicos poderá ter uma importância ulterior na formação dos jovens, mas o que deve entrar em discussão agora, em nosso raciocínio de especialista sobre o tema, não é mais esse aspecto de legitimação. Ao contrário, temos de rever nossas suposições para avançar na esfera da análise do tipo de conhecimento escolar de sociologia que pretendemos, e avaliar as suas possibilidades, a partir de uma concepção de conhecimento escolar de sociologia que ajude a elaborar um entendimento mais bem acabado sobre o seu ensino e suas possibilidades no ensino médio, onde seja proposta uma problematização entre os papéis que podem ser desempenhados por ela, considerando as particularidades entre a ciência e a disciplina escolar.

Mas o que devemos entender por ensino de sociologia na educação básica? Esta tem sido uma pergunta recorrente para os cientistas sociais e educadores, uma vez que o ensino escolar de sociologia põe a própria sociologia diante de alguns desafios importantes. A partir da promulgação da LDBEN/1996, temos vivenciado uma expansão significativa dos estudos sobre a temática “ensino de sociologia”, passando a agregar um número grande de pesquisas em diferentes regiões do Brasil, ampliando-se as nossas próprias perspectivas de análise.

Tem-se a partir dessa expansão, o reconhecimento da necessidade de se aprofundarem as investigações sobre os elementos que constituem esse processo de construção de identidade, como condição para refletirmos sobre o seu significado social, sua importância para o sistema de ensino e para os professores e estudantes. Além de pesquisas acadêmicas, outros setores também têm produzido representações e análise sobre as relações que envolvem a inclusão da sociologia no sistema de ensino escolar.

Os surtos de pesquisas sobre a temática acompanharam as conjunturas políticas que indicaram, especialmente, a sociologia como componente curricular ou como conteúdos necessários para a formação das crianças e dos jovens. Em suma, as pesquisas apareceram e reaparecem mais nos períodos em que as burocracias educacionais e outros espaços que definem os currículos das escolas selecionam esses saberes como dignos de serem ensinados. (SILVA, 2010, p. 23-24)

É bem verdade, que o ensino escolar de sociologia, ao longo do tempo, tem passado por diversas transformações: durante o período militar não se fez presente, ou melhor, apareceu com outros nomes e diretrizes; durante o período

marcado pela chamada abertura democrática intensificaram-se as discussões sobre a sua volta às escolas; e nos últimos anos tornou-se componente obrigatório dos currículos oficiais para educação básica. Sua história é marcada por duros embates e disputas políticas. Entretanto, ultimamente, somando-se à obrigatoriedade e à emergência de políticas públicas específicas para a disciplina, o ensino de sociologia tem sido bastante legitimado, nunca se afirmou tanto a importância da presença da disciplina de sociologia nas escolas, como temos acompanhado atualmente. É justificável acreditar na existência de certo consenso entre parcelas de cientistas sociais e educadores em torno da importância da disciplina de sociologia no ensino médio e de suas possibilidades de proporcionar elementos que auxiliem uma formação mais reflexiva e crítica aos estudantes.

De fato, o ensino escolar de sociologia é importante, e deve, sem dúvida, estar presente na formação básica dos jovens estudantes. Agora, para além da questão da conquista da legitimidade, é preciso perguntar sobre as concepções de ensino e suas noções de conhecimento. Este é um terreno de investigação pouco explorado pelas ciências sociais no Brasil, ficando mais a cargo das ciências da educação. Se, historicamente, a presença da disciplina de sociologia na educação básica brasileira tem sido marcada por suas alternâncias, podemos dizer que as reflexões e a produção teórica sobre o ensino de sociologia ainda sofrem, e muito, com essas conseqüências. É certo que já temos vários manuais e trabalhos sobre o ensino escolar de sociologia, por dizer, alguns bons trabalhos. Mas ainda assim, cabe ressaltar que a produção sociológica sobre o ensino de sociologia, entre nós, ainda é pouco aprofundada. Esta situação avança um pouco se considerarmos que hoje, está em produção uma quantidade até razoável de monografias, dissertações e teses sobre o tema.

Os anos noventa do século XX, fundamentalmente o período que se inicia com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, marcam um momento de expansão na produção e publicação de materiais e orientações para o ensino escolar de sociologia. Foi um momento de acirramento das disputas pela volta da disciplina ao currículo oficial e a sua conseqüente institucionalização. Nesse sentido, quase toda a produção sobre o tema, desde então, se encontra muito mais focada num viés apologético que visa justificar a presença da sociologia como componente obrigatório nas grades curriculares, do que, precisamente, numa conceituação sociológica do ensino escolar de sociologia. Há uma demanda, por assim dizer, em

torno das definições, modos de nomear e explicar os conhecimentos sociológicos em sua forma escolar, ressaltando que temos que avançar essa questão.

É importante dizer que esse não é um acontecimento natural, pois, de fato, no interior das ciências sociais perdura ainda certo preconceito de seus quadros quanto ao problema do ensino, tratando-o, por vezes, como objeto não-sociológico. Não são muitos que se dedicam a produzir conceitos e reflexões sobre essa temática. Isso representa, a meu ver, uma incongruência histórica. A sociologia mostrou-se, ao longo de sua história, como um empreendimento essencialmente educativo. Basta pensar, por exemplo, em Durkheim¹, ou nas incursões científicas da sociologia americana de Merton² ou mais contemporaneamente em Bourdieu³. A imagem mais precisa desta relação entre sociologia e educação pode ser sintetizada na acepção clássica de Charles Wright Mills, para o qual os empreendimentos intelectuais e morais são indistinguíveis. Em outras palavras, o modelo clássico de sociólogo é também o de um educador-sociólogo.

Entretanto, é preciso definir mais precisamente os lugares das categorias mobilizadas pelo ensino escolar de sociologia, por que esse conhecimento apresenta muitas condicionalidades que produzem uma série de interpretações originárias dos mais variados pressupostos axiológicos e modos de caracterização. O fato é que existe uma alteridade nesse processo que não pode ser descartada e que exige uma revisão dos nossos próprios conceitos. Assim, pensar esse universo do conhecimento, nos impõe a necessidade de operarmos analiticamente com um tipo de deslocamento específico, para escapar da produção de um conhecimento reificado.

A finalidade deste trabalho concentra-se em compreender os significados empregados nas noções de conhecimento escolar de sociologia para a educação básica. Assim, pretende-se, problematizar esses significados com o objetivo de discutir suas implicações e suas conseqüências ao processo de legitimação da disciplina nas escolas. Este estudo pretende contribuir com as recentes pesquisas sobre o ensino escolar de sociologia, mediante a análise das conjunturas que influenciaram a construção das interpretações sobre conteúdo e

¹ DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos.

² MERTON, Robert King; MILLS, Charles Wright. **Sociologia do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

³ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

forma da disciplina, buscando entender e explicar as perspectivas e os sentidos sócio-históricos que deram origem as suas noções de conhecimento.

O modelo de ensino escolar de sociologia tem se transformado ao longo do tempo, variando de acordo com a emergência dos contextos histórico-sociais concretos e do surgimento de novas sociologias, mas sempre mantendo, de uma maneira ou de outra, a noção de seu conhecimento como um processo de “educação para a cidadania”, para usar uma expressão bastante conhecida. Mas de fato, essa discussão repousa sob duas questões fundamentais que devem ser privilegiadas: para quem e para quê nós praticamos o ensino escolar de sociologia? O problema do conhecimento escolar de sociologia nos coloca essas duas questões *a priori*.

Podemos colocar a primeira da seguinte maneira: “Sociologia para quem?” Quer dizer, nós estamos produzindo uma prática de ensino que apenas satisfaça nossas demandas corporativas ou estamos também construindo um projeto de participação nas questões educacionais? A segunda foi colocada por Florestan Fernandes (1977): “Sociologia para quê?” Quer dizer, deveríamos nos preocupar com os meios e fins de propor um tipo de “intervenção” na sociedade ou apenas com a transmissão de conteúdos ancorados numa suposta neutralidade axiológica?

Destas duas, desdobram-se outras: O conhecimento que nós associamos à sociologia no ensino médio é baseado no desenvolvimento de que tipo de questões? Esse tipo de conhecimento é diferente dos outros tipos de conhecimento concreto? Será que ele tem condições de ser um conhecimento compreensivo? É um tipo de conhecimento funcional? Nosso objetivo é prosseguir com a verificação da natureza e das modificações produzidas no interior de cada noção. As questões “conhecimento para quem?” e “conhecimento para quê?” definem o caráter fundamental da disciplina escolar de sociologia. Nesse sentido, nossa pesquisa parte delas para compreender como que as noções de conhecimento escolar de sociologia são construídas internamente.

A saber, essa discussão abarca um grande questionamento: Será possível associar o ensino de sociologia com um tipo de visão que pressuponha o conhecimento sociológico escolar a um empreendimento científico e crítico, cujo caráter esteja preocupado com os problemas que geram conflitos em nossa sociedade e que nos são prementes? As práticas de ensino de sociologia nas

escolas têm sido uma empreitada bastante controversa, até mesmo porque tem se caracterizado por permanentes impasses acerca de sua natureza, e a falta de consenso para resolvê-los usualmente tem sido justificada pela imaturidade da sociologia no ensino médio. Esse esforço teórico me parece pertinente à medida que não se trata de sugerir uma maneira nova de se pensar o ensino escolar de sociologia, entretanto, o indicativo é uma revisão do próprio estatuto da disciplina na educação básica.

1.2 QUESTÃO E PROBLEMÁTICA

Durante os últimos anos, venho tentando desenvolver uma série de idéias sobre a temática do ensino escolar de sociologia, o que de fato certamente conduziu-me ao objeto desta dissertação⁴. Sempre estive convencido da necessidade de uma investigação sobre os tipos de conhecimentos que esse ensino seria capaz de produzir num contexto tão específico de ação social como a escola. Algumas razões me levaram a essa discussão, por entender que o conjunto de idéias que por um longo período tem se apresentado como convencional sobre a sociologia no ensino médio carecem de ser revisadas.

Assim este trabalho poderá ser diferente, em algum grau, de outros textos sobre a sociologia no ensino médio. A preocupação é abranger uma discussão dos problemas básicos sobre o ensino de sociologia, a partir de uma leitura que nos proporcione atingir um núcleo maior de preocupações, sem, no entanto, ficar reafirmando alguns elementos usuais, que mais obstaculizam do que iluminam as soluções dos impasses na constituição do ensino da disciplina sociologia nas escolas. Não adoto o ponto de vista, muito difundido na nossa ciência, de que as questões relativas às demandas pedagógicas do ensino escolar de sociologia sejam tomadas como irrelevantes ou que devam ser simplificadas.

⁴ FERREIRA, Eduardo Carvalho. Os Lugares da Sociologia no Ensino Médio: o caso da cidade de Londrina-Pr (2007). Londrina: Trabalho de Conclusão de Curso, Bacharelado de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, 2007 (77 folhas), Orientadora: Prof^a. Dra. Ângela Maria de Sousa Lima; _____ Sobre o conteúdo da Sociologia na Escola: o ensino e a problemática dos obstáculos epistemológicos. Londrina: Monografia de Especialização em Ensino de Sociologia da UEL, 2009 (42 folhas), Orientadora: Prof^a. Ileizi Fiorelli Silva; _____ Elementos para uma teoria não-tautológica do conhecimento escolar de sociologia. Londrina: texto apresentado e aprovado no exame de qualificação do mestrado dezembro de 2010, (148 folhas), Orientadora: Prof^a. Ileizi Fiorelli Silva, Banca: Prof. Dr. Ronaldo Baltar e profa. Dra. Nise Jinkings.

Tampouco defendo a idéia de que tais questões, por serem complexas, sejam afastadas dos agentes escolares.

Muitas caracterizações sobre o ensino de sociologia têm sido escritas em função da necessidade de legitimação da disciplina, mas, entretanto, penso que o passo seguinte deve encaminhar-se para o aprofundamento de questões sobre os fundamentos teóricos e práticos desse ensino. A principal característica deste trabalho é a forte ênfase na preocupação com a dimensão epistemológica do processo de ensino e aprendizagem de sociologia na escola. A abordagem sobre a noção de conhecimento de sociologia nos coloca o desafio de evitar um tipo de crença reducionista sobre as perspectivas sociológicas no contexto escolar, onde se coloca como tarefa principal do pensamento sociológico, a formação de certas imagens que não correspondem com as suas reais possibilidades.

De fato, a sociologia no ensino médio não tem como fugir da ambivalência de suas noções de conhecimento, e isso não retira sua condição de ciência, mas, no entanto, pode dificultar a força explicativa de seus modelos. O ensino de sociologia tem sido concebido de tal maneira que suas asserções aparecem relacionadas em muitos casos com um tipo de conhecimento que beira noções pseudocientíficas. O valor e o sentido do que se ensina de sociologia nas escolas estão afastados tanto do conhecimento cotidiano quanto do científico. Do cotidiano, porque não se demonstra que a sua obtenção sirva para a reflexão sobre a própria vida e, da ciência, pela ausência de método.

Em hipótese, a reflexão sobre a construção social do conhecimento escolar de sociologia tem um fio condutor e está ancorada em algumas evidências sociológicas: 1) o sentido desse conhecimento constrói-se, portanto, não é dado aprioristicamente; 2) constrói-se a partir de contextos específicos de ação social; e 3) constrói-se dependente do tipo de relação pedagógica que se estabelece. A síntese desses três postulados nos direciona ao entendimento de que a noção de conhecimento escolar de sociologia emerge, possivelmente, da relação entre o saber determinado pelo discurso oficial, com o saber construído através da atividade pedagógica ou do trabalho escolar específico, que varia de grau de acordo com o contexto.

Esse debate parece ter certa relevância nas atuais perspectivas sobre a construção dos conhecimentos sociológicos no sistema escolar brasileiro, já

que questiona que tipo de modelos os processos de ensino deveriam propiciar. Percebam que definir uma noção de conhecimento escolar de sociologia é um problema epistemológico difícil de resolver, pois, confronta-se permanentemente com a necessidade de ensinar conhecimentos específicos e conteúdos cujos propósitos devem estar voltados à construção de modelos plausíveis de interpretação da realidade. Entretanto, depreende-se de certos debates pedagógicos, que os processos de construção de conhecimento são dependentes e determinados pelo próprio sentido que se emprega a cada contexto objetivo, fato que certamente poderá nos advertir contra algumas teses bastante genéricas sobre as possibilidades de construção de conhecimento escolar de sociologia.

Em primeiro lugar, nesse caso, teríamos que repensar a relação entre conhecimento escolar e conhecimento científico. Segundo, seria preciso compreender se o tipo de conhecimento que se produz na escola desempenha também um papel importante na compreensão e ação das pessoas em seus contextos de ação social. Caberia, por fim, analisar se os processos e conteúdos disso que denominamos conhecimento escolar de sociologia apresentam algum grau de compatibilidade com as características do modelo escolar, dado que seu ensino em termos de transmissão dos conteúdos formais muitas vezes tenta impor procedimentos que tem sentido em certos contextos de atividade específica, porém não em outros, o que faz com que muito do que é ensinado torne-se irrelevante.

Em face dessas razões, uma opção metodológica para se analisar a questão do conhecimento escolar de sociologia, poderia surgir da desconstrução de certas imagens pré-estabelecidas, priorizando os sentidos dos saberes, das situações e das aprendizagens escolares. Refletir sobre a noção de conhecimento escolar de sociologia significa repensar seus objetivos educacionais, a partir da compreensão do seu sentido e da reflexão sobre a natureza do seu conhecimento, sobre suas particularidades, sobre o que ela pode proporcionar aos estudantes e professores. Isto quer dizer, argüir sobre o que queremos e o que podemos com o ensino de sociologia, a partir do próprio questionamento do papel e do sentido específico da escola, e isso se faz importante, pois, problematiza a dimensão contextual da produção do conhecimento oferecida pela disciplina.

Alguns estudos contemporâneos⁵ sobre o sistema formal de ensino tem se debruçado sobre o problema da relação transmissão/reprodução do conhecimento, procurando caminhos teóricos e metodológicos que levem a uma reflexão sobre as possibilidades de construção de outros tipos de conhecimento que sejam contextualmente relevantes com o ambiente escolar. Numa perspectiva mais ampla, tais encaminhamentos pressupõem a existência de uma cultura escolar, onde os atores envolvidos são categorizados como agentes produtivos dos valores e idéias, não sendo apenas receptores de estruturas cognitivas pré-elaboradas.

Assim, o processo de construção do conhecimento escolar está relacionado a uma prática coletiva, cuja fundamentação é a busca por solucionar situações problemáticas do cotidiano, no sentido de se instrumentalizar esses agentes para resolver problemas reais de ação e significado. Mas o que isso tem a ver com ensino escolar de sociologia? Tem a ver por dois fatores basicamente. Primeiro, porque a discussão pública sobre o ensino escolar de sociologia constrói-se a partir da demanda de que os estudantes deveriam contribuir efetivamente para a reflexão sobre os mecanismos de reprodução existentes na sociedade, e para a conseqüente mudança na construção da imagem de cidadania. Segundo, porque suas propostas curriculares estão intimamente vinculadas a essa concepção.

Assim, algumas questões aparecem como problemáticas: O que deve ser o conhecimento escolar de sociologia? Que tipo de conhecimentos devem ser transmitidos? Onde queremos chegar com eles? Como deve ser o professor de sociologia? Que tipo de conhecimento ele pode produzir em sua atividade de ensino? A fim de tentar responder essas questões, as idéias que serão expostas nesse trabalho estão organizadas em dois eixos principais: 1) refletir sobre a natureza desse conhecimento escolar, colocando em questão qual tipo de prática ele deve propor; e 2) definir a noção de conhecimento escolar de sociologia a partir da sua relação empírica com os elementos que dão forma as práticas de ensino.

⁵ Muitas dessas teses carregam notavelmente as influências dos estudos iniciados nos anos 1970 (BOURDIEU; PASSERON, 1970). Esse período marcou um contexto onde as questões educacionais, principalmente aquelas que envolvem a relação entre a escola e os conhecimentos, começam a compreender os elementos de reprodução econômica e cultural que permeiam o processo formal de escolarização. Tais desenvolvimentos teóricos nos demonstraram como que o *ethos* educacional é definido a partir dos valores da classe dominante, e não simplesmente a partir de outros processos, como o desenvolvimento da democracia e da participação política.

1.3 OBJETIVOS E HIPÓTESES

Em sentido mais geral, o ensino de sociologia no sistema de ensino escolar confronta-se permanentemente com a necessidade de não perder de foco o desafio teórico e metodológico inerente à sua própria matriz acadêmica: a compreensão da realidade social. Podemos dizer que essa é a sua condição universal. Entretanto, essa universalidade admite uma série de interpretações originárias das variadas noções pedagógicas, cujos entendimentos estabelecem diferentes formas de sincronia com a realidade. O objetivo geral deste trabalho é o de formular uma discussão crítica em torno da noção de conhecimento escolar de sociologia, debatendo suas virtudes teóricas e práticas e questionando, principalmente, sua capacidade de intervenção na realidade. Interessa investigar o próprio fundamento dessa noção de conhecimento promovida por esse processo pedagógico.

Deste decorrem alguns objetivos específicos: o *primeiro* trata de propor uma investigação sociológica, criando condições para nos indagarmos sobre a tarefa da sociologia no ensino médio em seu nível empírico, isto é, colocá-la na estrutura de uma análise mais geral sobre o “conhecimento” como instrumento de ação e significado. Uma investigação dessa ordem constitui na plenitude uma tarefa para a sociologia do conhecimento escolar. O desafio é demonstrar como a reflexão sobre esses problemas pode nos encaminhar para um tipo de reformulação sobre a noção de conhecimento escolar de sociologia. Nesse sentido, a pesquisa pretende fazer uma análise teórica e metodológica sobre a noção de “conhecimento escolar” de sociologia, a partir de uma reflexão sobre os sentidos⁶ empregados historicamente, tanto pelos currículos, quanto pelos professores.

O *segundo objetivo* consiste em observar qual a noção de conhecimento escolar de sociologia que temos utilizado para estruturar nossas

⁶ “Sentido” como categoria social, compreendido aqui a partir do grupo de pessoas que têm se dedicado a praticar o ensino de sociologia nas escolas, seja, elaborando propostas no âmbito da burocracia educacional dos governos, seja nas universidades formadoras de professores para a educação básica, seja nas escolas de ensino fundamental e médio. Essa categoria analítica é associada à teoria de Max Weber e, sem dúvida, essa lógica de análise está presente nesta dissertação. Contudo, nos posicionamos diretamente com a produção e o debate da sociologia contemporânea, que exige um esforço de reelaboração teórica diante dos objetos novos e diferentes, mobilizando a teoria social mais do que a teoria de sistema político e social que dela decorre. Essa cisão lógica é possível pelos métodos da sociologia do conhecimento, desde Mannheim, Elias, passando por Löwy e concentrando-se em Bourdieu.

práticas e estratégias no sistema de ensino, dando particular importância à necessidade de repensarmos algumas das pré-noções que têm se justificado a partir de uma relação utilitarista com o saber. Vou centrar-me em responder algumas questões, tais como: Podemos falar de uma noção de conhecimento escolar de sociologia? Qual? Em que se baseia? Quais são os seus limites e possibilidades? Em quais princípios pedagógicos elas se fundamentam? Será possível que existam noções diferentes de conhecimento escolar de sociologia? Ou existiria apenas uma noção “universal” que se modifica em suas formas de sistematização dos currículos e das práticas de ensino? Tais questões estão ligadas aos problemas do pensamento e do raciocínio que se formam pelos sujeitos envolvidos no ensino de sociologia. Buscar compreender como os professores praticam esse ensino é a chave para – ao mesmo tempo – apreender como é concebida e construída a noção de conhecimento escolar de sociologia.

As dificuldades de se alterar a lógica de organização e do ensino, somadas às, até agora irrelevantes, transformações provocadas pelo ensino escolar de sociologia, têm limitado o progresso dos debates e do desenvolvimento dos saberes pedagógicos sobre a sociologia. Essa situação é paradoxal para muitos que acreditavam no ensino escolar de sociologia como uma inovação que contribuiria “necessariamente” com a inserção de novos parâmetros no sistema educacional. Por isso, precisamos problematizar a noção de conhecimento escolar de sociologia, posto que, no momento atual, o seu ensino ainda não produziu os impactos de contribuição esperados ao sistema escolar, precisamente porque sua proposta epistemológica pode estar desligada e fragmentada.

Isso nos leva ao *terceiro objetivo* que é o de verificar, partindo de uma determinada posição epistemológica sobre o sentido do conhecimento escolar em sociologia, se os fins de formação que se pretendem alcançar podem se tornar efetivos com as atuais propostas curriculares. A questão é compreender qual o grau de responsabilidade do ensino escolar de sociologia em confrontar os problemas sociais e institucionais prementes da nossa sociedade, em relação à sua obsessão pelas questões técnicas previstas nas suas propostas epistemológicas e pedagógicas. Esse objetivo se constrói em contraposição à “crença” mecânica de que o ensino escolar de sociologia deva ser construído como um “tipo de sociologia orgânica”, no qual o professor trabalha em íntima conexão com os alunos todos os temas e conteúdos pertinentes a crítica social de suas próprias condições

individuais. Chamo de “crença” o que na verdade tornou-se uma espécie de senso comum pedagógico: “mobilizar os estudantes para o ensino–aprendizagem”.

A estrutura desse trabalho certamente poderá nos apresentar as várias partes e desdobramentos de um mesmo problema sociológico, expondo e nos colocando um grau de complexidade desafiador. No entanto, essas várias facetas apontam para o objetivo central que é explorar essa noção de conhecimento escolar de sociologia e os seus múltiplos aspectos que foram sendo construídos a partir do questionamento de alguns dos pressupostos mais recorrentes, a fim de produzir dados que nos possibilitem refletir sobre o processo de construção desse conhecimento.

Nesta dissertação me proponho, então, a estudar o problema do “conhecimento escolar”, a partir de uma observação mais sistemática do seu funcionamento efetivo na esfera pública e política da escola. Conhecemos, tanto pela sociologia da educação quanto pela sociologia do currículo, muitas análises sobre o ensino de sociologia nas escolas, no que tange às suas preocupações teórico-metodológicas e didáticas. Seguindo esse caminho já instaurado por estes estudos, tentarei neste trabalho apresentar um tipo de leitura que esteja mais centrada nas questões epistemológicas das atividades que envolvem o ensino de sociologia.

Assim a *hipótese geral* do trabalho está fundamentada na compreensão de que o conhecimento escolar de sociologia e o seu ensino têm construído sua legitimidade a partir de uma suposição que abarca a possibilidade de existir uma homologia entre as suas terminalidades e as práticas de compreensão e intervenção na realidade social. Entretanto, são as discrepâncias produzidas por essa razão que acabam construindo obstáculos para as suas práticas e concepções de ensino. Ora, é precisamente a compreensão dessas discrepâncias – entre fins e meios – que precisamos entender. Para isso, teremos de colocar em suspensão algumas de nossas teses mais genéricas e praticar um exercício de compreensão da lógica e da racionalidade própria as situações de ensino. A hipótese é a existência de certas homogeneidades e regularidades, mas que não representam, necessariamente, um consenso em torno da noção de conhecimento escolar de sociologia.

Posto isso, uma *primeira* hipótese específica é que no sistema de ensino brasileiro, o ensino escolar de sociologia teve seu momento de expansão e

generalização a partir da elaboração das novas diretrizes e princípios educacionais nos anos 1990. Portanto, seus objetivos atuais, seus métodos e suas orientações são definidos em relação a esses fins contextuais, e por isso, exprimem toda uma luta política pelo seu significado. Temos então um “modelo” mais ou menos definido para o ensino escolar de sociologia baseado em alguns aspectos de maior ênfase: 1) em primeiro lugar, o conhecimento escolar de sociologia deve ser uma grande narrativa que aborde os fundamentos de outras áreas do saber, proporcionando a interação cognitiva entre os ensinamentos oferecidos aos estudantes; 2) ele é também uma forma de inserir os estudantes no questionamento e na problematização do senso comum e dos preconceitos sócio-culturais; e 3) Por fim, esse conhecimento representa uma educação para a cidadania, o que imputa na aquisição de saberes que valorizem a conscientização dos direitos e deveres, na direção de uma autonomia de pensamento.

A *segunda* hipótese considera que o processo histórico de construção do sentido do ensino escolar de sociologia, tem provocado um movimento de transição no tipo de conhecimento escolar de sociologia, que ainda não representa uma ruptura total entre as “velhas” e “novas” considerações, pois, trata-se antes de uma crise gerada pelo choque entre alguns elementos reificados e cheio de correlações entre os aspectos reflexivos e instrumentais, insinuando um movimento de transitoriedade entre os aspectos implícitos na noção de conhecimento, por não serem fáceis de separar.

Isso nos leva para uma *terceira* hipótese é que o conhecimento escolar de sociologia, tem se realizado como um tipo de conhecimento científico-pedagógico que contemple em seu conjunto a fundamentação teórica e metodológica das ciências sociais e a proposição de reflexões sobre as temáticas consideradas importantes aos estudantes nessa etapa da educação básica. Mesmo considerando essa generalidade, é preciso ressaltar que esse não é um processo linear. As propostas para os programas de curso têm sido organizadas a partir da articulação entre os temas mais gerais (sociedade, trabalho e cultura) e as noções científicas (ideologia, alienação, etnocentrismo, cidadania), ficando a cargo dos professores a sistematização dos programas.

A partir das observações preliminares, podemos levantar uma *quarta* hipótese, que trata da existência de uma crise de sentido no ensino escolar de sociologia, o que coloca aos educadores/cientistas sociais questões bastante

relevantes sobre o seu ensino, sendo algumas das mais fundamentais referentes à dinâmica da vida em sala de aula. Quando entramos nos domínios das salas de aula, na maioria das vezes não conseguimos identificar com clareza quais os objetivos dos conteúdos e do ensino existentes. Isso nos leva a refletir sobre a condição atual do conhecimento escolar de sociologia no contexto das salas de aula. Evidentemente, que as hipóteses levantadas talvez não sejam totalmente aplicáveis, mas com certeza nos permitiram estabelecer uma imagem apropriada para essa situação.

1.4 MÉTODO E METODOLOGIA

Nos últimos anos as ciências sociais têm dedicado um espaço importante à questão do ensino escolar de sociologia, mas tem se interessado pouco pela discussão sobre a natureza desse conhecimento e a sua relação com a realidade das escolas, dos professores e dos jovens. Isso quer dizer, que nas condições atuais, uma pesquisa sobre o conhecimento escolar de sociologia constitui parte de um campo a ser decifrado, portanto, confronta-se com a necessidade de formular instrumentos conceituais e respostas teóricas enraizadas na análise progressiva e intensiva dos dados empíricos. Assim, procederemos naquilo que nos parece essencial, que é produção do esboço de uma teoria que permita refletir estreitamente as relações que envolvem o processo epistemológico de formulação/construção das noções de conhecimento escolar de sociologia.

O levantamento e a análise das pesquisas existentes sobre o ensino escolar de sociologia nos forneceram pistas de aprofundamento do referencial teórico, levando à necessidade de se entender a questão do conhecimento escolar de sociologia a partir de suas bases epistemológicas e pedagógicas. Tendo como pressuposto que a produção em documentos oficiais, tais como, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná (2009), são frutos de disputas de projetos políticos, pedagógicos e educacionais intensos, partiu-se para a delimitação de *fatores internos* às propostas que resultaram dessas disputas. Assim, metodologicamente, opera-se um movimento de nomear os fatores que tentamos isolar para este estudo.

O ensino de sociologia passa a compor o fenômeno de transmissão que ocorre na escola, então as condicionalidades do ensino reportam-se às

condições concretas de trabalho nas escolas, contudo para o problema recortado, interessa-me apreender como as transmissões dos conteúdos da sociologia estão ocorrendo neste espaço, por isso o deslocamento interno no próprio objeto.

Consideramos, então, que para conseguir um ciclo de possíveis respostas às hipóteses ou de criação de novas hipóteses, é necessário apreender a forma como os professores estão encaminhando suas práticas em relação às definições curriculares presentes nos referidos documentos, já que isso pode nos levar às mediações (*modus operandi*) dos professores de sociologia. Com isso, delimitamos que o problema da noção do conhecimento de sociologia escolar resulta da composição de vários fatores e são eles que poderão materializar a pesquisa.

Em termos metodológicos, no processo de levantamento dos dados e de debates na universidade, percebemos que os problemas são interconectados, a noção em si e os fatores que tentamos isolar. Praticar esse exercício trata, pelo menos teoricamente, de tentar identificar os processos de construção de sentido que estruturam essa realidade. Compreender isso significa relevar que as situações e práticas de ensino não são casuais, não são efeitos de um determinismo (na maioria dos casos). São antes, frutos de um processo calculado que leva em consideração uma pluralidade de elementos distintos e particulares.

Considerando as condições objetivas para a realização dessa pesquisa, optou-se, inicialmente, em fazer um breve levantamento bibliográfico sobre os estudos relacionados à temática do ensino escolar de sociologia, reiterando a importância dessas fontes de pesquisa. Esse processo contribuiu para melhor delimitação das questões a serem investigadas. Além disso, forneceu pistas de aprofundamento do referencial teórico, levando à necessidade de se entender a questão do conhecimento escolar de sociologia a partir de suas bases epistemológicas e pedagógicas.

No momento subsequente, a perspectiva metodológica deste trabalho se encerra com os procedimentos de coleta de dados (análise das propostas curriculares e entrevistas com os professores) e com os procedimentos ditos metodológicos (interpretação e atribuição de sentido aos dados levantados). A coleta dos dados e do material de pesquisa está baseada na identificação e seleção de trechos e partes dos documentos e das entrevistas que fazem referências aos significados e concepções sobre o conhecimento escolar de sociologia e o seu ensino. Noutros termos, consiste em apresentar as passagens onde as propostas

curriculares oficiais justificam a inclusão do ensino de sociologia no ensino médio, procurando analisar e problematizar como que esses documentos abordam o conhecimento escolar de sociologia. E por fim, mediante as entrevistas compreender quais os significados que os professores atribuem ao conhecimento escolar de sociologia e quais são as suas percepções em relação aos aspectos teóricos e práticos para definir suas ações de ensino.

Assim, a pesquisa teve como fontes primárias os trabalhos acadêmicos (teses e dissertações), as propostas curriculares oficiais para o ensino médio, além de entrevistas semi-estruturadas com os professores da rede pública estadual de ensino, organizadas de modo a possibilitar o levantamento de dados sobre suas concepções e práticas de ensino de sociologia. Os procedimentos metodológicos procederam em algumas etapas, veja a seguir.

1.4.1 PESQUISA DE DISSERTAÇÕES, TESES E ARTIGOS

As pesquisas e artigos com os quais estabelecemos diálogos ao longo do trabalho, basicamente, se dividem entre duas áreas de conhecimento, as ciências sociais e as ciências da educação, e têm como ponto comum a inquietação de fornecer respostas concretas a problemas bastante homogêneos: Em que medida poderá a sociologia no ensino médio contribuir com a formação dos estudantes? E ainda, como construir a legitimidade de uma identidade curricular própria ao ensino escolar de sociologia?

As referências a esses estudos sobre o ensino escolar de sociologia foram sendo trabalhadas a partir do domínio das suas abordagens sociológicas, que podem ser classificadas em três grupos: 1) as investigações sobre a institucionalização da disciplina, os currículos e as políticas públicas; 2) as análises sobre os manuais e livros didáticos; e 3) sobre as representações sociais de professores e estudantes decorrentes das funções universais da sociologia no sistema de ensino.

Em primeiro lugar, foram sistematizadas as questões relacionadas aos processos de consolidação da sociologia enquanto disciplina escolar. Os trabalhos agrupados nesse eixo tratam de levantar e apresentar materiais que nos forneçam parâmetros para compreender a situação curricular atual da sociologia no ensino médio, a partir da leitura de todo o processo histórico de intermitências e de

lutas para sua institucionalização enquanto disciplina, desde os primeiros debates sobre as possibilidades do seu ensino em face das alterações das condições de existência social decorrentes das transformações na sociedade brasileira até as prescrições da nova LDB/96 (CORRÊA, 1993; GUELFÍ, 2001; MEUCCI, 2000; GIGLIO, 1999; SARANDY, 2004; SANTOS, 2002). Há, ainda nesse bloco, os trabalhos referentes aos levantamentos feitos sobre as questões das transformações dos currículos e sobre as políticas públicas e os agentes envolvidos no processo de elaboração da legislação que orientam o ensino, além das análises sobre a relação entre universidade e escola, articulando os problemas que essa relação impõe para a organização dos currículos (CAJU, 2005; MORAES, 2003; SILVA, 2006).

Em segundo lugar, trabalhamos com as pesquisas referentes aos primeiros manuais e os livros didáticos de sociologia. Essas análises buscam identificar e comparar o conjunto das obras, desde os autores mobilizados passando pelos conceitos fundamentais, os temas e problemas levantados pelas questões marcantes de cada época, seus objetivos educacionais e pedagógicos, o pensamento político e social do autor, as opções teóricas e metodológicas, dentre outros. Tais pesquisas partem do pressuposto que, por intermédio de estudos desta ordem, seja possível identificar aspectos importantes do processo de institucionalização do ensino escolar de sociologia (MEUCCI, 2000; SARANDY, 2004; TAKAGI, 2006; GUELFÍ, 2001).

Por último, analisamos os trabalhos que evidenciam os lugares da sociologia no ensino médio, a partir da sistematização das representações e sentidos produzidos pelos sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem de sociologia. Nesses trabalhos a preocupação gira em torno das funções do ensino de sociologia e os problemas de definições de conteúdos e métodos, a partir dos problemas levantados pelas falas de professores e alunos. (SANTOS, 2002; RESES, 2004; CORRÊA, 1993; PENTEADO, 2002; MOTA, 2003)

A discussão desses vários eixos temáticos nos permitiu traçar um quadro teórico e metodológico que demonstra como que o desafio de compreender os componentes da experiência escolar com o ensino de sociologia tem colocado questões importantes aos cientistas sociais preocupados com os processos de socialização envolvidos nas questões educacionais. As análises sobre o “conteúdo” escolar do ensino de sociologia têm despertado interesse dos pesquisadores brasileiros, ocupando uma posição privilegiada no debate intelectual a partir de

meados do século XX. Essa motivação de saber o quê e como ensinar sociologia, e ainda, saber de fato o que o sistema de ensino deixa como legado aos estudantes tem gerado abordagens que nos levam a muitas leituras sobre a relação dos jovens com os saberes escolares.

Algumas pesquisas tem se debruçado sobre esse problema do conhecimento escolar de sociologia e/ou ciências sociais. Na França, os estudos se concentram no estudante e nas relações com os saberes. Elisabeth Bautier e Jean-Yves Rochex mostram como se constrói a relação com os saberes a partir da análise dos trabalhos de escrita dos estudantes, no sentido de tentar compreender melhor os modos diferenciados de experiência escolar dos liceanos e suas relações com o sucesso ou a dificuldade escolares (BAUTIER; ROCHEX apud CHARLOT, 2001, p.129). Tentam compreender quais são as exigências intelectuais e escriturais com as quais as disciplinas das ciências humanas impõem aos estudantes e como eles as interpretam, tanto no plano intelectual e lingüístico quanto nos aspectos mais subjetivos. Seus apontamentos sugerem que a natureza do conhecimento oferecido por essas disciplinas devem fazer com que o trabalho de pensamento e reflexão solicitado deve fundamentar-se no universo simbólico dos estudantes a partir de saberes e discursos heterogêneos.

No Brasil, ao contrario, temos nos concentrado mais nas contribuições da disciplina para a formação no ensino médio⁷. Essas pesquisas costumam colocar a questão do conhecimento escolar de sociologia como um subsídio para o domínio e o desenvolvimento de conhecimentos que potencializam o exercício e a conquista efetiva da cidadania (CARVALHO apud HANDFAS; OLIVEIRA, 2009). Outros trabalhos, no entanto, têm demonstrado a preocupação com a construção de uma proposta programática e com os objetivos e desafios contemporâneos do ensino, o que se aproxima, de fato, da discussão sobre a noção de conhecimento escolar. Estes se afastam dos discursos e objetivos mais difundidos, no sentido de que propõem o questionamento da relação contraditória entre os currículos e as práticas dos professores com a “pedagogia das competências”, tratando de investigar as diversas concepções teórico-metodológicas

⁷ A emergência de trabalhos e a diversidade de problemáticas levantadas nos últimos anos são provas desse fenômeno. Segundo Silva (2010), somando-se os artigos em periódicos e capítulos de livros temos 90 textos sobre a temática. Acrescenta-se ainda a este total mais 16 trabalhos desenvolvidos em cursos de pós-graduação, resultando ao todo em 106 textos produzidos até 2009.

propostas pelos autores da sociologia, pelos livros didáticos, pelos programas de ensino e pelas práticas dos professores (MORAES, 1999; JINKINGS, 2006).

De uma maneira bem geral, é possível perceber que a questão da relação com saber e as suas habilidades (leitura, escrita e significado) é um pouco menos estranha à sociologia francesa do que para a brasileira, enquanto, que as questões sobre as terminalidades do conhecimento escolar de sociologia são marcantes em nossos estudos. Podemos arriscar dizer que as proposições da sociologia brasileira, no que se refere ao nosso objeto, estão preocupadas com o caráter problemático dos conteúdos e da natureza do ensino escolar de sociologia por valorizarem uma tradição teórica que não preconiza o ensino de sociologia por si só, mas fundamentalmente o ato de pensar sociologicamente. Por isso tanta discussão em torno do que deve ou não deve ser o ensino escolar de sociologia.

De fato, as dificuldades de se estabelecer algumas relações consensuais sobre o conhecimento escolar de sociologia tem sido objeto freqüente de estudos. Os trabalhos que tem sido feitos pelos estudiosos sobre a questão do ensino escolar de sociologia, principalmente os do período pós LDB/96, tem se concentrado em demonstrar que, pelo menos teoricamente, o ensino de sociologia pode representar um caminho pertinente de divulgação dos conhecimentos sociológicos para os jovens em idade escolar, no sentido de poder propiciar novas categorias de percepção que os auxiliem na sua preparação para vida adulta. Mas a questão é saber em que bases isso tem se processado.

[...] observa-se que nos estudos, sobretudo nos estudos voltados para a Sociologia no ensino médio, há uma tendência de privilegiar a história da legislação, sem uma pesquisa mais detalhada dos agentes que produziram a legislação e o movimento dos vários sujeitos em torno dessas legislações e, especificamente, do processo de inclusão dessa disciplina nos currículos das escolas. Os estudos têm avançado para análise do conteúdo e dos sentidos atribuídos ao ensino da sociologia em diferentes contextos, tendo sido enriquecidos nas últimas décadas com pesquisas sobre manuais, representações de professores e alunos de Sociologia, funções do ensino de Sociologia e problemas de definições de conteúdos e métodos. (SILVA, 2006, p. 40)

Para evidenciar nosso problema, fiz um apanhado de alguns resultados desses estudos e pesquisas sobre o ensino de sociologia incluído no campo da sociologia da educação e dos currículos, que discutem as dificuldades e

impasses teórico-metodológicos para se definir uma noção de conhecimento escolar de sociologia. Nesta análise privilegio fundamentalmente a produção acadêmica nacional sobre o tema, refletindo sobre alguns debates importantes para situar nosso objeto. Procuramos convocar e considerar as “novas” e “velhas” aproximações sobre o tema, a fim de construir um modelo de análise coerente e condizente com as demandas desse campo científico aberto e que carece de novos contributos teórico-metodológicos.

As pesquisas de dissertação, teses e artigos com os quais estabeleceremos os diálogos, são importantes porque viabilizam ao nosso trabalho alguns elementos essenciais: 1) as disputas simbólicas que envolvem o campo sobre o ensino escolar de sociologia; e 2) dados de pesquisa que demonstram os significados atribuídos a construção do conhecimento escolar de sociologia. Assim para melhor demonstramos essa situação, teremos de observar a partir destes trabalhos dois aspectos em relação ao ensino de sociologia: o primeiro no campo pedagógico, que se refere às concepções de ensino aplicadas pelos professores. E o segundo, no campo epistemológico, que dita quais são as representações sobre o ensino de sociologia, os seus sentidos e as suas finalidades.

1.4.2 PESQUISA E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Concomitantemente, realizaram-se a análise das propostas curriculares presentes nos documentos oficiais, analisando os diferentes conceitos desenvolvidos no que tangem as dimensões do conhecimento escolar de sociologia, com a intenção de construir as bases de explicação para a análise do campo. Essa análise privilegia os documentos oficiais de âmbito federal e estadual (do estado do Paraná) referentes ao ensino de sociologia, enquanto fonte importante para identificar os significados empregados por suas noções.

- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- Orientações Curriculares Nacionais
- Diretrizes Curriculares de Sociologia para a Educação Básica

As propostas curriculares, acima mencionadas, foram elaboradas no período que se inicia com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para

Educação brasileira de 1996, e se apresentam como uma fonte de pesquisa fundamental para compreendermos o processo de institucionalização da disciplina de sociologia, além de nos fornecer as bases para o debate sobre os sentidos empregados e delegados ao conhecimento escolar de sociologia. Nosso pressuposto é que essas propostas revelam uma tensão epistemológica sobre os significados presentes nas definições acerca do ensino escolar de sociologia, tanto em seus aspectos políticos, como pedagógicos.

Dessa maneira, compreender as nuances históricas dessas propostas nos auxiliam na percepção de como os princípios estruturais das políticas públicas para a educação dos últimos anos tem sido engendrados na construção de uma noção de conhecimento escolar de sociologia, como por exemplo, o debate sobre a cidadania⁸. A análise em conjunto desses documentos é fundamental, pois, nos proporciona diretamente a reflexão sobre o conhecimento escolar de sociologia, no tocante aos sentidos empregados, por demonstrar as suas tendências e as suas relações com o campo acadêmico e com as políticas públicas.

Dentro dessas propostas podemos observar o registro de diferentes atribuições de significado ao ensino de sociologia e suas noções de conhecimento, no entanto, sempre relacionadas ao paradigma da cidadania, conforme estabelecido pelo Artigo 36º, parágrafo 1º, inciso III da LDB, que versa sobre o domínio dos conhecimentos de filosóficos e sociológicos necessários ao exercício da cidadania. Agora, uma questão importante é notar como que cada uma dessas propostas aborda o tema, considerando a influências de seus elaboradores e as posturas que se assumem em relação a algumas noções estruturais do conhecimento escolar de sociologia, influenciando diretamente sua didática e suas perspectivas.

Posto isso, a questão fundamental é saber quais são as noções empregadas na construção do conhecimento escolar de sociologia e quais os seus interesses, o que envolve investigar todos os sentidos e tendências encontrados em suas definições. A partir desse conjunto de propostas curriculares, podemos bem visualizar o ensino escolar de sociologia enredado num paradigma que o coloca como um instrumento competente de preparação dos educandos para o exercício da

⁸ Até que ponto o conceito de cidadania está circunscrito no conhecimento escolar de sociologia? O conceito de cidadania é um tipo de abstração associada a um modo determinado de se conceber a realidade; Existe um conteúdo ideológico por trás de tudo isso.

cidadania, conforme suas prescrições, pergunta-se: Quais as finalidades e quais projetos sócio-educacionais precisam ser elucidados, compreendidos e avaliados?

Existem algumas formas de se compreender o conhecimento escolar de sociologia e os seus sentidos e qualificações, e essas discordâncias em torno de suas nomeações contribuem para formação de tensões geradoras inclusive de crises no próprio paradigma regulador da disciplina – as propostas curriculares vão nos mostrar isso conforme as suas variações de documento para documento. Sinalizando, então, que a discussão sobre o ensino escolar de sociologia está atualmente centrada na contradição entre, de um lado, uma prática de ensino para a adaptação às necessidades da sociedade moderna, e de outro, na construção de uma disciplina cujo objetivo central é analisar a sociedade sociologicamente.

Considerando todas essas questões, podemos indiciar *a priori* que as conseqüências das interpretações que se seguiram a LDB/96, cujas interpretações relacionaram quase que mecanicamente o domínio dos conhecimentos sociológicos com uma noção própria de cidadania, *re-significaram* os sentidos e os objetivos do ensino de sociologia, criando uma vinculação forçada entre os seus conhecimentos com uma prática instrumental para supostamente resolver um problema social, a cidadania. Assim, uma disciplina que deveria ocupar um lugar específico, o de explicar a realidade social, se converteu no ensino de um *modus operandi*.

De uma maneira ou de outra, ao longo do tempo as reformas educacionais brasileiras trataram de discutir a implantação do ensino de sociologia nas escolas e as suas eventuais contribuições. Historicamente, diversos setores da sociedade civil encamparam a luta pela inclusão da sociologia nos currículos do sistema de ensino escolar brasileiro, em virtude do reconhecimento da sua importância nos processos de formação dos jovens.

Contudo, essas regulamentações ou reformas não representaram somente a conquista de espaço institucional para a sociologia nos currículos do ensino médio, elas expressam, sobretudo, uma posição política e ideológica da própria legislação educacional, em que os documentos curriculares oficiais, a partir de uma série de disposições que devem ser seguidas, sinalizam a preocupação com o domínio dos estudantes de certas competências e habilidades. Assim os limiares epistemológicos do ensino de sociologia estão condicionados a essas opções de organização curricular que marcam as reformulações do sistema de ensino.

A característica essencial dessas reformas é definir a partir do processo de escolarização quais os saberes que os indivíduos devem adquirir para garantir o processo de reprodução social necessários às condições de sua época, independente de sua origem e de suas necessidades mais subjetivas. Submetidos a essa escolarização, esses indivíduos devem, em princípio, assegurar o domínio progressivo dos saberes formais inscritos nos currículos oficiais, a fim de se prepararem para a sucessão geracional e se aprimorar enquanto mão de obra especializada. Assim, a inclusão da sociologia no ensino médio baseia-se neste princípio educativo.

1.4.3 PESQUISA SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES

Assim, foi realizada uma pesquisa envolvendo dez (10) professores de sociologia no ensino médio de escolas variadas da rede pública estadual do município de Londrina-PR, todos vinculados, portanto, ao Núcleo Regional de Educação de Londrina, que abrange mais 32 municípios. Cabe salientar aqui o movimento inicial da pesquisa com o objetivo de identificar e categorizar os dez sujeitos entrevistados. Os dados levantados servem para demonstrar o perfil e as características do grupo estudado. *(veja a composição na tabela 01)*

Optou-se pela realização de entrevistas semi-estruturadas, realizadas individualmente, durante os meses de novembro de 2010 a fevereiro de 2011. A intenção foi aproximar-se das concepções sobre o ensino escolar de sociologia orientam ou pressupõem que orientam suas práticas de ensino. As entrevistas semi-estruturadas nos possibilitaram capturar, de forma mais ou menos espontânea, as percepções comuns e as divergências nas representações dos professores sobre o tema. O objetivo das entrevistas foi perceber a partir das descrições das experiências em torno do ensino escolar de sociologia as expressões e manifestações dos professores sobre o conteúdo do ensino, as suas finalidades, seus métodos e metodologias, a relação entre as propostas curriculares e as práticas de ensino, em suma, seus entendimentos sobre o conhecimento escolar de sociologia, as aproximações e os distanciamentos.

Desenvolveu-se um trabalho de pesquisa procedendo a algumas escolhas metodológicas e de sujeitos envolvidos com o ensino de sociologia nas escolas do município de Londrina. A tarefa imediata foi selecionar o grupo de

professores a serem entrevistados, sendo que os critérios estabelecidos para isso foram: 1) todos são professores com formação em Ciências Sociais; 2) todos são pertencentes a instituições públicas de ensino; 3) todos são professores vinculados ao mesmo núcleo de ensino. A definição do número de professores que compõem a amostragem não foi condicionada a um número proporcional ao total de professores locados nas escolas da cidade de Londrina.

Decidiu-se por analisar apenas os professores do Quadro Próprio do Magistério concursados em Sociologia e os do Processo Simplificado de Seleção com graduação/licenciatura em Ciências Sociais atuantes em Londrina, em 2010 e 2011. Estes representam 53,5% do total de professores de sociologia no município de Londrina e 29,3% dos professores de sociologia do NRE-Londrina. Em relação ao Estado do Paraná representam 2% do total. Esses dados são informados com intuito de situar os sujeitos que foram entrevistados, pois a quantidade de entrevistas não seguiu um parâmetro estatístico rígido, uma vez que o nosso propósito não era verificar freqüências de variáveis em termos quantitativos, mas, sim, qualificar variáveis em termos de conceitos para compor a noção de conhecimento de sociologia escolar.

De fato, não podemos considerar essa amostra com o rigor estatístico, pois a pesquisa seguiu caminhos diferentes desses objetivos, mas ressaltamos que enriqueceria muito uma pesquisa que combinasse essas preocupações quantitativas, mapeando quantos professores existem de sociologia, quem são eles, seus perfis profissionais, entre outros aspectos. Junto a essa espécie de “morfologia social” acrescentaríamos as questões das representações, das formulações relativas ao ensino de sociologia e mais, especificamente, à noção de conhecimento da sociologia escolar. Entretanto, nesta dissertação desejamos aprofundar mais verticalmente em termos da sociologia no sentido dos caminhos pedagógicos, ou seja, partimos do pressuposto, que, de fato, os sujeitos que irão direcionar e adensar as tendências na constituição da noção de conhecimento escolar de sociologia estão contemplados nesse recorte.

Tabela 1 – Quadro de professores de sociologia no Paraná em 2011

	Total	QPM1	QPM 2	QPM 3	QPM 4	PSS
Paraná	2915	1388	238	174	01	1114

Elaboração: Atila Rodolfo Ramalho. Dados obtidos no portal eletrônico da SEED-PR – www.diadiaeducacao.pr.gov.br em 22/03/2011. Legendas: QPM1: Professores do quadro próprio do magistério (todos os professores concursados, sejam em Sociologia, História, Geografia, Língua Portuguesa, Filosofia, etc). QPM2: Professores do quadro próprio do magistério concursados em Sociologia. QPM3: Especialistas do quadro próprio do magistério (pedagogos). QPM4: Professor(a) do quadro único de pessoal. PSS: Professor contratado (temporário) pelo processo de seleção simplificado.

Tabela 2 – Quadro de professores de sociologia vinculados ao NRE/Londrina em 2011

	Total	QPM1	QPM2	QPM3	PSS
NRE/Londrina	208	101	57	02	48
Município de Londrina	114	52	36	01	25

Elaboração: Atila Rodolfo Ramalho. Dados obtidos no portal da SEED-PR – www.diadiaeducacao.pr.gov.br, em 22/03/2011. Legendas: QPM1: Concursados em outras disciplinas que complementam suas cargas horárias com a disciplina de sociologia. QPM2: Concursados em sociologia. QPM3: Concursados e especialistas, normalmente pedagogos. PSS: Processo Simplificado de Seleção.

Definidas as características do grupo a ser pesquisado, foram selecionados os sujeitos que apresentavam as características dentro do perfil estabelecido. Realizamos, então, dez entrevistas, sendo nove (9) com professores de sociologia do Quadro Próprio do Magistério, sendo concursados em Sociologia e uma (1) entrevista com professor do Processo Simplificado de Seleção (temporário), todos licenciados em ciências sociais/sociologia. Quantitativamente, essas dez (10) entrevistas com esses professores de sociologia dentro do quadro do Paraná e do NRE, considerando o critério da formação inicial, tivemos a representação de 25% dos 36 professores de sociologia em Londrina, entre 2010 e 2011 e 4% dos 25 professores do PSS. Ainda, com essas dez (10) entrevistas temos 16, 39% do total da soma dos 36 mais 25 professores (QPM e PSS respectivamente).

Foram entrevistados majoritariamente os professores do QPM, porque indicam maior continuidade e historicidade no processo de constituição da disciplina nas escolas, por serem estáveis, ao menos em relação ao vínculo de trabalho. Ressalta-se, que apenas 01 professor do PSS foi entrevistado, pela dificuldade em localizar esses profissionais nas escolas de Londrina, normalmente eles fazem muito rodízio entre várias escolas, com horários fragmentados, tornando difícil e demorado o acesso a esses. Quanto à predominância do sexo feminino, acompanha a feminilização do magistério em geral, que conta com mais mulheres que homens nos quadros de contratação. Os quadros que seguem abaixo identificam e caracterizam os professores entrevistados.

Tabela 3 – Quadro de professores entrevistados

Entrevistado	Tipo de contrato
A	Quadro Próprio do Magistério
B	Quadro Próprio do Magistério
C	Quadro Próprio do Magistério
D	Quadro Próprio do Magistério
E	Quadro Próprio do Magistério
F	Processo Seletivo Simplificado
G	Quadro Próprio do Magistério
H	Quadro Próprio do Magistério
I	Quadro Próprio do Magistério
J	Quadro Próprio do Magistério

Tabela 4 – Caracterização dos professores

	Entrevistados
Faixa etária	
25 – 30	04
Acima dos 30 anos	06
Sexo	
Masculino	01
Feminino	09
Formação acadêmica	
Ciências Sociais	10
Outras disciplinas	00
Pós-graduação	06
Disciplinas lecionadas	
Sociologia	10
Outras (Ensino religioso, História e Filosofia)	02

De modo geral, as entrevistas foram feitas individualmente, com duração aproximada de 60 minutos e seguindo uma lógica flexível a partir de um roteiro estruturado nos eixos da pesquisa (ver anexo B). Três critérios de segmentação foram utilizados para a seleção dos sujeitos: 1) pertencer ao núcleo regional de educação de Londrina; 2) estar com o contrato vigente, independente do regime, seja do Quadro próprio do magistério (QPM) ou Processo seletivo de substituição (PSS); e 3) possuir formação superior em Ciências Sociais. A confecção do roteiro das entrevistas teve como princípio norteador a definição de alguns eixos estruturantes, onde as primeiras questões, mais gerais, tratam de estimular a contextualização da disciplina a partir da descrição das percepções que os membros da escola têm em relação à sociologia, e isso envolve estudantes, professores de áreas diferentes, o corpo pedagógico, entre outros agentes. Num segundo momento, as questões tornam-se um pouco mais específicas, com objetivo de provocar respostas às situações apresentadas.

A preocupação agora são os pontos de partida teóricos e práticos utilizados pelos professores para definir seus conteúdos e planos de ensino, além da questão central, que é saber qual a noção de conhecimento escolar de sociologia, o que compreende, os critérios que guiam o processo de escolha dos conteúdos e das metodologias, as categorias e os interesses que delimitam o conhecimento escolar de sociologia. Nesse conjunto de perguntas estamos dimensionando a variável ensino/ escola, mas podendo apreender os “sentidos”, os elementos que compõem a noção mobilizada pelos professores, para depois definir os elementos que delimitam a construção das noções de conhecimento de sociologia escolar nas escolas.

Diante das questões propostas para esta dissertação decidimos realizar entrevistas com roteiros semi-estruturados junto as professores que lecionaram a disciplina de sociologia entre os anos de 2010 e 2011. O roteiro foi estruturado a partir das categorias e variáveis que indicamos como constitutivas da noção de conhecimento escolar. Tais variáveis e categorias foram mapeadas primeiramente em documentos e diretrizes elaboradas pelo governo estadual e governo federal, principalmente, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2006 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná, 2008. O envolvimento como estudante de Ciências Sociais e recentemente como professor de sociologia em Londrina também ofereceu elementos que influenciaram a definição das categorias e variáveis mobilizadas na análise e no roteiro das entrevistas.

A opção pelas entrevistas semi-estruturadas se justifica pela possibilidade de flexioná-las a partir do roteiro, ao contrário da aplicação de um questionário fechado, permitindo se relacionar melhor com o entrevistado, podendo retirar ou aprofundar questões e até formular outras. Vale ressaltar que nem todas as informações e dados coletados foram submetidos e se converteram em análise. Dado os limites do objeto de estudo, a análise que segue traz os seguintes aspectos: 1) as práticas de ensino, seus fundamentos teóricos, pedagógicos e metodológicos; e 2) as definições sobre o conhecimento escolar de sociologia.

Com vistas à operacionalização das entrevistas, a análise dos dados desenvolveu-se em duas fases de acordo com a nossa proposta teórico-metodológica: primeiro, buscou-se, o conteúdo comum das percepções dos professores sobre o conhecimento escolar de sociologia. Em um segundo momento

da análise, buscou-se justamente, as possíveis diferenciações existentes entre as concepções dos professores. E por fim, produziu-se uma análise sobre o cruzamento desses dados e as suas contribuições para a reflexão sobre a noção de conhecimento escolar de sociologia. Em primeiro lugar, elaboramos para a coleta de dados um questionário (ver Anexo B) com a intenção de levantar os seguintes aspectos:

- O perfil pessoal do professor: idade, sexo, estado civil
- O perfil profissional: disciplina que leciona, tempo de serviço, tipo de contrato
- Formação acadêmica: licenciado em qual disciplina, curso de pós-graduação

O segundo momento teve foco na realização de entrevistas semi-estruturadas a partir de roteiro (ver Anexo A), com o objetivo de investigar os seguintes eixos:

- A noção de conhecimento escolar de sociologia
- A fundamentação da prática de ensino
- As propostas curriculares oficiais
- O que queremos com ensino de sociologia?

O que serão consideradas são as variáveis trazidas por esses professores para identificar as características sobre o conhecimento escolar de sociologia. Nosso propósito, num primeiro momento, é justamente absorver os objetos de conhecimento produzidos na instituição escolar e pelos seus membros. Num segundo momento, eventualmente, poderemos avançar na construção de modelos, a partir dos dados levantados. Nossa preocupação não é buscar só a frequência ou similitude entre as percepções dos sujeitos, nos interessam nos dados fornecidos pelas entrevistas todas as percepções dos professores que serão classificadas segundo as variáveis e os fatores definidos para construir nossa análise.

Com os dados coletados nessas entrevistas procedeu-se com a separação por grupos temáticos (sentido, ensino, conteúdos e forma) concentrando os dados em torno das questões da pesquisa, com o objetivo de mapear as situações estudadas. Esse momento foi dividido em duas partes; Primeiro, a identificação das correlações entre as percepções dos professores, considerando os aspectos comuns de suas interpretações, tendo em vista a delimitação das características e traços mais recorrentes em relação aos fundamentos teóricos, pedagógicos e metodológicos das suas concepções e noções de ensino escolar de sociologia. Preocupamos-nos em delimitar os pontos de referência comuns nas percepções dos sujeitos pesquisados.

Em segundo, a identificação das divergências teóricas e práticas dentro de um campo comum de percepções. Ai reside uma questão importante, que trata de questionar o “por que” dessas tomadas de posição diferenciadas no interior de um mesmo contexto, o da disciplina. Supõe-se que os diferentes pressupostos axiológicos, as hierarquias de significação, as experiências individuais e coletivas, a condição de classe, todos esses elementos como definidores do tipo de prática e da noção de conhecimento. A última fase da pesquisa consiste em reaproximar os dados e procurar construir uma análise fundamentada nas concepções sobre o ensino trazidas pelos professores.

Sendo assim, procuramos compreender melhor quais são os elementos mais recorrentes e os mais díspares, quais são as exigências intelectuais e políticas, os problemas confrontados, as interpretações e disposições que os professores empregam quando se trata de definir a noção de conhecimento escolar de sociologia. Não podíamos, por essa razão, limitar nossas referências a coleta de dados que não nos permitissem conhecer as práticas de ensino cotidianas. Assim, procedemos com a coleta e a análise juntos aos professores a partir de entrevistas que visou proporcionar um espaço de reflexão sobre a sua relação com a disciplina, o que envolve os conteúdos, os métodos e metodologias, a noção de conhecimento, as atividades relativas ao trabalho escolar e, mais amplamente, a concepção da disciplina em relação à instituição escolar e as suas propostas formativas.

As análises nos permitiram extrair os itens mais recorrentes nas falas dos professores no que tangem as suas concepções de ensino, os problemas enfrentados cotidianamente e as proposições teóricas e práticas para a fundamentação do ensino escolar de sociologia. As entrevistas foram objeto de uma

análise qualitativa em termos de apreender os mínimos detalhes presentes nesse processo. Analisamos fundamentalmente as argumentações sobre as reflexões mais gerais sobre o ensino de sociologia, do ponto de vista cognitivo e social, como uma via de acesso em direção à construção de respostas pertinentes a demanda de repensar as definições do ensino escolar de sociologia.

O estudo que apresentaremos nesta dissertação pretende ser uma espécie de introdução ao debate a respeito dos fundamentos explícitos e implícitos, tanto normativos quanto descritivos, do conhecimento escolar de sociologia. Nas páginas que seguem esperamos apresentar, além de uma definição mais precisa sobre a própria noção de conhecimento escolar de sociologia, também uma série de argumentos para avaliar a conveniência dos tipos de conhecimento utilizados para fundamentar tal noção. O esforço converge no sentido de encontrar procedimentos e respostas para essas questões. Nos capítulos que seguem apresentamos um levantamento sobre algumas das principais questões envolvidas nos debates sobre o conhecimento escolar de sociologia, abordando desde as mudanças nos currículos até os problemas mais práticos que se relacionam com as concepções de ensino.

CAPÍTULO 2

OS SENTIDOS HISTÓRICOS DO CONHECIMENTO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA: DA TRADIÇÃO BACHARELESCA À FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Os campos de produção cultural propõem, aos que neles estão envolvidos, um espaço de possíveis que tende a orientar sua busca definindo o universo de problemas, de referências, de marcas intelectuais, de conceitos de 'ismo', em resumo, todo um sistema de coordenadas que é preciso ter em mente – o que não quer dizer na consciência – para entrar no jogo. (Pierre Bourdieu, Razões práticas)

As definições sobre os aspectos comuns que contemplam o conhecimento escolar de sociologia, o que envolve as suas concepções e os seus sentidos, as suas ações e significados, e principalmente, as suas finalidades, têm percorrido um longo período de tempo e acompanhado diversas transformações sócio-históricas. Os objetivos hoje consolidados são resultados de um processo intenso de disputas dos campos acadêmico, político e pedagógico. Desde a década de 1930, conforme observa Meucci (2000, p. 45), o ensino escolar de sociologia tem sido associado à crença de que “a sociologia estaria também contribuindo para o melhoramento social, instituindo padrões de civismo e amor a pátria”.

Essa assertiva, com as devidas correções e adaptações, tem acompanhado nossas representações sobre o ensino de sociologia. Meucci (2000), também identifica uma relação entre o ensino de sociologia com a questão da divisão social do trabalho, quando retrata a inserção dos conhecimentos sociológicos nos cursos complementares. O que estava em disputa era o estabelecimento de novas condições para a formação intelectual da nação, já que a sociologia poderia oferecer outro padrão intelectual para a compreensão da vida social em expansão e em confluência com novas demandas culturais, o que se esperava era dar conta do “desejo e a necessidade de estabelecer um padrão científico, objetivo e prático” (MEUCCI, 2000, p. 40)⁹.

Já nas décadas de 1930 e 1940, a aquisição dos conhecimentos sociológicos figurava como uma possibilidade de se criar certo grau de inteligibilidade sobre as necessidades intelectuais exigidas pelo convívio social que

⁹ Apesar de não ter estabelecido qualquer relação entre ensino de sociologia e exercício da cidadania, a pesquisa de Meucci (2000) mostra que palavras como *civismo* e *patriotismo* estavam presentes enquanto objetivos do ensino de Sociologia. Estas palavras fazem parte da construção de um típico específico de cidadania, a saber: a *cidadania para nação*. (MORAES, 2009, p. 24-25)

sofria as conseqüências da modernização. As disposições sobre o ensino de sociologia sempre estiveram acompanhadas da preocupação em se formar ideologicamente os indivíduos, ajustando-os à sociedade, e principalmente, estabelecendo a conformidade em relação às situações políticas de cada época. Para percebermos isso basta acompanhar como que o ensino de sociologia foi sendo abordado nas sucessivas reformas educacionais brasileiras no século XX, caracterizadas principalmente pelo pragmatismo de suas posições.

Santos (2002), apresenta uma caracterização da história das idas e vindas da sociologia separadas em três períodos: (1891-1941) período de institucionalização da disciplina no ensino secundário; (1941-1981) período de ausência da Sociologia como disciplina obrigatória e (1982-2001) período de reinserção gradativa da Sociologia no Ensino Médio. Essa contextualização nos permite identificar quais as concepções epistemológicas que foram sendo atribuídas ao ensino de sociologia ao longo dos anos e a sua relação com alguns fatores relativos às reformas educacionais.

O *período de institucionalização da disciplina no ensino secundário*, marcado pelas primeiras reformas educacionais, é permeado pela marca dos ideários positivistas dominantes à época, pois, acreditava-se que “a ordem republicana instauraria uma sociedade baseada na ciência em contraposição à ordem imperial fundamentada em valores religiosos” (SANTOS, 2002, p. 29), assim, o processo em curso de desenvolvimento da nação e construção da República necessitaria de um sistema de ensino fundamentado nas teorias científicas.

O ensino de sociologia se justificaria nesse caso, como um instrumento científico indispensável para a formação de jovens capazes de se relacionar com os desafios da sociedade que se modernizava. Tem-se aí uma concepção de ensino na qual, o saber de base científica assume a incumbência de fornecer um tipo de conhecimento direcionado para a ação direta, no sentido, de facilitar a adaptação dos indivíduos em face das inúmeras transformações sócio-políticas da sociedade brasileira da virada do século.

Em face desse diagnóstico, para a construção da República, seria fundamental na reforma educacional, incluir as disciplinas científicas, tendo como eixo a hierarquia das ciências proposta por Comte. Assim, no currículo estabelecido pela Reforma Benjamin Constant, a Matemática seria a disciplina central nos 1º, 2º e 3º anos, a Astronomia no 4º ano, a Física e a Química no 5º ano, a Biologia no

6º ano, e no 7º ano, estaria a Sociologia, como uma síntese da evolução das ciências estudadas nos anos anteriores. (SANTOS, 2002, p. 29-30)

Essa postura posiciona uma concepção do papel do conhecimento escolar de sociologia, pelo qual se queria auxiliar na formação dos espíritos capazes de transformar os homens em forças produtivas da nação. Mediante o aprendizado de sociologia, os estudantes teriam contato com os princípios reguladores do comportamento racional e científico necessários à consolidação da nova forma de organização social.

Assim, o estudo de temas como trabalho, consumo, capital, organização política, economia e direito, seriam fundamentais nesse processo de consolidação da modernização da sociedade brasileira. Já nesse contexto, a posição e as motivações para a inclusão da sociologia como disciplina obrigatória estão relacionadas à constituição da identidade do ensino escolar como momento de formação dos jovens na sua preparação para o trabalho e para o ingresso nos cursos de formação superior.

Em relação a esse mesmo período, ainda é preciso mencionar o surgimento do movimento escolanovista na década de 1930, cujas motivações têm implicações diretas no ensino escolar de sociologia, já que tratava a educação como um problema social que deveria ser abordado sociologicamente. Nessa perspectiva, “a sociologia contribuiria para a formação de jovens com a capacidade de investigar e propor soluções para os problemas nacionais. Esses jovens imbuídos de um espírito científico e prático conduziram as transformações da realidade brasileira” (SANTOS, 2002, p. 36). De fato, o objetivo mais amplo era que o ensino de sociologia ajudasse na composição de um novo ambiente intelectual preocupado com a construção de propostas de intervenção na realidade brasileira.

O que é importante ressaltar, é que esse primeiro momento de institucionalização da disciplina nos apresenta uma noção de conhecimento escolar de sociologia que varia em algum grau entre a concepção bacharelesca das reformas positivistas e a concepção mais pragmática da escola nova, fundamentando-se mais até na primeira do que na segunda, mas, contudo, preocupada em criar as condições para que os conhecimentos sociológicos pudessem, de fato, participar da construção social da realidade brasileira.

Então, o que se queria com o conhecimento escolar de sociologia

eram basicamente duas coisas: acrescentar elementos para a melhoria da compreensão da realidade social e ilustrar a formação dos futuros profissionais. Note-se como que historicamente a noção de conhecimento escolar de sociologia sempre esteve atrelada a esses vetores muito recorrentes, o que produz o próprio imbricamento, evidentemente que mais refinado, das bases presentes atualmente. Aliás, alguns dos problemas decorrentes dessa noção, na época já se manifestavam, como observa Santos (2002), ao citar algumas considerações de Amaral Fontoura sobre as incumbências da sociologia:

Salvo exceções, faz ainda, entre nós, um ensino de sociologia morta. Decoram-se definições. Fica-se no terreno estéril das digressões sobre escolas, sobre teorias, sobre orientações metodológicas. O estudo dos problemas vivos, a discussão palpitante sobre os problemas sociais são inteiramente abandonados! Chegamos ao seguinte cúmulo: discutem-se problemas sociais por toda parte menos na aula de sociologia. (FONTOURA apud SANTOS, 2002, p. 39)

O segundo período compreende os quarenta anos que seguem entre o Estado novo e o fim do regime militar, e é marcado pela *ausência da sociologia como disciplina obrigatória*. Entretanto, é curioso, que mesmo com essa ausência da sociologia nas escolas, o tema do ensino escolar continuou sendo objeto de discussão, principalmente na academia. Paralelamente às reformas educacionais criadas com a finalidade de contribuir para a consolidação ideológica e política do regime militar, coexistia um grupo de intelectuais, como por exemplo, Florestan Fernandes e Antonio Candido, que exerciam uma sociologia crítica e de “combate” como contribuição para pensar e identificar os caminhos da democratização e modernização do país, ambiente onde seriam fundamentais as atividades sociológicas, tanto nas escolas quanto no ensino superior.

Nesse sentido, mesmo que ausente, o ensino de sociologia continuou a produzir um acúmulo de idéias sobre as suas atribuições. O entendimento sobre o conhecimento escolar de sociologia continuou seguindo a mesma progressão, iniciada lá na década de 1920, onde a sua noção difundia a idéia de um tipo de conhecimento que serviria para formar indivíduos com capacidade de questionar e compreender a realidade social brasileira. Mesmo com indícios de que as suas práticas de ensino estavam longe de atingir esse objetivo e somadas às restrições da política educacional militar, a produção intelectual

continuava convencida da necessidade de um conhecimento escolar de sociologia com essas finalidades, o que certamente nos fornece apontamentos para compreender os processos de transformação pelos quais a sociologia escolar passou nos anos que sucederam.

Com a abertura política e o processo de redemocratização (a partir de 1985) inicia-se o terceiro período, o de *reinserção gradativa da Sociologia no Ensino Médio*. Esse momento é marcado especialmente pelo interesse crescente de alguns setores da sociedade brasileira pela volta da sociologia aos currículos, o que de fato, só aconteceu vinte e cinco anos depois. No entanto, temos um novo fluxo de aproximação entre as ciências sociais e as questões da sociedade que envolvia todo esse contexto político, o que evidenciava a necessidade de se repensar a inserção da sociologia nas escolas.

[...] o ensino passava a ter uma preocupação maior com as questões sociais e a disciplina com a ciência de referência, sem perder os referenciais da educação. Isso não significa que o ensino não se relacionava com a disciplina, pois existia uma relação de complementaridade. O ensino, diferente dos contextos anteriores à década de 1980, preocupava-se com a transformação social, mediante a inclusão de novos setores da sociedade. (MORAES, 2009, p. 91)

Durante os anos 1980 até meados dos 1990, incentivados pelo contexto democrático, temos uma intensificação da luta pela sociologia no ensino médio, onde professores, estudantes, intelectuais e políticos começam a conquistar novamente os espaços. Então, nesse período, começam a emergir uma série de experiências com o ensino de sociologia Brasil a fora. Todo esse contexto político mais amplo e a própria necessidade de se argumentar em favor do ensino de sociologia, acabaram contribuindo para a formulação de novos horizontes para o conhecimento escolar de sociologia.

A luta pela institucionalização do ensino de Sociologia na década de 1980 se inseriu num momento quando diversos paradigmas estavam sendo questionados: o de cidadania, a dicotomia público-privado, a educação para interação social (adaptação social), conseqüentemente surgiu na década de 1980 uma nova noção de ensino. (MORAES, 2009, p. 90)

Novos temas passaram a ser articulados aos discursos de institucionalização da disciplina. “No contexto político da Nova República, tais temáticas passam a ser articuladas pelo eixo da construção da democracia e da cidadania universal. As prioridades de pesquisa ainda são os movimentos sociais, a cultura popular, a classe operária, porém, esses temas agora estavam focalizados sob o prisma de sua atuação sobre a sociedade inclusiva” (SANTOS, 2002, p. 54). De modo geral, o que se tem é a contextualização da noção de conhecimento escolar de sociologia, que antes já fora entendida, em momentos distintos, como instrumento de adaptação e depois de reflexão para se compreender as transformações da sociedade que se industrializava, agora, passa a representar um meio de aproximação do conhecimento com os ideais de democracia e cidadania. É nesse momento que se inicia um processo de mudança no significado social do ensino escolar de sociologia.

[...] o ensino no Brasil perdeu a exclusividade na construção do — espírito científico, da moral, da adaptação do indivíduo, entendido enquanto ação educativa para a transmissão de conhecimento, para uma educação engajada e comprometida com a transformação social. O contexto social e político da década de 1980 foram favoráveis para essa mudança de paradigma na noção de ensino. (MORAES, 2009, p. 91)

Com a reforma educacional iniciada na década de 1990, e consolidada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, as reivindicações sobre o ensino de sociologia assumem outro caráter. As políticas educacionais instituídas a partir daí consolidaram um “novo” ideário pedagógico para o Ensino Médio¹⁰. Essa lógica é ratificada com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio. A priori essa concepção de ensino gerada pelas interpretações baseadas na LDB/96 estabelece novas vinculações entre objetivos e fins para a educação básica, assim:

[...] visa atender a função educativa do ensino, ou seja, a formação de convicções para vida coletiva. [...] deve estar voltado para formação de qualidades humanas, modos de agir em relação ao trabalho, ao estudo, à natureza, em concordância com princípios éticos. (LIBÂNEO apud MORAES, 2009, p. 97)

¹⁰ Na verdade, são muitas as inovações trazidas pela nova lei, entretanto, a terminalidade do ensino escolar dos conhecimentos sociológicos aporta um retrocesso, pois, é tratado novamente como conciliador das tensões entre indivíduo e sociedade.

Observa-se que a noção de conhecimento escolar de sociologia foi se transformando ao longo dos anos, mesmo que em pequena escala, demonstrando como que no início tinha-se a preocupação com a transmissão de um conhecimento bacharelesco, preocupado com a inserção da ciência dura como referencial para a compreensão das transformações promovidas pela modernização da sociedade brasileira, mas que foi se moldando, historicamente, num tipo de saber baseado em princípios justificados pela necessidade competitiva do atual estágio de desenvolvimento da sociedade. A emergência de novos contextos sociais, políticos e econômicos tem alterado historicamente a lógica das representações sobre o ensino escolar de sociologia evidenciando como que a inclusão de reivindicações em torno de temas e terminalidades que passaram a constar como preocupação das políticas públicas para a educação.

2.1 A NOÇÃO DE CONHECIMENTO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS NO PERÍODO PÓS LDBEM/1996: O QUE ENFATIZAM SUAS PROPOSTAS?

A assertiva que define o “domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, p. 14), inaugura um amplo leque de possibilidades a essas disciplinas, na mesma medida em que revela algumas de seus desafios mais perenes. Assim, nesse período foi possível acompanhar o surgimento de um grande número de propostas curriculares referentes às essas disciplinas e que carregavam, obviamente, as características dos princípios educacionais hegemônicos presentes na reforma da educação brasileira do final do século XX.

É justamente esse indicativo que nos permite traçar o questionamento sobre a noção de conhecimento e de ensino escolar de sociologia legitimada nos componentes legais, já que essa nova concepção da sociologia no ensino médio é motivo de grande tensão¹¹. “Isso mostra que o campo político do

¹¹ A coerência entre fins e meios, no que compete ao ensino escolar de sociologia, é algo bastante questionável à nossa atual LDB. Primeiro, porque o texto inicial estabelecia que o conhecimento de sociologia não é finalidade exclusiva da disciplina de sociologia. Outro ponto, é que não apresenta clareza suficiente sobre a necessidade dos conhecimentos sociológicos ou da própria disciplina de sociologia. O imbricamento dessas questões nos leva a concluir que a inserção da disciplina de sociologia e o enaltecimento dos conhecimentos sociológicos são conseqüências da necessidade de se justificar as propostas de interdisciplinaridade e contextualização, tratadas como inovações pela LDB/96, e não o contrário, como é comumente colocado, de que fora a partir do restabelecimento da disciplina e do reconhecimento de sua importância que se propõe o

final do século XX estava nessa heterogeneidade dialógica. A questão é analisar se o sentido do ensino de sociologia no final do século XX estava realmente trocando de paradigma” (MORAES, 2009, p. 103), ou se seria mais uma recomposição dos mesmos elementos constituintes da noção de ensino desde as reformas dos anos de 1930, civismo, cidadania, trabalho e a sociologia como componente dessa modernização pedagógica. Para desvendar tal questão, é preciso demonstrar como que a questão do conhecimento escolar de sociologia está sendo abordada em algumas dessas propostas curriculares oficiais.

2.1.1 O CONTEXTO DESSES DOCUMENTOS

O contexto promovido pela reforma educacional mais recente fez emergir um apanhado razoável de leis e entendimentos sobre o ensino de sociologia. De fato, o momento que segue após a promulgação da nova lei, marca o início de uma série de debates em torno das finalidades do ensino escolar de sociologia, fundamentalmente, aqueles preocupados em refletir sobre seus conflitos e significados.

Podemos afirmar que há um número considerável de leis sobre a sociologia no ensino médio no país. Desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) passando pelo Parecer 15/98 e a Resolução 03/98, ambas sobre as diretrizes curriculares nacionais, consolidando-se nos Parâmetros Curriculares de 2000, todas fazem menção a por que, o que e como ensinar sociologia. (PEREIRA apud OLIVEIRA; PLANCHEREL, 2007, p. 140)

O atual contexto educacional brasileiro tem demonstrado um forte vínculo com um projeto neoliberal de sociedade, projeto este que vem sendo construído historicamente no Brasil há algumas décadas. Os programas educacionais vinculam-se a uma matriz política, teórica e ideológica caracterizada pela dependência aos mecanismos internacionais de regulação, que direcionam as questões educacionais para os chamados países em desenvolvimento através de

trabalho inter-relacional entre os componentes curriculares. Essa diretriz fundamenta sua argumentação em três princípios: 1) a importância da sociologia para a formação integral dos estudantes; 2) a retomada de um legado interrompido pelo período militar; e 3) e a ampliação do mercado de trabalho para os licenciados na área, além, do conseqüente fortalecimento das próprias licenciaturas. Nesse sentido, as propostas curriculares desenvolvidas nesse período estão dialogando, de uma forma ou de outra, com essas premissas.

um movimento ditado pela a UNESCO e pelo Banco Mundial¹². Portanto, a receita para a educação em países como o Brasil, por assim dizer, é a receita neoliberal como modelo de gestão, postura assumida claramente na última grande reforma educacional ocorrida no país.

Os grandes atores envolvidos na reforma da educação foram o Estado e os organismos supranacionais, em especial o Banco Mundial – BM / Fundo Monetário Internacional - FMI. A CNI apresentou sua proposta em consonância esses organismos supranacionais, e o Estado, mediante a Reforma do Estado, buscava soluções na lógica de mercado. (MORAES, 2009, p. 114)

Com efeito, precisamos investigar como esse movimento toma forma histórica no Ensino Médio, ou seja, especificamente como a sua racionalidade adentra as fronteiras da escola. Para isso, é preciso confrontar os documentos oficiais que balizam o sistema educacional brasileiro. Sendo assim, a proposta é debater alguns documentos que orientam a educação brasileira, partindo das leis que tangem o ensino escolar de sociologia. Esses documentos foram elaborados com a intenção de se sistematizar um conjunto de princípios e procedimentos para fundamentar a organização pedagógica e curricular das escolas, orientando-as de acordo com a lei, e propondo uma vinculação da educação com o mundo do trabalho e suas práticas sociais, “consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando a preparação básica para o trabalho” (BRASIL, 1998, Art. 1º). Seus conteúdos qualificam a tese de que a sociologia seria um instrumento de compreensão capaz de contribuir para o desenvolvimento de certas competências, na medida em que ela amplia a consciência do educando acerca dos fenômenos sociais.

Motta (2007) afirma que a importância da sociologia tem sido reclamada pelos professores como formadora das dimensões cidadã e crítica dos estudantes. Entretanto, observa por meio de alguns dos relatos de práticas dos

¹² A exemplo disso, temos o Plano Decenal de Educação para Todos como a “expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas – em geral pesquisadores e professores universitários – de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação”. (SILVA JUNIOR, 2002, p. 209-210)

professores, uma série de elementos que interditam essa possibilidade. Esses elementos em grande parte referem-se às características inerentes ao funcionamento da escola. Isso compõe os fatores do objeto “noção de conhecimento escolar”. O conhecimento escolar de sociologia seria, então, um instrumento de ação com possibilidade de contribuir com a educação por instrumentalizar o educando com vistas a uma intervenção na realidade social. Reses (2006) também demonstrou essa possibilidade e a efetividade da lógica que tem se configurado no processo de constituição das noções de conhecimento de sociologia para escola e para quais percepções esperadas,

Constatamos que a percepção do aluno do ensino médio da rede pública a respeito da Sociologia aproxima-se das orientações e postulados dispostos nos documentos oficiais da reforma do ensino médio. A característica fundamental, apresentada nesta reforma, para o ensino da Sociologia é a formação para o exercício da cidadania. Os dois grupos de alunos pesquisados concordaram com essa perspectiva de formação, sob olhares diferentes: um grupo com um olhar na melhoria das condições de vida e outro com um olhar na progressão escolar. (RESES, 2006, p. 101)

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 considera que o Ensino Médio, dado seu caráter formativo, e enquanto última etapa da educação básica deve proporcionar ao educando os elementos teóricos necessários para a conformação da cidadania e para o egresso rumo ao mercado de trabalho. Parte-se desse pressuposto, para justificar a necessidade de se ensinar Sociologia no Ensino Médio, e por meio do artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, declara que o aluno ao final desse nível de ensino deverá ter domínio dos conhecimentos de Sociologia. Seguindo o mesmo movimento histórico, emerge daí uma concepção de conhecimento escolar de sociologia que continua preocupada em se articular com um modo de produção de conhecimento ligado às novas técnicas de reprodução econômica e social, e relacionada ao domínio de conhecimentos que fundamentam essas formas contemporâneas de produção material e simbólica.

Takagi (2007) observa que essa proposta apresenta a formação da cidadania como objeto principal das ciências humanas, pois, as mesmas forneceriam os instrumentos para que os estudantes pudessem exercê-la, assim, o ensino de sociologia é entendido como um instrumento especializado para o exercício da cidadania. Entretanto, a pesquisadora questiona essa tese, ao afirmar

que a relação entre o ensino de sociologia e o tema da cidadania não responde somente a um problema social, como parece ser, mas também atende outros interesses corporativos, como o mercado editorial.

As leis confirmam que a educação como um todo, mas especialmente a Sociologia, deva ser responsável pela formação dos cidadãos, no entanto, tal tarefa não é exclusiva dessa disciplina nem há garantias de que ela possa atingir esse objetivo, pois seu valor poderia ser reduzido ao fornecimento de conhecimentos especializados nas ciências sociais, o que difusamente poderia contribuir para aquela formação da cidadania. (TAKAGI, 2007, p. 30).

No bojo dessa reestruturação, a incumbência do ensino de sociologia reside no mercado de trabalho, na compreensão do perfil de qualificação exigido e no exercício da cidadania. O ensino é abordado como a possibilidade de operacionalização de um conhecimento dinâmico, flexível e prático, que prepara o educando para o exercício de sua cidadania, ou seja, coloca-se em novos termos uma idéia reificada. A idéia central é que o ensino de sociologia poderá contribuir para a geração do domínio de tais competências, permitindo ao educando investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar os fatos relacionados à vida social, e assim, instrumentalizá-los para que possa decodificar a complexidade da realidade social. Sob o ponto de vista desse discurso, o ensino de sociologia auxiliaria na construção de uma ética comprometida com a orientação do jovem no meio social.

Nota-se nesse discurso, que aquisição das competências está relacionada com a preocupação de inserção do educando no contexto do mundo da produção. Essa inserção está pautada nos três princípios da Reforma do Ensino: estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade (SANTOS, 2002, p. 75).

Cabe notar, que as reformas do ensino que alocam em seu currículo a sociologia, estão preocupadas, de maneira geral, com a formação de um jovem que tenha capacidade de abstração, criatividade e responsabilidade cívica para colocar seu potencial humano à disposição das demandas da sociedade moderna e toda a sua volatilidade. Essa premissa tem definido o próprio papel do ensino de sociologia, ditando que os conhecimentos sobre a sociedade derivado das Ciências

Humanas ajudariam na formação e desenvolvimento da cidadania, possibilitando ao jovem atuar de forma ativa e consciente.

O ensino escolar de sociologia contribuiria para formar um cidadão com um perfil adequado as demandas tecnológicas e com competência para compreender tais transformações no mundo do trabalho geradas por mudanças na ordem econômica e social¹³. No entanto, essa é uma concepção fundamentada numa visão pragmática do conhecimento.

De certo modo, os princípios dessa concepção pedagógica estão baseados em aspectos formais que ultrapassam a simples utilização da técnica, especialmente, porque, o ensino médio passa a ser visto como estágio último da formação dos jovens. Assim, no atual contexto, o domínio dos conhecimentos escolares serve na fundamentação das formas contemporâneas de consumo, produção e organização do trabalho e não ao domínio dos saberes técnico. Vamos agora tentar perceber como que essas questões se manifestam nas propostas curriculares contidas em alguns dos documentos oficiais elaborados na virada do século XX.

2.1.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNEM)

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (1999) constituem um conjunto de orientações curriculares pautadas nos direcionamentos apontados pela LDB/96 para a promoção de uma reforma de amplo escopo no sistema educacional brasileiro. Este documento fora construído a partir das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* e são elas que lhes provem uma fundamentação na lei. Os PCNEM são propostas detalhadas de conteúdos que incluem conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes no interior de disciplinas, áreas e matérias, articulados em temas que se vinculam às várias dimensões da noção de cidadania.

A organização dos saberes proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM), dividiu o conhecimento em três áreas, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da natureza,

¹³ As análises de Santos (2002) mostram que o papel atribuído ao ensino escolar de sociologia, cumpre com a tarefa de adaptação e ajustamento social dos indivíduos não a partir de um “nacionalismo”, como em outros momentos, mas sim ao modo de produção capitalista e o mundo globalizado.

matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Os PCNEM indicaram, ainda, as disciplinas de cada área de conhecimento, na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, ressaltou quatro disciplinas, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. (SILVA, 2006, p. 236)

Segundo a lógica desses *Parâmetros*, o ensino de sociologia é tratado como campo por excelência das contextualizações, “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”. (BRASIL, 1999, p. 37)

O último tópico dos PCNEM é ‘Competências e habilidades a serem desenvolvidas em sociologia, antropologia e política’ ficam evidentes os pressupostos da transdisciplinariedade da pedagogia das competências; sua justificativa não se dá enquanto disciplina, mas enquanto área. (CASÃO; QUINTEIRO apud MEDIAÇÕES, 2007, p. 231)

Seus objetivos no ensino médio estão baseados na necessidade mais geral de introduzir os estudantes nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de sociologia, antropologia e ciência política. Assim, aquilo que nós estamos qualificando como noção de conhecimento escolar de sociologia, neste documento está supostamente dividida entre as três áreas de conhecimento das Ciências Sociais, e fundamenta, que o seu ensino ao tomar como objeto de estudo as normas e padrões objetivados nos processo de socialização, proporcionaria aos estudantes os instrumentos adequados para se transpor certas posturas arraigadas na sociedade brasileira, possibilitando a transposição das atitudes e a modificação das relações interpessoais cotidianas, tendo como base a prática de relativizar. “E este relativizar seria, dentro de nosso entendimento, um dos caminhos de construção e consolidação da cidadania plena”. (BRASIL, 1999, p. 40)

[...] pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade 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. Por outro lado, o ensino da Sociologia no

Ensino Médio também deve fornecer instrumentais teóricos para que o aluno entenda o processo de mundialização do capital, em correspondência com as sucessivas revoluções tecnológicas. Processo amplo que acabou gerando um reordenamento nas dimensões políticas e sócio-culturais. Assim sendo, relevantes instituições sociais, como a família e o Estado, assumem novos significados. (BRASIL, 1999, p. 37)

A concepção do conhecimento escolar de sociologia apresentada nesses *Parâmetros* ressalta, metodologicamente, que o ensino deve ser empreendido a partir de leituras e interpretações que escapem ao senso comum, uma vez que as questões sociológicas são construídas “em termos da explicação, pela mediação teórico-metodológica de natureza própria, por ser um tipo de conhecimento sistematizado da realidade social, consubstanciado por um conjunto pluriparadigmático de conceitos e categorias” (BRASIL, 1999, p. 38). Admite, que a sociologia enquanto “ciência da sociedade” coloca obstáculos para a definição de um consenso para a construção de uma matriz para esse campo de conhecimento, entretanto, isso é passível de ser superado a partir da sua propriedade em contextualizar os fatos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM de 2000 estabeleceu competências e habilidades para cada área do conhecimento. Isto sugeriu que os temas propostos pela LDB, a cidadania e trabalho, poderiam ser tratados de forma transversal pelas diversas áreas do conhecimento. (MORAES, 2009, p. 138)

Assim, caberia aos professores definir os eixos norteadores de seus cursos a partir dessa premissa, orientando os estudantes, no sentido de compreender e avaliar os impactos das transformações sociais. Do ponto de vista do desenvolvimento de uma *noção de conhecimento*, essa proposta apresenta como perspectiva para as ciências humanas algo que não deve encerrar a sua finalidade somente na aquisição de instrumentos teóricos capazes de auxiliar os jovens de maneira reflexiva e crítica, mas também, carregar consigo o estímulo ao desenvolvimento de elementos que viabilizem o exercício pleno da cidadania como uma força capaz de provocar mudanças estruturais na sociedade. A formação da cidadania está associada com desenvolvimento de competências que podem ser estimuladas pelo conhecimento escolar de sociologia, preparando os estudantes

para os desafios da sociedade contemporânea, a partir da reflexão sobre a sua identidade e seu papel social.

Os conhecimentos envolvidos na área, por seu caráter intrinsecamente humanista, agem no sentido de despir as novas tecnologias de sua aparente artificialidade e distanciamento diante do humano. Evitam-se, com isso, os riscos de uma naturalização das tecnologias e promove-se a culturalização de sua compreensão. E, desta forma, assegura-se um papel novo para a aprendizagem em Ciências Humanas na escola básica: o de humanizar o uso das novas tecnologias, recolocando o homem no centro dos processos produtivos e sociais. (BRASIL, 1999, p. 17)

Os PCNEM tratam de estruturar uma noção de conhecimento baseada num currículo onde as ciências naturais e as humanidades se complementam a partir da síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, buscando-se propiciar aos estudantes a apropriação de um significativo instrumental tanto de análise quanto de ação sobre os diversos aspectos da vida em sociedade.

Tabela 5 – Conteúdo da proposta dos PCNEM

Competências	Habilidades
Representação e comunicação	<p>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.</p> <p>Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.</p>
Investigação e compreensão	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade.</p>

Contextualização sócio-cultural	<p>Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.</p> <p>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.</p>
---------------------------------	---

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Ministério da Educação, 1999.

Tabela 6 – Organização da proposta curricular dos PCNEM

	Tópicos	Conceitos
Sociologia	Processos Sociais Família Estado Trabalho Sistemas sociais Exclusão/concentração Socialização Indústria cultural	Ação Social Manutenção/Mudança Ordem social Senso comum Socialização Total Interação social Classes, castas e estamentos Estruturas Fatos sociais Ideologia Alienação/conscientização Cotidiano
Antropologia	Observação participante Diversidade Sociedades complexas Experiência Identidade Papeis sociais	Cultura Subjetivação Estranhamento
Ciência Política	Cidadania Plena Política Estado Sistemas econômicos Democracia Direitos do cidadão Participação política Poder público	Relações de poder Soberania Estrutura e funcionamento Sistemas de poder Formas de governo Regimes políticos Público e privado Centralização Legitimidade

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação, 1999

2.1.3 ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS (OCNEM)

As *Orientações Curriculares Nacionais* surgem como decorrência de se retomar as discussões a respeito dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, seu processo de construção se dá, primeiramente, a partir dessa necessidade de uma revisão crítica das disposições que a antecedem. Nesse sentido, podemos destacar dois aspectos que confrontam: 1) as OCN propõem uma reflexão sobre as idéias de “competência” e “habilidade”, o que não se encontrava claro em outros documentos; e 2) procura problematizar a forma utilizada, para superar os problemas da linguagem, já que se trata de um documento distribuído a um público bastante diverso em toda a comunidade escolar.

O que se procura com esse documento é restabelecer os debates “não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio”. (BRASIL, 2006, p. 8). Essas *Orientações* têm por finalidade, segundo o MEC, apresentar aos professores da rede pública um conjunto de reflexões sobre a prática docente, criando assim um diálogo entre o professor e a escola e as suas práticas de ensino.

Esse documento, como o próprio nome referencia, se coloca como um arranjo de “orientações” para orientar o trabalho do professor e a própria consolidação da sociologia no ensino médio. Sua importância reside, no fato, de sua proposta aberta demonstrar a preocupação de nos voltarmos para insistência em fazer com que os professores reflitam sobre os conteúdos, teorias e métodos, avançando na construção dos programas de ensino e na própria concepção sobre o conhecimento escolar de sociologia.

Assim, essas *Orientações* se dispõem a ser um ponto de partida para a fomentação desse entendimento, ao invés de estabelecer um esquema articulado que deve ser seguido. Isso é justificado a partir do entendimento de que, “o currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. (BRASIL, 2006, p. 9)

Essas *Orientações* não se constituem em si, como uma proposta normativa de programa para o ensino de sociologia, seu objetivo maior é levar os professores a elaborarem suas próprias propostas. As *Orientações* concentram seus esforços em propor uma prática de ensino de sociologia que seja mais autônoma, no sentido de que seria impraticável estabelecer, por exemplo, um norte como “a construção da cidadania”, se não houver de antemão uma problematização baseada na própria tradição sociológica e seus pressupostos científicos.

A presença da Sociologia no currículo do ensino médio tem provocado muita discussão. Além dessa justificativa que se tornou *slogan* ou clichê – “formar o cidadão crítico” –, entende-se que haja outras mais objetivas decorrentes da concretude com que a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. (BRASIL, 2006, p. 107)

Por isso, essa proposta avalia ser imprescindível um ensino de sociologia cuja noção de conhecimento esteja orientada ao estímulo à construção de um projeto de educação científica e sua dimensão histórica, e nesse sentido, “a sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro”. (BRASIL, 2006, p. 107)

Para o documento a justificativa fundamental para a institucionalização do ensino de Sociologia no ensino médio é a capacidade deste em dotar os educando de um olhar sociológico sobre as relações sociais. Não obstante, o documento destaca que a relação entre ensino de Sociologia e a crítica, o regime político e o exercício da cidadania são propagandistas, isto é, carece de um olhar sociológico sobre essas relações. (MORAES, 2009, p. 168)

Nessas *Orientações* é perceptível uma concepção mais bem acabada da sociologia e suas possibilidades no ensino médio, já que se propõe uma problematização entre os papéis que podem ser desempenhados por ela, considerando as particularidades entre a ciência e a disciplina escolar. Suas opções metodológicas nos apresentam uma perspectiva mais apropriada do que aquela presente nos *Parâmetros*, pois, credita-se a sociologia – devida sua tradição teórica

– um duplo papel possível de ser alcançado, dimensionado a partir dos conceitos de desnaturalização e estranhamento¹⁴.

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sem pré-recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores. [...] No caso da Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos. [...] os fenômenos sociais merecem ser compreendidos ou explicados pela Sociologia. Mas só é possível tomar certos fenômenos como objeto da Sociologia na medida em que sejam submetidos a um processo de estranhamento, que sejam colocados em questão, problematizados. (BRASIL, 2006, p.105-107)

Assim, a noção de conhecimento escolar presente nessas *Orientações* parte do imbricamento entre as perspectivas criadas a partir desses dois fundamentos (estranhamento e desnaturalização), que são tomados como disposições necessárias para o desenvolvimento do ensino de sociologia, junto com o conjunto dos três pressupostos teórico-metodológicos (conceitos, temas e teorias) que em articulação servem para orientar o trabalho das e dos professores.

Tabela 7 – Organização da proposta curricular das OCNEM

	Definição
Conceitos	Os conceitos são elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta. O discurso sociológico merece um tratamento especial em sala de aula. Por isso, em parte, o trabalho do professor de Sociologia consiste numa tradução. Trabalhar com conceitos requer inicialmente que se conheça cada um deles em suas conexões com as teorias, mas que se cuide de articulá-los com casos concretos (temas). Isso se torna fundamental para que, ao se optar por esse recorte – conceitos –, não se conduza o trabalho em sala de aula como se fosse a produção de um glossário técnico, transformando os alunos em “dicionários de Sociologia ambulantes”, permanecendo na

¹⁴ Sendo o primeiro um elemento próprio ao discurso científico em geral e o segundo intimamente relacionado com as ciências sociais e humanas.

	<p>recitação do que significa tal e qual conceito, sem nenhuma relação com o contexto que dê sentido aos conceitos.</p> <p>As vantagens de se trabalhar com conceitos é que já no ensino médio o aluno vai desenvolver uma capacidade de abstração muito necessária para o desenvolvimento de sua análise da sociedade, e para elevar o conhecimento a um patamar além do senso comum ou das aparências. Um conceito é um elemento do discurso científico que consegue sintetizar as ações sociais para poder explicá-las como uma totalidade.</p> <p>Além disso, a importância de se trabalhar com conceitos é que se pode desenvolver nos alunos o domínio de uma linguagem específica, a linguagem científica, no caso a sociológica, no tratamento das questões sociais.</p>
Temas	<p>Pode-se trabalhar com muitos temas, e, dependendo do interesse do professor, dos alunos e também da própria escola, adequar essa escolha à própria realidade. Assim, por exemplo, é possível considerar como atuais dois importantes temas que, sob certo aspecto, são antigos: violência e globalização.</p> <p>Quando se propõe o recorte de temas para o ensino da Sociologia, não se faz isso pensando analisar os chamados “problemas sociais emergentes” de forma ligeira e imediatista. Ora, a Sociologia posiciona-se contra esse tipo de abordagem, e o recurso aos temas visa a articular conceitos, teorias e realidade social partindo-se de casos concretos, por isso recortes da realidade em que se vive. Não se pode tratá-los como se fossem “coelhos tirados de uma cartola”, numa apresentação de mágica.</p> <p>A vantagem de se iniciar o trabalho de ensino com temas é evitar que os alunos sintam a disciplina como algo estranho, sem entender por que têm mais uma disciplina no currículo e para que ela serve. Discutir temas sempre que possível do interesse imediato deles permite ao professor desencadear um processo que vai desenvolver uma abordagem sociológica mais sólida de questões significativas sem que isso represente um trabalho muito complexo, abstrato e, por vezes, árido.</p>
Teorias	<p>Trabalhar com as teorias clássicas ou contemporâneas impõe a necessidade de se compreender cada uma delas no contexto de seu aparecimento e posterior desenvolvimento – apropriação e crítica. É possível entender as teorias sociológicas como “modelos explicativos”. Como tal, uma teoria “reconstrói” a realidade, tentando dar conta dos fatores que a produziram e dos seus possíveis desdobramentos.</p> <p>Optando por tomar esse recorte como centro de uma proposta programática, o professor pode partir da apresentação da teoria do autor, reconstruindo-a numa linguagem acessível, mas rigorosa, tendo como referências principais alguns temas e conceitos que podem ser destacados e discutidos com os alunos para garantir a compreensão do papel de uma</p>

	<p>teoria científica, sua linguagem, seus objetos e métodos de pesquisa, e suas relações com a realidade.</p> <p>Não parece razoável e exeqüível, ou mesmo interessante, percorrer todos os pressupostos de uma teoria, nem todos os conceitos que ela encerra ou seus desdobramentos. Aqui cabe sempre uma seleção, pode-se dizer que a “reconstrução” de uma teoria científica, nas ciências humanas ou naturais, que deve atender aos fins didáticos específicos do nível de ensino em que se insere</p> <p>A vantagem desse recorte está em que o aluno pode conhecer a história do pensamento sociológico e assim ter uma visão geral dessa ciência e das possibilidades de compreender e explicar os fenômenos sociais. A diversidade de enfoques teóricos permite-lhe entender que um fenômeno social não tem apenas uma explicação, podendo ter várias, na medida em que existem diversas abordagens teóricas de um mesmo fenômeno.</p>
--	---

Fonte: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Ministério da Educação, 2006.

2.1.4 DIRETRIZES CURRICULARES DE SOCIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Nessas *Diretrizes* primou-se por dar ênfase na problematização das relações entre a ciência (no sentido acadêmico) e a disciplina escolar. A preocupação com o estabelecimento da sociologia como disciplina curricular no ensino médio “segue a orientação de uma metodologia própria da disciplina científica e suplanta qualquer idéia de poder se reduzir a metodologia científica a um feixe de métodos e técnicas de investigação da realidade social” (PARANÁ, 2006, p. 01). A identidade da disciplina de sociologia deve contemplar a dinâmica dos fenômenos sociais, explicando-a para além do senso comum, de modo que favoreça uma leitura à luz da ciência, e permitindo que a dimensão analítica do conhecimento sociológico estabeleça um diálogo contínuo com o universo de transformações típico à contemporaneidade.

Como disciplina acadêmica e escolar, a história da Sociologia não está desvinculada dos fundamentos teóricos e metodológicos que a constituem como campo científico. É preciso destacar das teorias dos autores clássicos e dos contemporâneos, elementos para se perceber as temáticas, os problemas e a metodologia concernentes ao contexto histórico em que foram construídas e, então, interpretar e dar respostas aos problemas da realidade atual. (PARANÁ, 2006, p. 20)

Define-se como objeto de estudos e ensino da sociologia na escola o entendimento da necessidade de um exercício pedagógico que mantenha como horizonte das práticas a oferta de conhecimentos sociológicos que possibilitem aos estudantes alcançar um nível de compreensão mais elaborado a partir da contextualização histórica da ciência e das tradições teóricas clássicas e contemporâneas¹⁵. Portanto, o conhecimento escolar de sociologia é definido como uma capacidade de raciocínio que auxilia na avaliação da realidade sob diferentes perspectivas, desenhando uma consciência social calcada num saber reflexivo¹⁶. A realidade é pensada como experimento do método.

Ao ampliar a capacidade de interpretação dos fenômenos sociais, professor e alunos poderão superar o senso comum e nele reconhecer o ponto de chegada do conhecimento. Estudar sociologia pelo caminho da reflexão crítica, contrastante dos fenômenos e de suas interpretações, desenvolve-se uma percepção social apoiada em posicionamento cognitivo e maior sensibilidade em face da realidade social desigual. (PARANÁ, 2006, p. xx)

Isso coloca o conhecimento sociológico no ensino médio como algo que deve querer ir além da simples constatação e descrição dos fenômenos sociais. A busca caminha no sentido de explicar e desvendar a realidade, transformando-a. Como disciplina escolar a sociologia utiliza-se do caráter explicativo das diferentes tradições sociológicas e seus métodos, buscando sempre ampliar o conhecimento dos homens sobre sua própria condição de vida em sociedade. A proposta epistemológica desse documento caracteriza o ensino de sociologia a partir da estruturação de conteúdos e posições teóricas e práticas que permitam compreender as problemáticas sociais e contextualizá-las em suas contradições.

[...] trata-se de reconstruir dialeticamente com o aluno do Ensino Médio os conhecimentos de que ele já dispõe, de maneira que alcance um nível de compreensão mais elaborado em relação às determinações históricas nas quais se situa e, mais que isso, na capacidade de intervir e transformar as práticas sociais cristalizadas. (PARANÁ, 2006, p.25)

Espera-se da disciplina que ela contribua para que os sujeitos –

¹⁵ “O ensino da disciplina deve recusar qualquer espécie de síntese teórica ou reducionismo sociológico, ou seja, deve tratar pedagogicamente a contextualização histórica e política das teorias, seguindo o rigor metodológico que a ciência requer”. (PARANÁ, 2006, p. xx)

¹⁶ “Espera-se que seja constante o exercício do “estranhamento” e leve os educandos a “desnaturalizar” pré-conceitos sobre os fenômenos sociais, compreendendo-os como construções históricas, passíveis de sofrer transformações”. (PARANÁ, 2006, p. xx)

nesse contexto, os envolvidos no processo pedagógico – tenham recursos para desconstruir e desnaturalizar conceitos tomados historicamente como irrefutáveis, de maneira que melhorem seu senso crítico e também possam transformar a realidade e conquistar mais participação ativa na sociedade. (PARANÁ, 2006, p.19)

Assim, sua tarefa – do ensino de sociologia – consiste em aproximar estudantes e professores dos problemas presentes na nossa realidade, desenvolvendo um tipo de conhecimento que vai do senso comum ao científico. Nesse sentido, sua noção de conhecimento escolar de sociologia é definida pela dimensão social desse conhecimento, e opta, pelo

[...] conhecimento sociológico crítico como autoconsciência científica da sociedade, tal como proposto na história da Sociologia no Brasil por Florestan Fernandes (1980), ou seja, de a Sociologia assumir o caráter de uma consciência técnica e de explicação das condições de existência e do curso dos eventos histórico-sociais. Sob essa ótica, as questões sociológicas situam-se num dado contexto histórico e, ao mesmo tempo, situam o contexto dos acontecimentos propiciados pelas relações sociais. (PARANÁ, 2006, p. xx)

Metodologicamente, a proposta organiza o ensino de sociologia a partir dos conteúdos estruturantes e os conteúdos básicos, sugerindo que estes sejam tratados articuladamente¹⁷. Dita que esses conteúdos estruturantes não se resumem a uma listagem de temas e conceitos encadeados de forma rígida, e que têm como tarefa nortear os sujeitos da educação escolar e da prática social na “seleção, organização e problematização dos conteúdos específicos, a partir das necessidades locais e coletivas, sem perder a busca da totalidade, em inter-relações e não na simples soma das partes” (PARANÁ, 2006, p.25)¹⁸.

¹⁷ Os conteúdos estruturantes das disciplinas são aqueles “saberes ou conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas, que identificam e organizam os diferentes campos de estudo das disciplinas escolares” (PARANÁ, 2006, p.11). Considera-se neste documento que os conteúdos estruturantes são fundamentais para a compreensão do objeto de estudo de qualquer área de conhecimento.

¹⁸ A elaboração do livro está em conformidade com as normatividades estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares de Sociologia do Estado do Paraná, e nesse sentido procura demonstrar uma preocupação com a dimensão histórica da disciplina e com a valorização dos conhecimentos científicos. Sua proposta de organização procura abranger alguns dos principais debates no interior das Ciências Sociais, a partir dos recortes em conteúdos estruturantes e os desdobramentos nos conteúdos específicos. Metodologicamente, se destacam nos textos três grandes preocupações: 1) partir do conhecimento produzido pela sociologia dos clássicos, apontando os limites e as possibilidades de algumas explicações sobre aspectos da realidade social; 2) distinguir as diferenças e proximidades entre os métodos compreensivo, funcionalista e dialético, sempre argumentando em favor das dificuldades de se produzir uma explicação sociológica indubitável; e 3) dimensiona os problemas sociológicos e sociais buscando adequar o

A fundamentação do ensino de sociologia nesses conteúdos estruturantes tem uma dupla implicação: 1) delinear o estatuto científico da disciplina; e 2) abranger a explicação de uma extensa gama de fenômenos sociais inter-relacionados. Sugere-se que a disciplina fundamente-se com esses conteúdos e que eles desenrolem os conteúdos específicos, que são a expressão mais próxima da realidade empírica. Os conteúdos estruturantes da disciplina de sociologia propostos são: o processo de socialização e as instituições sociais, a cultura e a indústria cultural, trabalho, produção e classes sociais, poder, política e ideologia, direitos, cidadania e movimentos sociais.

São estruturantes os conteúdos que identificam grandes campos de estudos, onde as categorias conceituais básicas da Sociologia, – ação social, relação social, estrutura social e outras elegidas como unidades de análise pelos teóricos – fundamentam a explicação científica. (PARANÁ, 2006, p. xx)

Em síntese, essas *Diretrizes* propõem uma visão sobre o conhecimento escolar de sociologia que remete a um processo de reconstrução da realidade e as suas implicações lógicas a partir da ciência. A propriedade fundamental é a articulação entre os fenômenos mais amplos e estruturais da sociedade, encaminhado sempre para uma leitura crítica acerca dos processos de socialização. A proposta reconfigura os próprios papéis dos professores e estudantes, pois, pressupõe uma opção teórico-metodológica que coloca o primeiro como mediador das atividades intelectuais traduzindo em linguagem conceitual os fatos, e o segundo como sujeito da relação de ensino e aprendizado, provocando-os a relacionar as teorias com a experiência e rever os conhecimentos prévios para reconstruir seus próprios saberes. A proposta curricular contida nesse documento é bastante clara quanto a sua terminalidade, que é “possibilitar aos nossos estudantes uma melhor condição de reflexão e análise da realidade social em que estão inseridos” (PARANÁ, 2006, XX).

O conhecimento escolar de sociologia nesta proposta não apresenta apenas um sentido, é possível destacar dois aspectos mais imediatos. Em primeiro lugar, a preocupação em demonstrar para os estudantes o contexto social, político e econômico do surgimento e desenvolvimento da sociologia enquanto ciência,

uso das explicações sociológicas à necessidade de trabalhar exemplos sempre contextualizados da realidade, inclusive incentivando a pesquisa.

estabelecendo as devidas conexões entre disciplina escolar e ciência de referência; e em segundo lugar, o foco nas teorias sociológicas como base para a desnaturalização e o estranhamento das relações sociais. Tal proposta consiste no entendimento de que o aprendizado de sociologia no sistema de ensino escolar pode criar nos educandos condições reflexivas, mediante a compreensão de certos fenômenos sociais.

Tabela 8 – Organização das Diretrizes

Conteúdos estruturantes	Conteúdos específicos	Autores	Síntese
O surgimento da sociologia e teorias sociológicas	O surgimento da sociologia As teorias sociológicas na compreensão do presente A produção sociológica brasileira	Augusto Comte Emile Durkheim Max Weber Karl Marx Euclides da Cunha Gilberto Freire Florestan Fernandes	Concentra-se em apresentar e contextualizar a sociologia aos estudantes, desde a sua fundação, focalizando algumas teorias sociológicas clássicas e trazendo a compreensão de conceitos como sociedade, indivíduo, fato social, ação social, relação social, alienação, <i>et cetera</i> . Aborda ainda o pensamento social brasileiro;
Instituições sociais	A instituição escolar A instituição religiosa A instituição familiar	Emile Durkheim Paulo Freire Michel Foucault Pierre Bourdieu	Trata de discutir a influência que as instituições sociais têm em nossas vidas e como elas nos direcionam, aborda-se as noções de reprodução, transformação, práticas rituais, relações de parentesco;

Cultura e Indústria Cultural	Cultura ou culturas: uma contribuição antropológica Diversidade cultural brasileira Cultura: criação ou apropriação	Claude Lévi-Strauss Clifford Geertz Edward Tylor Darcy Ribeiro Escola de Frankfurt Antonio Gramsci	A primazia é o pensamento antropológico, assim, trata da análise dos fenômenos sócio-culturais. Utiliza-se de conceitos como cultura, etnocentrismo, cotidiano, diversidade, identidade, diferença, determinismo. Há ainda, a discussão sobre a indústria cultural;
Trabalho, produção e classes sociais	O processo de trabalho e a desigualdade social Globalização	Karl Marx Robert Kurz Perry Anderson	Analisa as relações de trabalho na sociedade capitalista, discutindo também os aspectos relacionados ao Taylorismo e aos processos de globalização;
Poder, política e ideologia	Ideologia Formação do Estado moderno	Karl Marx Marilena Chauí Nicolau Maquiavel Thomas Hobbes John Locke Jean-Jacques Rousseau	Nesta seção temos dois momentos distintos, primeiro, apresenta-se uma discussão sobre o conceito de ideologia e sua dinâmica dentro do capitalismo, e segundo, aborda-se a formação dos Estados Modernos;
Direito, cidadania e movimentos sociais	Movimentos sociais Movimentos agrários no Brasil Movimento estudantil		Esta seção trata dos movimentos sociais buscando compreender suas características e sua historicidade, e apresenta alguns dos movimentos mais importantes presentes na sociedade.

Fonte: SEED, 2006.

2.2 ANÁLISES COMPARATIVAS DAS PROPOSTAS

As propostas analisadas foram desenvolvidas todas por especialistas vinculados aos governos federais e estaduais, assim como contaram também com a participação e colaboração de professores universitários vinculados a centros acadêmicos diversos. Ainda que essas propostas não representem para o ensino de sociologia a tão esperada mobilização de uma organização curricular mais bem definida, elas representam os avanços no processo de elaboração de representações sobre o ensino de sociologia. Existem, pois, diferenças marcantes entre as três propostas, tanto do ponto de vista epistemológico quanto simbólico, que expressam com seu desenvolvimento um traço de transformação das nossas próprias concepções e entendimentos sobre o conhecimento escolar de sociologia.

Abaixo, esbocei a construção de um quadro comparativo entre as propostas curriculares para o ensino escolar de sociologia, para fins de demonstrar algumas de suas características essenciais, firmadas a partir de um processo de transformação dos princípios que envolvem a institucionalização da sociologia no ensino médio, e que marcam as aproximações e rupturas presentes em cada um desses documentos.

Tabela 9 – Análise comparativa das propostas curriculares

Crítérios	Parâmetros Curriculares Nacionais	Orientações Curriculares Nacionais	Diretrizes Curriculares de Sociologia (PR)
Redação	Técnicos e Não-especialistas	Técnicos e Cientistas Sociais	Técnicos, Cientistas Sociais e Professores do Ensino Médio
Forma de apresentação	Texto único	A Sociologia no ensino médio; Pressupostos metodológicos; A pesquisa sociológica	Contextualização histórica; Fundamentação teórica; Conteúdos; e Encaminhamentos

		no ensino médio; Práticas de ensino; e Recursos didáticos.	metodológicos.
Objetivo da proposta	Afirmar que conhecimentos da disciplina são indispensáveis à formação básica do cidadão	Auxiliar os professores na construção dos cursos, apenas insinuando os caminhos possíveis	Definir os conteúdos para o currículo da rede estadual de ensino.
Ênfase	A sociedade no indivíduo	Relação entre indivíduos e sociedade	O indivíduo na sociedade
Proposta metodológica para o ensino	Contextualização e interdisciplinaridade	Imbricamento entre o estranhamento e a desnaturalização com os três pressupostos teórico-metodológicos (conceitos, temas e teorias)	Conteúdos estruturantes e conteúdos específicos
Definição de sociologia	Um tipo de conhecimento sistematizado da realidade social, consubstanciado por um conjunto pluriparadigmático de conceitos e categorias tendo em vista a formação da cidadania e a preparação para o trabalho	Propõe uma visão sobre o conhecimento escolar de sociologia que remete a um processo de reconstrução da realidade e as suas implicações lógicas a partir da ciência.	Entende-se conhecimento sociológico crítico como auto-consciência científica da sociedade, ou seja, um conhecimento capaz de assumir o caráter de uma consciência técnica e de explicação das condições de existência.

Terminalidade	Ajustamento social e adaptação	Cientificismo e perspectivas sociológicas	Olhar sociológico e reconhecimento enquanto sujeito
---------------	--------------------------------	---	---

Essas propostas se diferenciam também em alguns aspectos fundamentais: 1) no sentido e no conteúdo, as propostas presentes nestes documentos, mesmo que com limites, remetem ao aspecto da valorização de um tipo de conhecimento escolar que enquanto parte de um currículo, deve ocupar um papel importante de interlocução da ciência com a realidade social, a partir do estímulo à intervenção e ao reconhecimento dos processos de socialização, entretanto, não existe uma primazia em todos os documentos ao incentivo na construção de um conhecimento escolar de sociologia baseado em argumentações próprias as formas de análise produzidas pelas Ciências Sociais; 2) no ensino e na forma, o que envolve a proposta metodológica e a linguagem. Bom, na forma porque se utilizam de artefatos lingüísticos e estéticos bastante diferentes, como por exemplo, nos PCNEM a redação do documento se dá por meio de um emaranhado de conceitos e temas junto às exigências de formação que estes devem preencher. Noutro caso, as OCNEM apresentam-se sob outra perspectiva, ao favorecerem um tom que concerne uma expressão mais dialética com os professores. Assim como as *Diretrizes paranaenses*, que utiliza uma linguagem e uma forma bastante diretiva.

Nos PCNEM reside uma indicação direta do que deveria ser trabalhado em sala de aula, esta claro quais são os eixos e os vetores a serem desenvolvidos mediante um tom de obrigatoriedade. Já nas OCNEM a discussão é mais sobre os elementos considerados fundamentais para estruturar o ensino, do que o estabelecimento de uma normatividade que impeça o professor de decidir os caminhos que julga ser mais adequados. As *Diretrizes paranaenses* se aproximam um pouco dos PCNEM ao oferecer aos professores uma proposta que coloca o ensino dentro de conteúdos estruturantes e estruturados, com o objetivo de direcionar e estruturar o currículo. Contudo, essas *Diretrizes* apresentam formalmente as justificativas para a definição dos conteúdos estruturantes, o que

não acontece nos PCNEM, onde não há uma explicação mais objetiva sobre os critérios da escolha.

Mas, fundamentalmente, as diferenças mais marcantes estão nos objetivos destas propostas, mesmo que todas sejam frutos do mesmo contexto histórico de reformas educacionais. Nos PCNEM temos um tipo de proposta, em que a seleção e organização dos conteúdos é norteada pelo estabelecimento de competências que, teoricamente, auxiliam na constituição das identidades e na formação da cidadania. Por isso, a justificativa para o ensino escolar de sociologia é a possível instrumentalização dos educandos para o exercício da cidadania.

As OCNEM caminham em outro sentido, uma vez sua preocupação final trata de criar possibilidades às práticas pedagógicas, deixando de lado a razão empregada nos PCNEM, ao valorizar as questões mais ligadas à sala de aula e ao desenvolvimento de uma relação de ensino-aprendizagem mais relacionadas com o estudo dos problemas sociológicos. Já o caso das *Diretrizes paranaenses* é um pouco distinto pelo fato de se tratar de um documento estadual, e por isso, está orientado no sentido de dar unidade ao ensino, a partir dos princípios estabelecidos pela própria política educacional regional.

Analisar todo o processo histórico e político que envolve a disciplina escolar de sociologia nos demonstra a necessidade de se lançar novas discussões e elaborar novas razões para dar continuidade ao processo de legitimação da disciplina frente à escola e à sociedade. Essa é uma necessidade premente se considerarmos que mesmo diante da existência de propostas com finalidades heterogêneas, a disciplina de sociologia ainda confronta a demanda de sustentar por conta própria a definição exata das suas contribuições e de justificar o seu espaço.

Todos os documentos oficiais discutidos são reflexos de um longo processo reformador pelo qual passou a educação brasileira nos últimos anos. As propostas contidas nesses documentos sinalizam as intenções governamentais, seja federal ou estadual, de construir um discurso oficial para o ensino médio, estabelecendo uma identidade pedagógica para orientar a produção do conhecimento, e como todo discurso, estabelecer uma associação a princípios e valores, que visam legitimar as suas práticas.

Nossa apresentação tentou demonstrar como que historicamente os entendimentos sobre o conhecimento escolar de sociologia têm variado de acordo com os princípios educativos predominantes nas reformas educacionais. O que é

importante para a nossa discussão sobre esse processo, é justamente observar esse movimento de oscilação da noção de conhecimento escolar, principalmente no período compreendido pelo pós LDB/96, que é quando de fato se intensificam os debates sobre a institucionalização da disciplina.

De maneira geral, as noções de conhecimento escolar de sociologia presente nesses documentos procuram demonstrar, cada qual a sua maneira, a importância de que o ensino não se limite apenas a transmissão dos conhecimentos, mas que funcione como um preparativo dos jovens para o convívio social, estabelecendo assim uma relação direta com o aspecto mais amplo do processo de escolarização. Esse é um problema correlato a todas as propostas, pois, credita-se a uma disciplina específica um objetivo que compete ao complexo educacional como um todo, principalmente, pela preocupação expressa com a aquisição de certas competências e com a questão da formação para a cidadania.

A fundamentação dos atuais currículos para o ensino escolar de sociologia tem se sustentado na tese de que a sua presença entre as disciplinas consta como um elemento valioso para se alcançar as competências que se pretendem com a Educação Básica, que procura, pelo menos teoricamente, propor uma formação “humanística”, baseada em alguns preceitos. Nossas propostas curriculares oficiais trazidas pelas diretrizes e parâmetros, tratam o ensino escolar de sociologia como um tipo de “conhecimento prático a serviço da inserção do jovem estudante no mercado de trabalho e no mundo globalizado”, e nesse sentido, se faz necessário que este estudante tenha o domínio de certas habilidades para se relacionar adequadamente com os conhecimentos produzidos pelas transformações da sociedade e a inserção das novas tecnologias no processo produtivo. Essa assertiva tem definido os parâmetros e justificativas do ensino escolar de sociologia.

Nesse sentido, poderíamos admitir como hipótese, a premência de um paradigma que trata a noção de conhecimento escolar de sociologia, pelo menos teoricamente, como uma proposta de capacitação do educando para o seu próprio reconhecimento enquanto sujeito social e exercício da cidadania. Podemos argumentar também que essa concepção usual não contradiz totalmente os fundamentos da sociologia e das ciências sociais de maneira geral. Entretanto, precisamos questionar essa ocorrência e não tratá-la como uma unanimidade, pois, essa tese se relaciona com a visão de um princípio educativo cuja finalidade do ensino médio tem somente um caráter preparatório para a inclusão, definindo um

papel secundário para a ciência, já que o que está em jogo não é produção de conhecimentos sobre o mundo, mas antes a adequação às relações de poder.

2.3 CRISE DO PARADIGMA?

Na virada do século XX, as propostas curriculares para o ensino escolar de sociologia carregam em suas definições a marca dos debates iniciados nos anos de 1980 e que atingiram seu ápice na LDB/96. Os acontecimentos políticos e sociais na sociedade brasileira culminaram na legitimação de um ideal educacional centrados nas noções de trabalho e cidadania, alinhando-se com as demandas políticas, sociais e culturais dos organismos internacionais, cuja expressão maior são os princípios neoliberais presentes em suas propostas, em especial o Banco Mundial. É justamente, essa característica de adequação ao cenário internacional que reforçou a centralidade da noção de cidadania e a sua relação com a educação básica no Brasil.

As políticas educacionais dos últimos vinte anos têm resignificado todo o campo da educação. Isso não é nenhuma grande novidade, entretanto, carrega consigo uma série de conseqüências para as práticas de ensino, na medida em que canaliza vários interesses conflitantes. A aceleração do movimento de massificação da escolaridade, que resultou na acolhida de uma população bastante numerosa de estudantes pela educação pública vindos dos vários estratos da sociedade, redefiniu os próprios objetivos de formação da escola. Para além dos problemas mais gerais impostos por esse movimento, especificamente para o ensino escolar de sociologia isso representou a necessidade de se adequar a essas “novas” demandas, no sentido de dar conta das particularidades desse público. Daí a criação da imagem do ensino escolar de sociologia como um elemento essencial à educação, à cidadania.

O campo da educação se encontra permeado de disputas em torno da questão do “significado” (social, humano, político, cultural). E a disciplina escolar de sociologia se coloca como um campo estratégico nessa disputa, na medida em que ela representa um campo referencial de confronto entre diferentes significados que dão sentido a vida social. E por isso ela é definida curricularmente como uma disciplina “cidadã”. No cerne dessa determinação está sendo travada uma disputa

ideológica, no ímpeto de legitimar um ideal educacional baseado em políticas dominantes que querem referenciar suas amarras.

O conhecimento deixa de ser um campo sujeito à interpretação e à controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital. O conhecimento deixa de ser uma questão cultural, ética e política para se transformar numa questão simplesmente técnica. É o currículo, como local onde se processa, se produz e se transmite conhecimento, bem como o local onde se produzem subjetividades, que também se vê profunda e radicalmente afetado. (SILVA, 2010, p. 08-09)

É fato que essa reforma educacional consolida uma imagem do ensino escolar de sociologia compromissada com a questão da cidadania. Entretanto, a discussão sobre o sentido e o espaço que os seus conhecimentos devem ocupar ainda é motivo de discordâncias. Todo o processo recente de institucionalização da disciplina de sociologia no sistema de ensino escolar foi acompanhado por algumas disputas em torno dos seus significado e objetivos, que variam por alguns aspectos: 1) em relação às competências na formação do educando; 2) sobre a clareza da definição de que o ensino de sociologia seria um instrumental para o exercício da cidadania; 3) se as terminalidades do ensino escolar de sociologia são os conhecimentos sociológicos ou não; e 4) as interpretações dos significados sobre a noção de cidadania.

De fato, o período que se inicia com a promulgação da LDB/96 instaura uma série de interpretações sobre o seu ensino que ainda se encontram em discussão. Principalmente, porque o texto da LDB/96 não é suficientemente claro quanto aos seus entendimentos sobre as disposições do Art. 36, o que inclusive vai gerar a própria polêmica sobre a existência da disciplina. Existe um debate teórico sobre o real sentido do ensino escolar de sociologia delegado a partir da LDB/96.

Para Moraes (2009, p. 120), esse debate existe em virtude de uma confusão entre dois planos de leituras: o da LDB cujo objetivo do ensino de sociologia consiste nos conhecimentos sociológicos comprometidos com o tema cidadania e; o plano de leitura do PCNEM de 1999 que entendeu o sentido do ensino de sociologia ligado à ação política; em outras palavras: o ensino de sociologia enquanto instrumento que potencializa o educando para participação

política, cujo foco é dotar o educando de capital político para o exercício da cidadania.

Acontece, que realmente a LDB/96 não trata de forma específica da questão curricular do ensino escolar de sociologia. Muito menos estabelece textualmente uma relação entre o ensino escolar de sociologia e a formação para a cidadania; isso só vai acontecer num momento posterior com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, a partir do momento em que ela admite a premência de um princípio educativo orientado para a formação e exercício da cidadania, e condiciona essa demanda, entre outros elementos, à aquisição dos conhecimentos sociológicos, estabelece-se neste ponto uma relação simbólica e uma prática discursiva entre ambos.

Posto isso, não considero que haja um equívoco ou uma interpretação desvirtuada do dispositivo legal. Parece bastante clara essa vinculação simbólica, até porque a aceção trazida pela lei de que os conhecimentos sociológicos seriam imprescindíveis é consequência do próprio paradigma dominante nesse documento, que concebe a cidadania como algo necessário para a adaptação e ajustamento social dos seres humanos ao “novo” contexto político e econômico. Nesse sentido, o resgate dos conhecimentos sociológicos é calculado e serve como um dos elementos para dar conta deste objetivo geral; assim, não existe nenhum tipo de confusão. Mas porque a sociologia? Como vimos, anteriormente, a disciplina escolar de sociologia já cumpriu com essa determinação em outros momentos da sua história (MEUCCI, 2000; SANTOS, 2002).

Mesmo considerando essa questão anterior, podemos até relativizar a instrumentalização do conhecimento escolar de sociologia na LDB/96, agora, essa relação é bastante explícita nas propostas curriculares que seguem posteriormente, como vimos nas suas exposições na seção anterior deste capítulo. E essa é uma problemática essencial para compreendermos o momento atual de desenvolvimento do ensino escolar de sociologia. Se existe uma suposta dubiedade em relação à instrumentalização ou não da sociologia na concepção de conhecimento presente na LDB/96, nos Parâmetros ela deixa de existir, porque sua definição é bem clara:

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. (BRASIL, 1999, p. 37)

Essa visão predominante nos Parâmetros não reside apenas no fato de que fora elaborada por técnicos e outros profissionais que não eram especialistas em Ciências Sociais, antes disso, reflete o princípio educativo determinado pela LDB/96. Então, tem-se neste primeiro momento uma relação do conhecimento escolar de sociologia com um tipo de conhecimento instrumental. O ensino de sociologia assim definido e constituído se coloca como elemento essencial à cidadania, na medida em que se vincula, pelo menos teoricamente, a um projeto de sociedade. Sua preocupação mais imediata não é o desenvolvimento do pensamento crítico e investigativo, este antes disso, preocupado com um tipo de razão cujo foco não é epistemológico, mas fundamentalmente moral.

As noções de conhecimento escolar de sociologia encabeçada pelas propostas baseadas na idéia de se prover os estudantes do ensino médio com conteúdos sociológicos “necessários para o exercício da cidadania” como aparecem determinadas na LDB/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, são categorizadas como conhecimento instrumental na medida em que se referem exclusivamente ao ajustamento aos fenômenos tidos como socialmente relevantes, pretende-se ser um veículo de discussão pública acerca da natureza da sociedade, mas não leva em conta as implicações desse processo. Em outros termos, sua questão definidora refere-se à idéia de que com o acúmulo de certo corpus de conhecimentos sociológicos o estudante poderia adotar uma participação mais consciente nas questões públicas. Mas não explica e nem aponta caminhos de como isso seria possível.

A hipótese que defendemos é que a partir da implementação desses *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* as representações sobre o ensino de sociologia iniciam um quadro de ruptura com a idéia dominante disposta nesse documento. Prova disso é própria justificativa de elaboração das *Orientações Curriculares Nacionais*, que ressaltam que o ensino escolar de sociologia tem outras formas de contribuir com a formação dos jovens, apegando-se a uma visão mais próxima da ciência. O resultado dessa transição será um terceiro paradigma orientado por um tipo de conhecimento hibridizado, clarificado na análise das *Diretrizes Paranaenses* onde a primazia é a ênfase na problematização das relações

entre a ciência e a intervenção na sociedade. A elaboração dessas propostas são partes deste processo, pois foram abandonando progressivamente a noção de cidadania (no sentido mais imediato da palavra), que oscilava entre aspectos totalmente abstratos e limitados, já que se definia ao mesmo tempo como específica e geral, e que no fim estava separada de qualquer contexto identificável.

O argumento é a existência de uma crise epistêmica, em virtude de todas as limitações que a racionalidade imposta pelo paradigma originário impõe às nossas práticas. Com o passar do tempo, ficou claro que tal noção de conhecimento não se sustentou apenas com o seu pressuposto forte, para além disso, parece pela ausência de um conjunto de saberes mais abrangentes, didatizados e contextualizados, provenientes de uma reflexão mais coerente com as possibilidades da inserção da sociologia na escola.

A tese é que esse entre - período demarcado por essas propostas sinaliza o início de uma crise do paradigma referente ao conhecimento escolar de sociologia, primeiro, porque discursivamente a disciplina foi demonstrando um enfraquecimento em sua relação com o ensino, e em segundo, porque temos uma mudança de foco no tipo de conhecimento e suas finalidades. E isso tudo define o atual momento do ensino escolar de sociologia, que se encontra nessa transição. Nós ainda não superamos essa questão, e ela não se resume apenas ao abandono discursivo do termo cidadania, até porque a sua noção ainda continua presente. O importante é ressaltar esse processo de transição dos paradigmas privilegiam uma razão que busca ser científica do que prática, trata do conhecimento dos processos universais e a sociologia como empreendimento do método. Agora, é evidente que esse não é um processo mecânico, ele é fruto de uma revisão gradual das bases epistemológicas. Por isso, a construção progressiva dessa noção de conhecimento escolar de sociologia baseada numa postura reflexiva, está relacionada ao estabelecimento de uma nova forma de identidade, um *habitus*.

Nossas propostas acerca do conhecimento escolar de sociologia apresentam uma distinção subjacente à discussão sobre a racionalidade que queremos empregar no currículo do ensino escolar de sociologia. O dilema recai sempre na indagação se devemos estimular um currículo mais técnico ou mais reflexivo. Essa preocupação existe como um reflexo do movimento de objetivação do conhecimento escolar, onde a racionalidade técnica suplanta a reflexiva. No sentido de que nas condições atuais, o ensino escolar de sociologia tem

demonstrado um processo de dissolução dos seus mitos e substituição do conhecimento instrumental pelo saber, pelo conhecimento reflexivo.

O que nomeamos como conhecimento instrumental é aquele excessivamente preocupado com o encaminhamento de questões formais e técnicas visando o ajustamento social, a imagem desse tipo de conhecimento é bem definida pela noção de cidadania empregada nas propostas curriculares. O outro tipo de conhecimento chamado reflexivo preocupa-se com o dialogo sobre os fins, quer dizer, questiona as premissas valorativas da sociologia e os seus projetos de intervenção, a partir da crítica social. Esses dois tipos de conhecimento representam não apenas a diferenciação de “funções” do conhecimento escolar de sociologia, mas também suas perspectivas e compromissos axiológicos¹⁹. Na verdade, o conhecimento reflexivo define-se basicamente por sua oposição ao conhecimento instrumental, pois, conforme argumentamos, a distinção entre os tipos de conhecimento implica em relações distintas com os aspectos teóricos e práticos, de forma mais geral.

É possível afirmar que o ensino escolar de sociologia tem organizado e estruturado suas noções de conhecimento a partir de um paradigma fundamentado nessas duas dimensões. Trata-se de um paradigma que visa fazer com que os estudantes reflitam sobre suas condições individuais e coletivas a partir de questões ligadas de forma direta e estreita com a aprendizagem das competências, a conceitualização das práticas e o envolvimento pessoal, submetendo o estudante ao aprendizado das questões morais impostas pelas regras socialmente dominantes e, ao mesmo tempo, a uma prática de ensino mais problematizante, a partir de noções que busquem desenvolver nos educandos o questionamento como terminalidade.

Lembrando, que Santos (2002) observa que tanto os professores com formação em Ciências Sociais como professores com formação em outras áreas assumem posições pedagógicas diferenciadas ancoradas em visões distintas acerca da produção de conhecimento, entretanto, com preocupações similares. Para o autor, o primeiro grupo visualiza a ciência sociológica a partir de um modelo mais clássico, mais disciplinar, mais orientado pelos interesses e valores da academia. O

¹⁹ Partindo da distinção weberiana entre racionalidade axiológica e racionalidade instrumental ou técnica, Burawoy (2009) entende por conhecimento reflexivo aquele voltado para o questionamento dos próprios fins da sociedade e da sociologia. O conhecimento instrumental, por seu turno, diz respeito às formas mais eficazes de se alcançar aqueles fins.

segundo grupo percebe aquela ciência a partir de um modelo baseado na interdisciplinaridade, na diversidade institucional, na aplicabilidade do conhecimento e na participação de diversos atores sociais. Para o primeiro grupo, a Sociologia seria um instrumento de compreensão capaz de contribuir para formação do cidadão, na medida em que ela amplia a consciência do educando acerca dos fundamentos regentes das relações sociais. Para o segundo grupo, o conhecimento sociológico é instrumento de ação com possibilidade de contribuir na educação para cidadania, ao instrumentalizar o educando com vistas a uma intervenção na realidade social.

Essas evidências sobre a noção de ensino no início do século XXI, precisam ser avaliadas em novas pesquisas, pois ainda impactam as práticas de ensino de sociologia no sistema de educação em geral, na medida, que define uma noção de conhecimento permeada por três classes de problemas:

Os *problemas teóricos* que nos colocam a questão de saber a partir de quais autores ou correntes de pensamento o ensino de sociologia deveria se estruturar. E ainda nos alertam para o cuidado muito específico do ensino de sociologia no trato com os conceitos, teorias e métodos, o que serve não somente para demonstrar ao estudante sua finalidade mais prática, mas, principalmente, para mostrar como que cada noção e conceito dão origem a outro, como as teorias e os conceitos se influenciam e se relacionam, como se processa a explicação sociológica. Afinal uma das finalidades desse ensino, entre outras coisas, é demonstrar para o estudante que as idéias e os fatos estão inseridos dentro de um sistema de pensamento.

Os *problemas metodológicos* que nos chamam a atenção para o fato de que mesmo sujeito a adaptações pedagógicas necessárias no campo da linguagem e da estética, o objeto da sociologia no ensino médio continua sendo o mesmo da sociologia acadêmica, já que trata do estudo das contradições e das identidades formadas socialmente, sendo algo dotado de historicidade e que tem como referência o próprio ser humano e a vida em sociedade. É um tipo de conhecimento científico da vida social que não está baseado apenas em referências imediatas, mas na interpretação dos fatos e na relação entre a interpretação e o fato, seu objeto é histórico. Seu ensino se orienta com as particularidades dos conhecimentos sociológicos, como por exemplo, as propriedades de

desnaturalização e de estranhamento do mundo que a ciência sociológica pode causar.

Os *problemas pedagógicos* que resultam do entendimento de que o conhecimento escolar não é, e não deve ser uma reprodução exata do conhecimento científico. Esse tipo de conhecimento escolar enquanto objeto didático passa por diversas transformações em sua forma e conteúdo durante a organização do processo de ensino-aprendizagem. Assim, é preciso ter cuidado para não “despersonalizar” os conceitos quando se transformarem em objetos de ensino, pois esse fato pode alterar a natureza do conhecimento. É importante que os estudantes tenham contato com os princípios básicos da ciência, o que não significa supor que os iniciantes devam começar por uma versão simplificada ou generalizada da sociologia, o que pode resultar em um aprendizado distorcido. Pois, há de fato uma tendência perigosa em nossas práticas pedagógicas para a simplificação.

À primeira vista, parece que o somatório das conseqüências desses problemas mais amplos cria algumas das condições que interferem diretamente na construção de um entendimento mais unívoco sobre os conteúdos e objetivos do ensino de sociologia. As implicações decorrentes destes três problemas se exprimem numa noção de conhecimento escolar de sociologia que varia em relação aos meios e fins. Esse contexto tem construído um tipo de conhecimento escolar de sociologia cheio de correlações entre esses aspectos.

Talvez essa seja a questão essencial a ser desenvolvida no atual estágio do ensino escolar de sociologia para pensar a permanência da disciplina nos currículos e esclarecer a natureza desse ensino e as suas bases no tempo e no espaço, considerando o terreno escolar como um espaço social onde se formam as mentalidades e onde os saberes são transmitidos, mas antes como uma instituição que preenche funções de reprodução específicas da nossa sociedade. Essa constatação pode nos auxiliar a repensar o espaço da disciplina de sociologia enquanto uma possibilidade de alteração na estrutura cognitiva dos jovens.

Em vista dessa transição, atualmente o conhecimento escolar de sociologia tem seu fundamento e pressuposto axiológico remetidos a uma noção híbrida composta por três aspectos: a *crítica*, a *ciência* e a *cidadania*²⁰. No entanto,

²⁰ Não é sem razão a insistência em que o compromisso fundamental do conhecimento escolar de sociologia é com a construção da cidadania. Mas, no entanto, o que estamos entendendo por cidadania? Cabe nos perguntarmos se o sentido empregado refere-se ao próprio conhecimento

será possível organizar um ensino baseado nesses aspectos? Quer dizer, será que podemos afirmar com veemência que o ensino escolar de sociologia tem potencial para estimular perspectivas críticas e científicas nos estudantes, no caminho do aprimoramento da cidadania? Podemos incluir ainda na rubrica dessa discussão outra questão: Será que esse processo eugênico que compreende a transição de uma postura instrumental para outra mais reflexiva representa uma busca infortuna por um tipo de conhecimento escolar de sociologia “puro”, no sentido de um conhecimento científico purgado de engajamento sócio-político? Pois, afinal, essa é uma das justificativas da necessidade de se ensinar/aprender sociologia na escola de educação básica.

Tabela 10 – Elaborando tipos de conhecimento escolar de sociologia

	Instrumental	Hibrido	Reflexivo
Noção de Conhecimento	Intervenção social (Ajustamento)	Perspectiva sociológica para a intervenção	Investigação sociológica (Desconstrutiva)
Fundamento	Competências	Ciência de referência e Competências	Ciência de referência
Proposta Curricular	Parâmetros Curriculares	Diretrizes Paranaenses	Orientações Curriculares

enquanto ferramenta de navegação social e cultural, ou, como uma forma de adequar-se a certas habilidades e competências tidas como necessárias. Cada uma dessas acepções produz resultados diferentes e transforma a atividade intelectual de maneira particular.

CAPÍTULO 3

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE CONHECIMENTO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA: ENSINO, SENTIDO, CONTEÚDO E FORMA

*Necessitamos, também, de uma sociologia crítica pronta a inquirir teoricamente tanto o “valor” como os valores, mas que seja capaz, além disso, de atravessar as fronteiras da universidade para enredar-se na sempre complexa trama das lutas sociais autênticas.
(Rui Braga, Por uma sociologia pública)*

A análise do processo de inclusão da sociologia no sistema de ensino escolar brasileiro, de certa maneira, constitui um objeto de estudos ainda em fase exploratória, em virtude de que muitas das justificativas e afirmações construídas sobre esse tema, ainda se tratam apenas de “hipóteses e pistas para aprofundamentos teóricos e empíricos em frentes de investigações que tragam mais subsídios para a compreensão mais próxima possível da realidade do que foi e do que tem sido praticado como ensino das ciências sociais/sociologia” (SILVA, 2010, p. 23). Tal incongruência, não de conteúdo apenas, mas também de continuidade, dificulta a própria compreensão que se tem do processo de conhecimento escolar de sociologia, obscurecendo as definições dos conteúdos e métodos para as práticas de ensino.

O contexto que envolve o ensino escolar de sociologia atravessa um momento de convergência de interesses e de indefinições em relação aos fundamentos e objetivos de sua noção de conhecimento. Isso se dá, na medida em que a construção dos seus saberes reflete, por um lado, as demandas universalmente aceitas pelo nosso tempo sócio-histórico, e por outro, em virtude do que se entende ser mais importante para o processo de aprendizagem dos sujeitos. Essa situação tem influência direta na forma como esse conhecimento tem sido utilizado, e por isso, precisamos compreender como que esse fator interfere no processo de construção do conhecimento das situações práticas do ensino.

Assim, nosso interesse é problematizar as implicações e conseqüências que esse contexto aplica ao processo de construção do conhecimento escolar de sociologia nas salas de aula. Cabe ressaltar de início, que a referencia que fazemos a idéia de construção do conhecimento trata da abordagem das questões relativas ao ensino, e não aos elementos de

aprendizagem. Isto quer dizer, que a preocupação é compreender o processo e os resultados das elaborações e reflexões feitas pelos professores sobre o conhecimento, estabelecendo os nexos entre os seus entendimentos. Nesse sentido, o termo construção é entendido como diferente de aquisição e de transmissão²¹.

No entanto, será possível delimitar, pelo menos em teoria, um conjunto relativamente homogêneo de elementos que formem uma noção de conhecimento escolar de sociologia que ocupe uma posição próxima? Seria possível formar uma classe de representações institucionais e disciplinares mobilizadas, não no sentido de uma determinação, mas como exercício de um método para situar as práticas pedagógicas de professores? Contudo, como organizá-los na forma de conteúdos escolares, didaticamente elaborados para permitir sua transmissão?

Essas são questões importantes na medida em que envolvem a mobilização de interesses diversos. Entretanto, quem manipula esses interesses? Quais são os pontos de partida teóricos e práticos utilizados para definir o que deve ser o ensino e o conhecimento escolar de sociologia? Os conteúdos do conhecimento escolar de sociologia são delimitados a partir de quais interesses? Quais são os elementos desse conhecimento? O que deve ser o conhecimento escolar de sociologia? Que tipo de conhecimentos deve ser transmitido? Onde queremos chegar com eles?

Investigar a construção da noção de conhecimento escolar de sociologia nos remete a duas dimensões que se retroalimentam: 1) as questões externas, relacionadas com as condições estruturais que contextualizam o processo

²¹ O termo construção aplicado à educação pode ser entendido como já se viu, em dois sentidos: como constituição do saber feita pelo estudioso, pelo cientista, pelo filósofo resultante da reflexão e da pesquisa sistemática que leva a novos conhecimentos. Nesse sentido, construíram-se e constroem-se através do tempo, os conteúdos da Física, da Química, da Biologia, da Medicina. [...] O homem não “descobre” o conhecimento pronto na natureza, mas relaciona os dados dela recebidos constituindo os saberes. A ciência é o resultado desta elaboração mental, da reflexão, do estabelecimento de relações, da observação de causas, de conseqüências, de continuidades, de contigüidades, de oposições. [...] Pode-se, portanto entender a construção do conhecimento como a constituição dos saberes que resulta da investigação filosófico-científica. [...] outra possibilidade de compreensão da idéia de “construção” do conhecimento refere-se apenas ao modo pelo qual cada um apreende a informação e aprende algum conteúdo. Neste caso, o sujeito não propriamente “constrói” o saber, somente apropria-se de um conhecimento já estabelecido. O conteúdo é passado pelo ensino, já pronto e definido embora sempre passível de modificações, e cada um vai apreendê-lo de modo semelhante, mas não idêntico. Note-se, no entanto, que essa apreensão é feita de modo semelhante por todos, caso contrário não poderia ser entendida pela comunidade científica. Há, como mostra Husserl (1980), uma intersubjetividade entre os que dominam a mesma área do saber que atesta uma identidade na construção do conhecimento (WERNECK, 2006, p. 175-176).

didático-pedagógico, situadas na relação entre as normatividades e os fins do ensino escolar de sociologia, isto é, questões relacionadas à organização curricular; e 2) as questões internas, que se referem às condições processuais da construção da noção de conhecimento em sua concepção, no que tangem o tratamento metodológico, a organização dos conteúdos, as representações sobre ciência e conhecimento escolar. No capítulo anterior tratamos das questões externas, agora cumpre apresentar as falas dos professores entrevistados, com o objetivo de compreender como que o conhecimento escolar de sociologia tem sido construído em sua dimensão interna. Para isso, recortamos as entrevistas com base nos vetores ensino/sentido e conteúdo/forma²².

3.1 A DIMENSÃO EDUCATIVA DO CONHECIMENTO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA

3.1.1 Ensino e Sentido: as “Funções” do Conhecimento Escolar de Sociologia

A problematização inicial dos professores consiste em apresentar o conhecimento escolar de sociologia como um tipo de dispositivos capazes de ampliar o referencial teórico de compreensão dos estudantes em relação à sociedade e as situações escolares. De modo geral, o conhecimento oferecido pelo ensino escolar de sociologia possibilitaria aos estudantes conhecer os fatores que condicionam a existência social e os desafios impostos pelas transformações mais recentes no contexto sócio-econômico, o que envolve as relações de poder, as determinações econômicas, os processos integrados de socialização, os mecanismos de legitimação ideológica, etc.. Assim, estabelece-se numa primeira abordagem um determinado *sentido* para o ensino da disciplina que converge com o que poderíamos chamar de “questões sociais”.

[...] eu tento mostrar para o aluno que a sociologia oferece uma ajuda para nosso comportamento na sociedade. Para ele se tornar mais consciente, mais crítico, não aceitar todas as coisas sem pensar. Os alunos têm que compreender a sociedade, problematizar as questões do dia-a-dia. (C)

[...] encontramos uma cultura de uma juventude que não se envolve nas questões sociais. (J)

²² As categorias *sentido* e *ensino* aparecem como definidoras da relevância sócio-cultural do conhecimento escolar de sociologia e revelam as tendências pedagógicas e epistemológicas ao qual se vinculam *conteúdo* e *forma*.

A argumentação de manter a sociologia como componente obrigatório do Ensino Médio está pautada no entendimento de que ela cumpre com papéis intransferíveis a outras disciplinas, mesmo, que o seu ensino não responda por todas as tarefas de “conscientização” dos estudantes, já que o contexto escolar mobiliza um conjunto amplo de fatores, e por isso, as perspectivas de todas as disciplinas são igualmente importantes. Isso acontece em virtude de aportar um tipo leitura sobre a sociedade que as outras não apresentam, fornece habilidades cognitivas e argumentativas, coloca os estudantes a refletir sobre as questões que envolvem a condição humana. É certo, que sua preocupação geral é ensinar os estudantes a raciocinar e questionar-se sobre a vida social e, conseqüentemente, que eles desenvolvam possibilidades de compreender e enfrentar os problemas e situações cotidianas racionalmente.

[...] é um estudo científico, eles não vão conseguir ter em nenhum outro lugar. Eles têm milhões de dúvidas, eles se fazem milhões de perguntas, que a sociologia pode ajudar, nos ajudando a refletir, a pensar sobre a própria questão de desnaturalizar mesmo tudo isso que está aí colocado como normal “pra” eles e que eles acham que a culpa é deles. [...] Aí vai trabalhando a questão do senso comum, do dogmatismo e etc. Porque senão eles confundem isso, eu deixo claro o que é a ciência, o que são as teorias, os métodos, as pesquisas. Por conta disso, “pra” que eles entendam o que é ciência. (D)

A proposta é de um ensino que forneça orientações aos estudantes, no sentido de que eles aprendam a se utilizar das capacidades críticas, contextualizando e problematizando suas relações sociais. Seu objetivo é fazer com que os estudantes conheçam os instrumentos lógicos e saibam aplicá-los em suas reflexões sobre os problemas concretos. Os professores justificam o conhecimento escolar de sociologia a partir do preenchimento das lacunas geradas por essa necessidade. Pode-se apreender a partir disso, que o conhecimento escolar de sociologia é construído como um tipo de método propedêutico, que possibilite o acesso a informação sobre assuntos e temas socialmente relevantes.

[...] nas reuniões pedagógicas, sempre chamavam a gente para falar: olha gente tem problema de violência na escola, de gravidez, de drogas, disso e daquilo, das famílias. Então a partir da discussão da sociologia, da filosofia, das áreas de humanas eles tentavam tirar alguns direcionamentos para tentar fazer com que a escola modificasse sua maneira de tratar os problemas. (J)

[...] Eu vejo assim, a equipe pedagógica espera, em algumas escolas, que a sociologia resolva os problemas. Você observa isso através das falas, isso é para sociologia, tal tema é para sociologia, qualquer assunto um pouco mais polemico chama à professora de sociologia, isso agente já percebe. (I)

Sendo esse método resultado de um processo de conversão que reconfigura, parcialmente, os conteúdos da ciência matriz, no caso as Ciências Sociais, em procedimentos didáticos que possibilitem uma apreensão teórica mais significativa e favoreçam as possibilidades pedagógicas. Afirma-se o ensino escolar de sociologia com base na sua capacidade de abstrair as práticas sócio-culturais e codificá-las em um tipo de conhecimento pautado nas particularidades da formação do nível de ensino médio.

[...] serve para desenvolver a reflexão sobre o senso comum, para ser crítico. Minhas aulas tentam estimular a formação de opiniões. (E)

[...] eu realmente acredito que serve para as pessoas serem mais críticas com relação às desigualdades, as discriminações. (B)

Tal configuração do ensino escolar de sociologia se fundamenta na acepção de que o ensino médio possui particularidades que devem ser incorporadas na construção da noção de conhecimento. Assim, ao analisar as falas dos professores algumas categorias se apresentam como preponderantes na apreogação de sentido ao ensino e pode-se afirmar que são basicamente três: a *cidadania*, a *crítica* e a *ciência*. É preciso detalhar como que esse imbricamento é concebido.

Para os professores, um dos problemas é que a mesma escola que nos ensina, contribui com o desmembramento do potencial criativo dos seus estudantes e o direito deles em transformar suas realidades. Nesse sentido, as percepções em torno da discussão sobre o papel do conhecimento escolar de sociologia em relação à formação para a cidadania refletem um contexto de incertezas sobre as finalidades da disciplina. Os professores demonstram uma postura crítica em torno da noção de cidadania empregada nas propostas curriculares oficiais. De fato, seus entendimentos não demonstram o *ensino* com o mesmo apego à noção de cidadania enquanto “reconhecimento de direitos e deveres” e de “intervenção”, muito presente num passado próximo.

[...] a escola do jeito que ela esta não constrói cidadania, os conteúdos, as disciplinas e os conteúdos também não constroem cidadania. (I)

Assim, existe um processo endógeno de re-significação da noção de cidadania oriunda da última grande reforma educacional no que tange o ensino escolar de sociologia. O imaginário construído coloca esse ensino e seus conhecimentos em relação a uma noção de cidadania entendida como a compreensão das posições sociais e dos comportamentos determinados pelas hierarquias da sociedade. A cidadania parece ser entendida como um processo de reconhecimento das co-relações de forças existentes entre os sujeitos e as questões sociais. Ela carrega os elementos de crítica e de ajustamento no mesmo contexto.

[...] tem que discutir a questão social, o objetivo dela é exatamente esse, criar situações onde se possa discutir a cidadania, a construção dos direitos na sociedade moderna, mais tem que fazer uma relação com o que é ser cidadão na sociedade capitalista. (J)

[...] Mas também não tem como darmos aula de sociologia sem falar em cidadania, sem falar em direitos, mas também é importante que eles desenvolvam, sim, o hábito da leitura, da interpretação, não penso nessa coisa rígida da LDB não. (D)

Cabe ressaltar, que em muitos casos a noção de cidadania aparece revestida na idéia de um ensino que ofereça uma formação crítica e que prepare os estudantes para conviver na sociedade de forma mais democrática e consciente a partir da desnaturalização das relações de poder.

[...] a necessidade dela para formação da mente do indivíduo, da necessidade de formação enquanto cidadão, eu acredito que é porque normalmente a sociologia vem contestar muito essas relações de poder. (H)

É, portanto, nesse horizonte que a noção de cidadania é empregada, ela aparece como uma construção teórica e prática associada a uma postura de criticidade, entretanto, não em relação às estruturas de poder da sociedade, esta mais ligada à questão do reconhecimento enquanto ser social.

[...] o objetivo é sempre maior, é sempre uma reflexão do indivíduo como um ser dentro da sociedade. Um ser pensante, que precisa interagir. (F)

[...] É um avanço do indivíduo se reconhecer como sujeito e as possibilidades dele estar intervindo. Eu acredito que a sociologia é instrumento para isso. (E)

Assim, a noção de conhecimento escolar de sociologia relaciona a cidadania e crítica com a questão da consciência, não no sentido da transformação social, mas antes entendida como construção de uma identidade social, politizada ou não, mas que ajude os estudantes a compreenderem as implicações da vida em sociedade e as suas determinações. Seu exercício permite ao estudante analisar, compreender e explicar com mais clareza os processos ideológicos que permeiam suas vidas. As categorias fornecidas pela sociologia funcionam como a mediação pedagógica para desconstruir as explicações e perspectivas historicamente construídas pelos discursos que estruturam a sociedade.

[...] eu acredito é que vai existir, se for possível mesmo a legitimação da sociologia e da filosofia no ensino médio, que forme indivíduos mais politizados. Eu acredito que o Brasil seja um dos países menos politizados do mundo. Não precisa fazer ciências sociais, mas o fato deles saírem com um germen de um conhecimento, de uma crítica social, da percepção que não é natural, que aquilo é construído e pode ser modificado. E isso eu acho muito importante. Eu acho que vai formar uma geração completamente diferente dessa geração nossa. (F)

[...] é vergonhosa a posição do brasileiro hoje em dia com relação à política, com relação ao cotidiano, com relação à escola, porque não tem como você, a partir do momento que você não tem reflexão nenhuma sobre seu cotidiano, sobre quem você é, sobre de que maneira que você é socializado, você achar que isso tudo é natural, você ter condições de agir, de modificar; então, acaba sendo uma coisa muito direcionada para o trabalho, para a relação profissional, “ganhar mais”, tanto faz se é explorado ou não, o que importa é o dinheiro que você tem, o carro que você tem, a casa que você tem. (B)

A imagem que se sobressai às representações dos professores se aproxima daquela máxima de que o ensino de sociologia no ensino médio “seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de

atividades baseadas em uma compreensão racional das relações” (FERNANDES, 1977, p. 106). Tem-se um estímulo ao conhecimento escolar de sociologia como uma espécie de auto-entendimento por parte dos estudantes canalizados pela reflexão sociológica.

[...] cabe oferecer ao aluno uma capacidade de entendimento, de formação de um olhar crítico, a capacidade de um engajamento na sociedade, de forma participativa, de forma que ele atue, que ele seja um sujeito social, com todos os direitos que já está aí. Para mim cabe essa definição do ensino da sociologia como uma forma de instrumentalizar o aluno para uma participação crítica para ser um sujeito social. (J)

[...] entender a sociologia e a filosofia como conhecimento que as pessoas têm que ter acesso porque é conhecimento acumulado pela humanidade e com um objetivo muito específico que é desnaturalizar as relações sociais, a sociologia é a ciência que tem esse papel de mostrar as relações sociais como algo que não é natural, é algo construído socialmente, culturalmente e economicamente. (A)

A partir dessa premissa, o ensino escolar de sociologia pode ser entendido como uma relação de ensino e aprendizagem preocupada em apresentar e/ou perceber as tramas de relações e fenômenos existentes na sociedade, enquanto aos seus conhecimentos caberia equacionar as condicionalidades e os problemas a partir de um contexto histórico e social específico. Seu pressuposto é o compromisso reconstruir os nexos das explicações dos fenômenos sociais relacionando o ensino escolar de sociologia ao desenvolvimento histórico da sociedade.

Mas, para que isso aconteça, os professores demonstram outra dimensão do conhecimento, que envolve um sentido mais sociológico ou científico, característica da sua formação acadêmica e dos avanços nos debates sobre o ensino escolar de sociologia. Desta forma, grosso modo, definem que o conhecimento escolar de sociologia consiste numa sistematização de saberes didatizados que buscam apresentar e explicar os fenômenos sociais de forma que possam se estabelecer algumas conexões orgânicas entre o pensamento sociológico e o cotidiano dos estudantes, no sentido de formar laços entre ciência e realidade, almejando tornar visível o invisível.

[...] Se eles conseguirem fazer essa conexão é isso que eu quero. Então, meu objetivo é, assim, uma mescla do que eu tenho como conteúdo, mas principalmente o desenvolvimento do raciocínio para chegar naquele conteúdo. [...] é para começar a implantar o germezinho do questionamento, de como é que funciona isso, de como é que funciona aquilo, porque isso, porque aquilo. (H)

[...] o papel é refletir sobre abandonar o senso comum e ter uma explicação mais científica, e a partir daí trabalhar com exemplos. (A)

Ou seja, o conhecimento escolar de sociologia pode ser entendido como um conjunto de disposições próprias às ciências sociais e que podem facilitar os estudantes a questionar os contextos de ação social no qual estão inseridos e por fim desenvolver suas posições. Independente da maneira como será organizado o programa de estudos, o ensino deve proporcionar ao estudante o desenvolvimento da capacidade de analisar sociologicamente a realidade social. Esse outro olhar é relacionado diretamente com os resultados obtidos pelo estranhamento e a desnaturalização da própria realidade individual e das realidades diferentes. O foco é o ensino escolar de sociologia como possibilidade de reconhecimento das contradições sociais.

[...] Lá nas minhas aulas introdutórias, inclusive, entra isso; Que o tempo inteiro eu estarei dando subsídios para que eles criem a própria visão de mundo. Que eles pensem, reflitam, e cheguem a um ponto de ter uma autonomia de reflexão. Não ir só pelas idéias dos outros e etc. (D)

[...] no começo mostra um pouco sobre a questão da ciência mesmo, porque você pergunta para eles o que é ciência? Eles não sabem! Mostrar as formas de conhecimento que existem, depois eu faço uma retomada histórica com eles para mostrar o impacto de alguns acontecimentos no surgimento da sociologia. (G)

O conhecimento escolar de sociologia é concebido como uma relação de sentido engendrada pela mediação da ciência com a realidade que pode se enraizar na vida individual e social dos estudantes, mas é antes uma relação com um saber que representada por um ensino cujas especificidades estão centradas no estímulo e no desenvolvimento de novas atividades cognitivas por parte de quem aprende.

[...] É, porque, muitas vezes eu me pego falando para eles: “Porque que vocês aceitam, vocês não precisam aceitar, vocês não precisam se conformar com tudo. [...] Porque muitas vezes eles falam: Professora, pra quem a gente reclama? Como é que a gente faz pra que isso mude? (J)

[...] a gente sabe que isso é difícil, vai depender da escrita, vai depender da leitura, vai depender da interpretação, vai depender da visão de mundo. Então, a gente tem, eu tenho uma preocupação bastante grande nesse sentido. (D)

Sendo que isso pode ser desenvolvido por meios diversificados, como: estimulando a linguagem e a escrita a partir do léxico da sociologia; apresentando e problematizando debates sobre temas importantes; sistematizando as categorias e noções de sociedade, cultura, trabalho, etc.. Trata-se de apresentar aos educandos, a partir do prisma sociológico, um olhar sobre a sociedade e as relações de poder que a compõem.

[...] algumas coisas básicas, que são conhecimentos básicos da sociologia que o aluno precisa ter para entender, mesmo sendo aluno do campo, da grande cidade, os alunos do interior, ele vai precisar ter um determinado conhecimento. De conceitos básicos, temas que a sociologia estuda, aborda e etc.. E depois deixar um espaço para as especificidades. [...] Mas, sempre colocando as questões, abrindo para o debate, mas a partir dos fundamentos científicos, teóricos, metodológicos. Então, eu não vou sem nada científico ali, pois, tem que fundamentar. (J)

Isso é bastante importante e talvez seja um elemento fundamental do ensino. Mas porque isso é essencial? Vivemos em contextos de ação social totalmente objetivados por estruturas que determinam nossas posições no mundo e que nos são apresentadas ao longo da escolarização a partir de modelos de explicação que tendem a naturalizar os eventos. Quer dizer, o estudante é levado a absorver os dados da vida social como resultados de tendências naturais. Assim, o conhecimento escolar de sociologia carrega consigo a preocupação de iniciar um processo de não-relativização dos objetos e das relações de poder subseqüentes.

[...] a primeira coisa essencial é a desnaturalização do mundo. Isso pra mim, assim, é o que, por mais que eu não fale muito nisso, muitas vezes em sala, mas é o esforço, o tempo inteiro, de fazer perceber que tem coisas por trás. Coisas por trás, construção daquela realidade. Isso daí é o primordial. (H)

A sociologia é definida como um meio de adquirir certa racionalidade. Trata-se de fazer com que o estudante se insira num processo onde o contato e as experiências com os saberes sociológicos universais se transformem no ato de pensar sociologicamente. O ato de conhecer implica no ato de estar informado para se comunicar, potencializa o processo epistemológico de conhecer outras formas de apreender a realidade social.

[...] então se você leva a discussão da sociologia, a questão da reflexão, eu costumo fazer muitos debates em sala, com temas, contextos fechados, para não ficar naquela eu acho isso, acho aquilo. Então considero que é importante justamente por isso, o aluno passa a ver de uma outra forma. [...] a importância da sociologia está nisso (reflexão). Porque em nossa sociedade as pessoas nascem, crescem e se reproduzem e não param pra pensar porque que temos que levantar as seis horas da manhã, pega um ônibus e trabalhar oito horas por dia, ralar e estudar a noite e não consegue sair do lugar. Ele (o estudante) não vai conseguir mudar isso, mas pelo menos ele vai entender, vai compreender. Acho que primordialmente é o reconhecimento dele próprio na sociedade. (I)

Assim, o exercício de pensar sociologicamente é colocado como um ato essencial de reconhecimento enquanto sujeito social, sendo o ensino escolar uma mediação pedagógica necessária à formação dos jovens em relação às condições histórico-sociais concretas da modernidade. No caso, essa necessidade tem sido justificada a luz do entendimento de que a existência social carece dessa mediação, ou seja, é preciso situar os estudantes para interpretação e compreensão do mundo em que vivem, quer dizer, situá-los em relação ao mundo.

“Não se trata apenas de se instruir numa determinada habilidade nem de se apropriar de um acervo de conhecimentos. Trata-se, ao contrário, de se instaurar, de se desenvolver e de amadurecer um estilo de reflexão, um modo de pensar, um jeito especial de fazer atuar a subjetividade” (SEVERINO apud GALLO; KOHAN, 2000, p.14). O estudo de um mundo teórico sem evidenciar as tensões existentes na realidade social pode tornar o estudo da sociologia sem significância para a vida do estudante, comprometendo a consolidação desse conhecimento perante a comunidade escolar.

[...] Para ensinar ao cara que tem regras, normas e leis preparando o cara para o sistema capitalista, que tem uma hierarquia e tudo que for ferir essa ordem, essa hierarquia, é tirado fora. (I)

[...] interessa a mediação que você faz e que ele compreenda isso no cotidiano. (F)

É bastante recorrente a idéia de que o conhecimento escolar de sociologia pode auxiliar os estudantes em seu processo de construção de identidade individual e coletiva. Isso definido a partir do entendimento de que as suas mediações com a realidade social podem proporcionar a inserção, pelo menos teoricamente, nas práticas de intervenção social. Entretanto, colocam que é preciso que seu ensino esteja atento para a ambivalência dessas mediações, preocupando-se em direcionar seus esforços nos aspectos desconstrutivos e emancipatórios de seus conhecimentos. Assim, a preparação e a inserção “consciente” dos jovens no processo político-cultural da nossa sociedade tem se colocado como um dos principais vieses do ensino escolar de sociologia.

[...] não trata só de um conteúdo, não é só uma disciplina, tem toda uma formação de socialização do sujeito, todo um desenvolvimento cultural, enfim essas coisas, então é uma disciplina importante, que possibilita que o aluno compreenda muito mais do que um currículo, compreenda o que ele representa enquanto sujeito mesmo. Você ver um aluno começando a se preocupar, por exemplo, com a família dele, com a comunidade dele. [...] Então a disciplina ela tem uma função social mesmo, não só da formação dos conteúdos, mais uma formação social no sentido pleno mesmo desse homem mesmo, o que em outras disciplinas não tem. (A)

[...] então, assim, quando agente consegue realmente trabalhar com esses temas tão difíceis, porque você está lidando com dogmas, você está lidando com concepções arraigadas de preconceitos, quando você consegue realmente desnaturalizar essas coisas, quando você consegue sair do senso comum, o retorno é muito bom e isso é estimulante. (A)

Isto quer dizer, que o processo de ensino e aprendizagem de sociologia é posto como um processo de construção de objetos de conhecimento que respondem a uma função pré-determinada, a algo particular. A saber, a formação da perspectiva sociológica, no sentido de que ela servirá como aporte para que o estudante possa se dar conta da sua condição social concreta, seja onde for e da maneira que ele julgar conveniente.

[...] Eu vejo assim o papel da sociologia no ensino médio é criar uma pessoa que consiga refletir sobre a situação e é também facilitar para aquele que vai posteriormente continuar os estudos, para que ele tenha novos elementos ao definir a sua área, que ele tenha uma compreensão mais crítica, eu acho que a sociologia ela é fundamental nisso. Independente do que ele vai fazer que ele tenha elementos para compreender criticamente o que ele está fazendo. (F)

[...] No meu entendimento a sociologia está muito vinculada a uma necessidade para a formação para a vida, a vida social. Porque a gente traz conteúdos, temas e conceitos que usamos para a vida em sociedade, independente se eu vou usar isso na minha profissão, no meu relacionamento, na minha atividade cotidiana, na minha atividade na minha comunidade, se eu vou ser engajado politicamente ou não. (I)

Parece bastante claro o papel que é atribuído à sociologia na formação dos estudantes. O ensino tem se preocupado com a construção de um conhecimento cujo conteúdo tenta não se restringir a um tipo de conhecimento ancorado em questões formais, antes, como instrumento de mediação da realidade histórica entrelaçado com um tipo de prática epistemológica e pedagógica baseada num processo reflexivo, cujas características são a criatividade e a crítica desconstrutiva. “Trata-se de uma apropriação, por parte dos educandos, de um modo de pensar distinto sobre a realidade humana, não só pelo aprendizado de uma teoria, mas pelo contato com diversas teorias e com a pesquisa sociológica, seus métodos e seus resultados”. (SARANDY, 2003, p. 5)

[...] nosso papel é questionar. Então, muitas vezes a direção até gostaria que a gente não estivesse presente, porque nosso papel é questionar. Isso é o bacana de sociologia, porque qualquer assunto você pode desnaturalizar, você pode desconstruir, você pode mostrar outros elementos para construir novamente; É um constante processo de construção e desconstrução. (I)

[...] ajuda a conhecer nossos costumes, as nossas práticas, a nossa organização social, as contradições que existem dentro dessa estrutura. (E)

[...] o papel da sociologia é levar a reflexão, é levar à dúvida é isso que eu vejo. Nem sempre nós estamos pensando “o porque” estamos agindo ou não de determinada forma, esse é o papel da sociologia no ensino médio. (H)

Esse debate é fundamental, pois coloca em discussão questão da estruturação da dimensão política da disciplina. A noção de conhecimento escolar de sociologia parece se pautar na construção de uma relação mais autônoma com os saberes e conhecimentos, o que representa a insistência num ensino que provenha os estudantes de um referencial sociológico como aporte reflexivo da realidade social.

Mas o que isso tudo significa? O conhecimento escolar de sociologia é construído como um contraponto as tendências alienantes presentes na nossa sociedade, procurando sempre situar os estudantes como sujeitos produtores de relações sociais e capazes de modificá-las. Em síntese, o fundamento do ensino escolar de sociologia é a própria da reflexão sociológica preocupada em construir cidadãos reflexivos, não alienados. Então, esse conhecimento é composto por referências para se refletir sobre a sociedade a partir do estímulo a uma melhor convivência. Assim, as suas competências podem nos auxiliar a enfrentar a complexidade e as contradições da realidade social.

[...] Eu entendo como sendo necessária essa formação para a vida em sociedade, porque querendo ou não agente não tem como fugir de certas imposições. Para isso eu preciso entender o que é sociedade, o que foi a sociedade ontem, hoje, amanhã, o que é a sociedade do outro lado do mundo, o que a sociedade pode vir a ser ou não dependendo de nossas escolhas. (B)

[...] O que entendo é que essa formação é muito abrangente e talvez a sociologia tenha uma dificuldade realmente é de foco, talvez tenha essa dificuldade de focar: formação para cidadania ou para a profissão? No meu entendimento é formação para vida, envolve cidadania, envolve profissão, envolve qualquer circunstância, então, acho que a sociologia contribui para a formação do indivíduo. (C)

O conhecimento escolar de sociologia não é tratado como um retrato formal da realidade, apesar dos debates que envolvem essa questão. Antes, ele aparece como uma intenção de produzir um momento criativo que reflita, por um lado, a imaginação sociológica, e do outro, que provoque a imaginação de quem aprende, combinando ambos os momentos. Seu objetivo, ao recorrer às explicações científicas sobre os temas importantes para a formação dos estudantes, é enfatizar a possibilidade de se pensar sociologicamente as situações diversas presentes nas suas vidas.

Demonstra-se a preocupação de que o conhecimento escolar de sociologia sirva como aporte ao ponto de partida das reflexões sobre a realidade social. Tal conhecimento é colocado como um conjunto de saberes sociológicos em estado de mobilização, substituindo o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e mais dinâmico. Para ensinar sociologia é preciso admitir que tanto sujeito quanto objeto estão presentes no cerne do conhecimento, já que seu ensino envolve razões subjacentes aos seres humanos, e por isso, naturalmente, tem um substrato comum de identidade com as coisas do mundo da vida e do trabalho. O sentido e o ensino do conhecimento escolar de sociologia são concebidos numa dimensão que possibilite a compreensão das interações sociais entre sujeito e objeto.

Os professores sinalizam que é preciso colocar a questão do sentido do conhecimento escolar de sociologia junto da questão do ensino. Em relação a isso, não se trata somente de “que capacidades específicas esse ensino pode desenvolver”, importa na mesma medida qual o seu significado. O sentido (*que sentido o conhecimento escolar de sociologia tem para os estudantes?*) tem que permanecer presente durante o processo didático-epistemológico. O que se deseja é que o conhecimento escolar de sociologia contribua para que o estudante desenvolva outra visão sobre a sociedade moderna, diferente do senso comum, e que possa compreender melhor a dinâmica da vida em sociedade, a partir do projeto “sócio-cultural” oferecido pelo ensino da disciplina escolar de sociologia, cujo sentido fundamental é estabelecer as possíveis conexões entre as questões da sociedade e as experienciais individuais dos estudantes demonstrando a necessidade de se tomar consciência sobre tais questões.

3.1.2 CONTEÚDO E FORMA: A MEDIAÇÃO DIDÁTICA ENTRE TEORIA E COTIDIANO

Elencar os elementos que envolvem uma teoria sobre a construção do conhecimento representa considerar os papéis distintos que são atribuídos a aquilo que se quer conhecer, ou seja, os objetos do conhecimento. Assim, compreender esse processo significa esclarecer as concepções de sujeito e de objeto que norteiam suas premissas epistemológicas. Pressupõe-se que esses objetos não são neutros, estão sempre relacionados com algum contexto de relações que lhes atribuem algum significado, e isso, pode sofrer alterações à medida que o próprio contexto sofre alterações. Alguns aspectos adquirem um

simbolismo destacado nesse processo, se considerarmos que as significações podem variar entre as variáveis internas.

O complexo caminho percorrido entre o contexto de produção das teorias e modelos até a sua inclusão no currículo escolar constitui um processo – algumas vezes denominados de transposição didática – influenciado por múltiplos fatores de distintas ordens (DELIZOICOV et al, 2007, p. 187).

O caso, é que o sistema de ensino escolar é um contexto que possui linguagens e valores próprios, e que são diferentes daqueles compartilhados pela academia, e este pressuposto tem implicação direta na construção do conhecimento. Os conhecimentos sociológicos trabalhados na educação escolar são contextualizados para permitir a interpretação do mundo social e a sua atuação sobre ele. São conhecimentos assim caracterizados, mas nem sempre se atinge esse objetivo. Existem critérios para se estabelecer os objetos de ensino e selecionar os conhecimentos sobre eles produzidos, de modo que se transformem numa noção de conhecimento.

[...] o quê entra em conflito em alguns momentos é ele ter o conhecimento sociológico; ou seja, conhecer e saber o que é a cultura, saber o que é trabalho, saber o que é Estado, saber o que é socialização, ou ele conseguir desenvolver o conhecimento reflexivo.
(F)

[...] Entendeu? A impressão que eu tenho é que: é para ter o conhecimento da graduação, tipo ter uma base do que é a graduação em ciências sociais, do que faz um sociólogo? Do que pensa um sociólogo, um antropólogo ou um cientista político? Ou é para ele poder se relacionar com a sociedade “pós”-escola? O que eu acho é o seguinte: que deveria se voltar mais para a formação dele “pós” escola, do que para o conhecimento que é adquirido na graduação.
(E)

[...] E nesse meio tempo os alunos nos pedem muita coisa. Eles pedem, nem que seja assim: “Professora, vamos fazer um debate, nós estamos tendo problemas aqui na sala em relação a preconceitos, a discriminação?” (J)

O conteúdo do conhecimento escolar de sociologia está concentrado em aspectos que procuram atender alguns dos seus objetivos pedagógicos. Tal configuração resulta de um longo processo de reconhecimento das particularidades

do contexto escolar, o que acaba por inserir em sua construção uma natureza um pouco distinta da ciência de referência. Isso representa na prática uma proposta de ensino que opera no sentido de fortalecer os vínculos entre a ciência e os eixos temáticos, principalmente aqueles referentes ao Brasil.

Nesse ponto, concentra-se o próprio debate sobre quais conteúdos devem compor o conhecimento escolar de sociologia. Formalmente, diferente das outras disciplinas escolares, o ensino escolar de sociologia ainda não apresenta um conjunto estruturado de conteúdos para organizar seu currículo, não há, de fato, um consenso sobre quais tópicos e perspectivas a serem ensinados. Mesmo que atualmente já exista certa linearidade a esse respeito, pode-se entender que forma e conteúdo têm variado de acordo com as circunstâncias.

Ao pensar na organização do ensino, os professores demonstram uma convicção de que o conhecimento escolar de sociologia disponibiliza aos estudantes novos caminhos para pensar sobre a realidade social e os dilemas próprios a cotidianidade. Tem-se a preocupação de demonstrar em sua amplitude as possibilidades interpretativas sobre as questões apresentadas pelo ensino escolar de sociologia, nas suas dimensões políticas, econômicas e culturais. Assim, a disposição dos conteúdos segue uma lógica que visa atender a necessidade de não fragmentar o conhecimento, articulando todas as suas dimensões. A seleção realizada baseia-se na articulação dos autores e conceitos fundamentais com as teorias e os temas, construindo certa hierarquia entre os saberes e estabelecendo um vínculo que permita dar conta, ao longo dos três anos do ensino médio, de proposta articulada entre aspectos científicos e temáticos.

[...] Eu acho que o primeiro ano mesmo, tem que entrar é com uma noção dos clássicos, todos os conceitos, fato social, consciência coletiva, classes sociais, estamentos, só que sempre lembrando que você tem que trazer esses assuntos para realidade dos alunos. (B)

[...] no primeiro ano eu trabalho alguns conceitos básicos dos três autores, o Karl Marx, o Emile Durkheim e Max Weber. (A)

[...] meu objetivo a partir do segundo ano, principalmente, é que eles vejam o método a cada temática que eu for usar, pra eles perceberem que tudo é construído, que nada é natural. A questão da desnaturalização mesmo do mundo. (F)

[...] Aí você vai para o segundo ano, o objetivo é começar a introduzir questões como trabalho, cultura e sociedade, daí trazendo mais para a prática. (G)

[...] com o terceiro ano eu entro mesmo na questão dos temas como as desigualdades sociais, a política, a cidadania, os mecanismos ideológicos, justamente trabalhando as questões sociais. (J)

Posto isso, um aspecto significativo a ser destacado é proposição que é feita quanto ao currículo escolar de sociologia, o que envolve a estruturação das atividades e a seleção dos conteúdos, que se define simultaneamente num princípio cuja orientação é a abordagem temática e a conceituação científica, o que gera uma noção de conhecimento escolar de sociologia concebida com base numa lógica de organização estruturada pelos conceitos científicos subordinados às temáticas significativas aos estudantes. Assim, qual seria a razão de ser do ensino escolar de sociologia? O que deve preencher o seu conteúdo?

Trata-se de prover soluções a problemas, é legitimar soluções já existentes, ou ainda, trata da mera transmissão formal dos conteúdos. A resposta é paradoxal, pois, todas são válidas, ao mesmo tempo em que possam não se sustentar. Como vimos até agora, a tarefa do ensino escolar de sociologia tem sido colocada como um diálogo entre ciência e realidade. Essa discussão sobre a forma e o conteúdo que o ensino escolar de sociologia deveria adotar tem acompanhado todo o seu processo de desenvolvimento.

De fato, muitos dos aspectos apresentados pelos professores para a construção do conhecimento escolar de sociologia estão relacionados com a pretensão de se fornecer um tipo de conhecimento especializado, que simultaneamente, não seja eminentemente acadêmico e que não abandone essa matriz. Esse conhecimento se traduz como uma conversão dos conhecimentos científicos conformados e acumulados nas fronteiras do saber escolar, quer dizer, essa conversão retrata um conhecimento que busca sua legitimidade na superação da simples transposição mecânica dos conhecimentos produzidos na universidade.

[...] Então isso foi uma coisa que agente discutiu, que tipo de conhecimento deve ser trabalhado ali, aquele conhecimento que é produzido na universidade ou um conhecimento diferenciado. (C)

[...] Lá na universidade agente trabalha a teoria e quando você vai trabalhar teoria aqui com o aluno do ensino médio tem perfis

totalmente diferentes, conforme a maturidade do aluno você vai dar um enfoque e trabalhar de forma diferente. (E)

Mais do que discorrer sobre uma série de conceitos, o conhecimento escolar de sociologia esta preocupado em contribuir com a formação humana na medida em que proporciona a problematização da realidade próxima dos educandos. Tem-se compreensão do conhecimento escolar de sociologia enquanto um elemento para a construção de uma sociedade mais esclarecida. Isso acontece na medida em que se alia o conhecimento científico à vivência cotidiana dos estudantes. A aprendizagem é considerada nos termos de um empreendimento científico e prático que favoreça o enriquecimento pessoal através do exercício do método, tratam o conhecimento escolar como o “conhecimento científico” em ação, ou seja, seus os conceitos e teorias sendo objetivados.

[...] (um aluno diz) eu não gosto de sociologia e ai vinha a pergunta: Por que? Porque faz pensar, porque me faz ver o mundo de uma forma mais critica, porque ela me fez acordar para realidade que eu vivo. E ai é isso que agente quer mesmo, sabe. Esse é o papel da sociologia. (I)

[...] Eles passam a ficar mais atento ao que acontece na sociedade, tanto que muito deles que passaram por mim e estão dentro da universidade, é muito comum eles mandarem recadinhas: Olha vai ter eleição para reitor e vieram discutir com agente aqui no nosso curso isso, olha professora estão discutindo a inclusão, eles mandam recado para dizer o quanto estão atento o que esta acontecendo a volta deles. (J)

[...] Aprender sociologia e filosofia, quando se é adolescente é essencial para desconstrução de um mundo formado por estereótipos, por preconceitos, por discriminações, é a desmistificação da realidade. (F)

Os discursos demonstram a preocupação de evitar que o conhecimento escolar se degenere numa simples valorização do senso comum sob a forma de um conhecimento especializado, criando a imagem de um conhecimento que diz as pessoas como compreender e resolver os problemas do cotidiano. Como sabemos isto é especialmente recorrente no caso da sociologia no ensino médio. Há o reconhecimento de que a sociologia é um tipo de conhecimento especializado, e que suas questões não nos direcionam necessariamente ao entendimento espontâneo da realidade social. A finalidade do ensino sociológico não se restringe a

mera aquisição formal dos conhecimentos, mas, sobretudo no desenvolvimento de algumas capacidades como a problematização e argumentação. Isso significa tornar os fenômenos sociais como objetos de investigação, analisando suas causas e como se inserem nos contextos de ação social. Essa característica incentiva a liberdade para a aquisição dos meios para exercer um tipo de pensamento mais autônomo possível. A mobilização dessa autonomia é primordial aos estudantes.

[...] serve para que ele se veja realmente com ser que atua ali dentro da sociedade e que sua ação não é individual, que a ação dessa pessoa esta relacionada com a coletividade, as opções que ele acha que são pessoais, não são pessoais, que suas escolhas refletem a coletividade e isso que ele tem que perceber. (E)

Nesse sentido, parecem tender a recusar as aspirações teleológicas do conhecimento escolar de sociologia como algo quase que transcendental, que abandona as questões estruturais em favor de algumas pragmáticas, onde o que importa realmente é só o *epifenômeno* e não o dado objetivo das relações. Apresenta-se uma perspectiva que vai ao sentido contrário daquelas que desejam moldar o ensino de sociologia com base num nomotetismo e na separação entre teoria e método. O conhecimento escolar de sociologia é apresentado a partir de situações reais que os estudantes conhecem e vivenciam e que exigem para interpretá-las a introdução dos conhecimentos contidos nas teorias científicas. A meta é problematizar essas situações propiciando um distanciamento crítico do estudante.

[...] a sociologia não veio para salvar o mundo, mas, eu acho interessante enquanto ciência porque através dela nos podemos levar nossos alunos a refletir, eu acredito nisso, me lembro de um evento, no ano passado, quando uma aluna do segundo ano de uma escola, falou, depois de nós discutirmos o processo de trabalho – taylorismo, fordismo e toyotismo – Professor eu não posso ver carro da Toyota que eu me lembro da teoria, isso é ótimo. (A)

Mas o que se deseja em relação a esse conhecimento? Aqui uma resposta multifacetada. Primeiro, o conhecimento escolar precisa corresponder às reais necessidades dos estudantes, tratar do que, de fato, é relevante. Segundo, ser crítico. Não se conformar com aquilo que é manifestação imediata, carece explicar o mundo da vida e a condição humana. Em terceiro lugar, precisa ser construído numa

interação, onde possa ser transferido para outras situações e que possa ser uma ferramenta reflexiva. E por último, algo que se incorpora no sujeito como visão de mundo, que passa a fazer parte dele, porque é significativo. Com efeito, a premissa da noção de conhecimento escolar de sociologia é apresentada nesses termos e sua importância consiste em desenvolver um tipo de conhecimento que represente a possibilidade de construção de sentido para os estudantes, quaisquer que sejam suas escolhas.

Esse argumento articula-se com a defesa de um conhecimento escolar em sociologia que proporcione uma cultura científica escolar mediante a formulação de um *ethos* questionador e desconstrutivo típico de uma ciência que se propõe a investigar a condição humana. Por suposto, a noção de conhecimento escolar além de prestar-se a sua matriz acadêmica, deve também organizar de modo próprio seus saberes a serem ensinados, suas regras, linguagens e objetivos. Isso refere-se a um processo que não é instantâneo, mas que, no entanto, busca estimular a busca por explicações mais aprofundadas mediante os nexos fornecidos pela sociologia.

[...] para que eles desnaturalizem, porque a partir desse momento ele passa a enxergar de outra forma, mesmo que for sabe de uma forma primária, mais que ele tiver essa possibilidade de tentar olhar aquilo de uma forma diferente já fez diferença, e também acho que, eu tava discutindo com a professora lá hoje, a gente da voz para eles, parece que é assim, a forma de ensino tradicional deixa o aluno numa situação passiva e eles estão sempre assim. Você chega na sala e eles tão sempre assim e quando você dá voz eles não gostam no começo: Vamos fazer um de bate? Ah eu não gosto de fazer debate, não gosto de falar, então pelo fato de você ouvir e você dar voz para eles também é muito importante. (C)

[...] Você tenta flexibilizar a relação com o aluno para que ele possa desenvolver o raciocínio. (F)

E isso implica num processo bastante complexo de transformação da ciência em conteúdo de ensino escolar. É complexo porque se refere a um processo que não pode ser simplificado, isto é, reduzido a partes tratadas independentemente umas das outras, e por isso exprime uma série de antagonismos marcados pela presença de diversos fatores e interesses corporativos.

[...] Mesmo que eles nunca tivessem tido contato, não interessa, eles tem condições, capacidade de compreender e desenvolver aqueles raciocínios. Agora, a estrutura da escola, as regras extremamente rígidas, aquela coisa de estar todo mundo tão acostumado com aquele cotidiano que não se pensa. (I)

Os professores colocam como objetivo principal a construção e o desenvolvimento de um *olhar sociológico* que permita ao estudante compreender e se situar na sociedade em que vivem, o seu compromisso normativo é apresentar as questões levantadas pela sociologia, possibilitando transformar os problemas particulares dos estudantes em questões sociais, engajando suas condutas. Podemos extrair desse debate que o conhecimento escolar de sociologia é concebido por suas atribuições, existe uma preocupação dos professores de sociologia em trabalhar com seus alunos as questões do método sociológico, e isso é colocado como fundamental.

[...] Para mim o objetivo é desenvolver o raciocínio dos alunos, pela percepção, desnaturalização do mundo mesmo, percepção de que as coisas foram construídas, percepção de que eles têm atuação nessa construção. (G)

Assim, as especificidades do conhecimento escolar de sociologia são organizadas em três níveis: 1) a *conceitualização* dos objetos. Trata-se de confrontar o estudante com situações que exijam classificar, distinguir e explicar os objetos de conhecimento, elaborando conceitos a partir do equilíbrio no tratamento das teorias e autores; 2) a *problematização* das questões. Remonta em encontrar e relacionar as questões sociológicas com enunciados concretos, colocando sob suspeita as afirmações do senso comum e procurando respostas aos diferentes problemas sociais; e 3) a *argumentação*. Que o estudante manifeste sob a forma de ação e significado, por meio da linguagem, por exemplo, capacidade de fundamentar e expor as razões de seu pensamento.

O ensino escolar de sociologia está relacionado com a aquisição de certas competências que devem ser mobilizadas pelos estudantes que cursam o ensino médio, o que significa que a construção da noção de conhecimento escolar de sociologia abarca também essa preocupação com sua finalidade. Como vimos nas definições trazidas até agora pelos professores, a sua finalidade é criar um contexto que propicie e valorize uma cultura de aprendizado baseada na

sensibilização dos estudantes para a compreensão da natureza eminentemente social do seu processo de desenvolvimento. Espera-se que a sociologia construa competências que mobilizem saberes diversificados, questões básicas encontradas no cotidiano dos estudantes, mas com a preocupação de romper com o senso comum e de alterar algumas de suas práticas sociais.

[...] Então, eu acho que num nível mais baixo da expectativa, um cidadão que sabe votar, por exemplo. Que tem condições lidar com a realidade, percebendo ela, assim, se movimentar dentro dos locais com mais facilidade, por perceber cada instrumento que esta sendo usado ali pra orientar essa movimentação; isso num nível mais instrumental. (F)

Em vista dessa necessidade, apontam que o conhecimento tem que basear-se em três aspectos gerais: 1) as particularidades da sociologia enquanto ciência; 2) o papel do seu ensino; e 3) as suas características que permitem a desnaturalização do mundo. É justamente a junção desses aspectos que dá forma a competência fundamental do conhecimento escolar de sociologia: fazer com que os estudantes sejam capazes de se utilizar das perspectivas sociológicas para produzir suas leituras e interpretações sobre os fenômenos sociais e, assim, tomar consciência sobre as questões sociais.

[...] tem que discutir a questão social o objetivo dela é exatamente esse, em outra situação eu posso até discutir cidadania, a construção de direito na sociedade moderna, mais eu tenho que fazer uma relação também com o que é ser cidadão na sociedade capitalista. (J)

[...] tem que se encontrar um ponto onde você não caia tanto no senso comum não saia de dentro da proposta, mais você também entenda que eles têm um conhecimento que eles já trazem e tentar relacionar essas duas coisas. (E)

A tese que orienta esse postulado compreende que as particularidades dos conhecimentos sociológicos são capazes de oferecer uma estrutura cognitiva que possibilita ao estudante organizar os saberes e construir hipóteses sobre as causalidades e correlações de força dos acontecimentos sociais, determinando outro comportamento em relação às questões culturais e econômicas. Portanto, a noção de conhecimento é construída em relação a essa competência,

orientada para o estabelecimento de duas dimensões: 1) desenvolver uma inclinação intelectual; e 2) apresentar e envolver o estudante nas questões sociais. Tudo é elaborado para que essas dimensões façam sentido aos estudantes e os encaminhem para uma primeira reflexão, despertando-os ao menos para o contato com certos temas e debates.

As análises das concepções dos professores constituem fundamentos que nos permitem estruturar alguns aspectos relativos ao conhecimento escolar de sociologia a partir de duas categorias: o científico e o senso comum, esta última característica do ensino escolar. Por isso, tomando suas percepções como referencial analítico entende-se que a noção de conhecimento escolar de sociologia é constituída por uma proposta de ensino baseada numa abordagem que possibilite o acontecimento de processos de ruptura.

[...] com a possibilidade, também, de você desenvolver aquilo que você acha que os alunos estão necessitando, aquilo que você acha que é melhor aprofundar em um lado ou no outro. Eu vou preparando, vou modificando conforme as aulas que eu acho que eles precisam. Você parte da realidade do sujeito e vai construindo e reconstruindo. (I)

O conhecimento escolar de sociologia é concebido como um conhecimento especializado que fornece um processo de ruptura com o senso comum para ser apropriado pelos estudantes. Assim, o trabalho didático-pedagógico que envolve o conhecimento escolar de sociologia busca considerar as rupturas que os estudantes precisam durante o processo de formação. Depreende-se, que esse conhecimento tem sido elaborado a partir dos métodos científicos e da abordagem temática articulados explicitamente com a cultura do estudante.

A abordagem dos conceitos científicos é apresentada como o ponto de partida da estruturação da noção de conhecimento, entretanto ela transita, por alguns fatores, ficando como ponto de chegada os temas e as situações significativas que o originam. Isso significa que o conhecimento escolar de sociologia opera em dois níveis, na articulação dos temas com os conhecimentos científicos e no processo problematizador.

[...] Então assim eu costumo trabalhar os autores para começar e aí todos os temas que eu entro depois eu vou puxando. (F)

[...] Eu acho, por exemplo, eu tenho uma prática que já alguns anos eu adotei, que é passou esse primeiro momento de conhecimento do que é sociologia, as idéias, os conceitos, a teoria desses clássicos é uma vez por mês trazendo temas de interesses deles. (B)

O conhecimento escolar de sociologia se constrói a partir daquilo que se estabelece como necessário para se desenvolver a compreensão científica das situações problematizadas e como necessárias para a compreensão dos temas importantes para a vida. Destina-se a capacitar os estudantes para o emprego dos conhecimentos, com a intenção de formá-los para que articulem a conceituação científica com as situações reais. Depreende-se dessa noção de conhecimento escolar de sociologia que, ao mesmo tempo, espera-se dela que funcione como emprego do aparato sociológico e como identificação das questões sociais, é isso que esta em pauta. Trata-se do uso articulado da estrutura do conhecimento científico com as situações significativas recortadas pelos temas.

[...] acho que esses deveriam vir sendo inseridos (os métodos científicos) dentro do tema que você esteja trabalhando porque tornaria mais interessante. (C)

[...] Pro ensino médio você precisa trabalhar com temas, não tem como você atingir envolver os alunos sem um tema, sem trazer um tema. Eu entendo que tem que trabalhar com temas também e criar metodologias. (A)

Os temas são tratados como objetos de conhecimento, na medida em que sua compreensão representa a terminalidade do processo educativo que envolve o conhecimento escolar de sociologia. Os temas são selecionados e articulados com vistas a propor uma análise das contradições sociais. Essa universalidade tornaria possível uma melhor compreensão dos temas e uma atuação na perspectiva de intervenção, mediante um processo que mescla ruptura e continuidade. Utilizam-se dos métodos científicos para transformar a interpretação que o estudante traz para a escola (senso comum), direcionando-os para transformar as situações apresentadas pelos temas estudados.

[...] que eles consigam relacionar cultura com a questão de etnocentrismo, com a questão de guerras históricas, com outras problemáticas. Indústria cultural, com questão de consumismo, capitalismo, daí com a questão da exploração do trabalho. (F)

O ponto de partida do conhecimento escolar de sociologia é o seu princípio explicativo do universo vivencial dos estudantes. Vale mencionar, que isso não é colocado pelos professores como aceitação da realidade, pelo contrário, trata-se de buscar a compreensão e a mudança na injunção desse universo com as ferramentas proporcionadas pelas ciências. Segundo eles, o fundamental é evitar um conhecimento cuja orientação transforme o saber sociológico em um capital de conceitos separados de sua aplicação e utilização. Nesse sentido, é importante a articulação entre os temas relevantes para transformação da sociedade com os conhecimentos historicamente produzidos. A disposição dos temas e conteúdos dos programas e aulas está baseada nesse *arquétipo* do conhecimento, que envolve os momentos lógicos essenciais para a reflexão sobre a relação dialética entre ciência e natureza.

Os professores demonstram estarem preocupados com a organização e o planejamento de atividades produtoras de conhecimento que possibilite aos estudantes o entendimento tanto do produto (teorias e conceitos), quanto da dimensão processual desta produção. É fato importante que a sua exploração didática prime pela apresentação de temas ou conteúdos que tenham significância em relação às contradições sociais, pois, assim a apropriação dos conhecimentos científicos pelos estudantes fará o enfrentamento necessário, a aquilo que Bourdieu denomina de hierarquia dos atos científicos, ou seja, categoriza-se um processo de constatação – construção – ruptura dos objetos. O enfrentamento dessa realidade para superar o senso comum pode representar um ganho cultural por parte dos estudantes, à medida, que isso significa “recusar, ao mesmo tempo, o empirismo que reduz o ato científico e o convencionalismo que lhe opõe somente as condições prévias da construção” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 22).

3.1.3 COMPOSIÇÃO E ESTRUTURA

Considerando esse contexto, pode-se verificar que o conhecimento escolar de sociologia tem se baseado num duplo recorte que varia de acordo com a interação entre as abordagens científicas e temáticas. Os conteúdos científicos são postos a prova nas tentativas de articulação entre conceitos, temas e teorias no estudo dos problemas reais. Nesse sentido valorizam-se mais os instrumentos

construídos pelas variadas correntes de pensamento sociológico, dando ênfase no processo de produção de conhecimento e na contextualização dos princípios sociológicos.

A tendência que acompanhamos demonstra que esses recortes têm trabalhado como referências mútuas, no sentido de não se apresentarem separadamente, acompanhando de perto as propostas curriculares oficiais e os pressupostos axiológicos dos professores. Nota-se uma mudança nesse aspecto, se considerarmos que num outro momento o ensino escolar de sociologia fora caracterizado por opções teórico-metodológicas mais fechadas no que se refere a sua forma e conteúdo. Tinha-se um contexto onde os professores, os materiais didáticos e as propostas curriculares apresentavam esses recortes separadamente quando não escolhiam um em detrimento de outro²³.

Uma primeira constatação é que o conhecimento escolar de sociologia se constrói a partir da mediação entre os conteúdos a serem transmitidos e a vivência dos estudantes, sendo que essa mediação é dimensionada pelas linhas mais gerais extraídas das propostas curriculares e as escolhas dos professores. Assim, o conhecimento escolar de sociologia é entendido como um “operador metodológico” com o objetivo de estreitar os vínculos entre os saberes da disciplina e os estudantes. Ao colocar a questão do conhecimento nesses termos, os professores expressam suas preocupações em construir um tipo de conhecimento que combine os múltiplos estímulos presentes nos cotidianos dos estudantes com a linguagem da sociologia.

[...] é buscar dentro da disciplina, que é múltipla, o que vai ser significativo para aquele aluno. Não tem como ele entender

²³ Santos (2002), demonstra que as práticas dos professores são expressas em três concepções epistemológicas distintas e fechadas: A primeira é chamada de cientificista, define que a maioria dos professores desenvolve suas atividades com base na convicção epistemológica de que o conhecimento escolar é constituído estritamente pelos conteúdos acumulados e sistematizados pelas ciências. Nessa perspectiva, cabe aos professores, guardiões desse conhecimento pronto e acabado, transmiti-lo aos desprovidos do saber científico, os alunos. A segunda é denominada como espontaneísta, trata da reação ao caráter autoritário, conteúdista e excludente da concepção anterior e procura desenvolver atividades pedagógicas, nas quais, o centro do processo não é o professor, mas o aluno. Acreditam que os interesses, os temas e as problemáticas do cotidiano do aluno devam constituir os conteúdos do conhecimento escolar. Por último, temos a concepção globalizante, nessa perspectiva os conteúdos científicos e os conteúdos postos pelos alunos estão articulados num mesmo processo pedagógico e assim constituem o conhecimento escolar. Não há como descartar o conhecimento científico visto que ele não é fruto do acaso, mas sim, da própria ação do homem no processo de transformação de sua realidade. Podemos avaliar que no atual estágio de desenvolvimento do ensino escolar de sociologia a sua noção de conhecimento parece mais próxima de uma concepção globalizante.

categorias tão abstradas que a sociologia trata, se você não particulariza isso no da realidade/cotidiano dele. (E)

Um segundo aspecto imposto ao conhecimento escolar de sociologia é que ele exponha as questões próprias da sociologia e que provoque nos estudantes o interesse por esse campo de conhecimento. Esse esforço se materializa no processo de didatização, o que envolve metodologias específicas para tornar a linguagem clara e acessível para a compreensão dos temas, conceitos, teoria e autores. Para isso utilizam-se da reprodução de imagens, textos complementares, exercícios, entre outros recursos disponíveis para dar sentido ao ensino.

[...] dentro dessa proposta de fazer uma aula mais dinâmica, porque é uma matéria muito teórica, então você tem que criar elementos, levar um filme, levar o pessoal para uma atividade diferente, principalmente para os adolescentes. Você acaba incrementando sua proposta metodológica, com outros instrumentos. (A)

A tese central que podemos extrair das percepções dos professores acerca do conhecimento escolar de sociologia é que sua finalidade reside na possibilidade de se modificar os entendimentos sobre o mundo que vivemos e assim contribuir para alterar a maneira como estamos acostumados a enxergá-lo.

[...] Eu acho que é possível sim, apesar das limitações individuais de cada aluno e das limitações da escola, o valor dessa disciplina é lutar contra o senso comum, os meios de comunicação, os seus discursos. Os jovens estão muito preocupados com a sua questão aparente e material, por isso, demonstrar questão do ser social propriamente, como ser um sujeito útil para a sociedade. (H)

Isso fica bastante claro se considerarmos a recorrência dos termos “olhar sociológico” ou “imaginação sociológica”. De fato, essa *desnaturalização* é colocada como papel referencial cuja mensagem é que a sociologia ajuda a refletir sobre as verdades construídas historicamente. Em outras palavras, o tipo de conhecimento oferecido pela disciplina escolar de sociologia é concebido com estranhamento daquilo que se mostra como mecânico e natural. Mas seu papel não se encerra por aí, espera-se que ele sirva como orientador do estudante diante dos problemas sociais e culturais recorrentes na modernidade. Não obstante, a preocupação dos professores em demonstrar que o conhecimento escolar de

sociologia trata de assuntos que fazem parte da vida cotidiana, mesmo que de forma distinta.

[...] Então, até eles começarem a perceber que não é uma disciplina que você pode só copiar o que no quadro, demora, mas, desenvolve a imaginação sociológica, o raciocínio sociológico. Desenvolve sim. Apesar de escreverem muito errado, de terem dificuldade de internalizar os conceitos, mas você vai trabalhando. Aí eu pego um determinado texto e retomo com eles, Aí dou uma avaliação para ver o resultado disso. Porque senão não adianta, vai ficando vazio. (D)

É bastante clara a preocupação em se justificar um tipo de conhecimento escolar de sociologia a partir de elementos que valorizem a sua importância social e científica. Quer dizer, observa-se que seu ensino e sentido aparecem relacionados com os aspectos mais científicos da disciplina (conceitos, metodologias e teorias), construindo e fundamentando uma relevância sócio-cultural em relação ao sistema de ensino escolar, ao passo, que revela uma tendência didático-pedagógica, que demonstra como o processo de ensino e aprendizagem tem se estabelecido, ou seja, sua forma e conteúdo tratam do caráter da terminalidade do conhecimento e assim se relacionam com as questões sociais. A noção de conhecimento escolar de sociologia se constrói em relação a essas duas dimensões: 1) formatar a disciplina em relação aos conceitos, teorias e temas; e 2) demonstrar a sua importância na formação dos estudantes enquanto mediação para as questões do cotidiano.

[...] dentro dos conteúdos específicos eu coloco as temáticas, então, agente não deixa de trabalhar teoria/conteúdos porque agente vai trabalhar com temas, agente usa os temas, mas você está fazendo a relação conteúdo estruturante e conteúdo específico, nunca deixei de fazer essa relação, mesmo porque aqui mesmo na nossa formação agente sempre foi cobrado eu acho isso muito importante, de agente ser cobrado de mostrar a característica científica da sociologia não ficar só trabalhando tema tirando do nada. (G)

O ensino e o sentido da disciplina passam por um processo de contextualização oferecido por seu conteúdo e forma, resignificando os conhecimentos científicos de maneira que o educando se identifique com as situações de ensino. A fundamentação da noção de conhecimento escolar de sociologia está posta no ato de considerar as experiências sociais dos estudantes,

relacionando o ensino com o contexto de ação social, para que o conhecimento tenha validade. Não obstante a preocupação com a inserção dos temas de interesse social na confecção da noção²⁴.

[...] O conteúdo vai ser mais facilmente assimilado, porque é um conteúdo que tem a ver com o cotidiano dos alunos – e sociologia se não tiver a ver com o cotidiano não vale de nada. (E)

Assim, o conhecimento escolar de sociologia transita entre um tipo de preocupação mais sociológica e outra mais social. Isso pode parecer redundante, entretanto, como os conhecimentos sociológicos assumem outra dimensão no sistema de ensino escolar, e nem sempre esses aspectos foram considerados de maneira homogênea. Os professores se esforçam em demonstrar uma noção de conhecimento escolar de sociologia que não seja fragmentada em relação a isso.

[...] A sociologia não é mais disciplina somente para completar o ensino médio ela tem que ser uma disciplina que contribua para o crescimento da pessoa. [...] É, fazer com que eles pensem, nossa sociologia não é só aquilo que eu vi ou que ouvi dizer que é, não, a sociologia é uma coisa que eu posso aplicar para minha vida. (B)

Nesse sentido, o ensino escolar de sociologia carrega um duplo papel, que em muitos casos se apresenta como gênese das tensões existentes no campo, que trata de dar conta tanto de um ensino cujo sentido esteja vinculado aos aspectos científicos, quanto um ensino preocupado que sua forma e conteúdo não se distanciem das questões sociais, no sentido de demonstrar a sua aplicabilidade. É interessante notar, que talvez essa correlação de forças tenha sua fundamentação na instabilidade gerada pela relação entre as propostas curriculares oficiais e ao projeto pedagógico de cada professor. Quer dizer, de um lado temos as propostas que carregam os objetivos gerais para a disciplina e do outro a interpretação própria das ciências sociais sobre a noção de conhecimento²⁵.

²⁴ Os conteúdos são selecionados a partir de uma lógica que estabelece certa relação entre a disciplina com a realidade dos estudantes. Nesse ponto, podemos entender que o ensino, de maneira geral, baseia-se na intersecção entre a disciplina e o contexto visando articular o processo de ensino e aprendizagem. Valoriza-se a relação entre o ensino de sociologia e os temas como gênero, raça, desigualdades sociais, participação política.

²⁵ “Esta diferença nos ajuda a entender as formações discursivas, o campo de onde falam os sujeitos, o pensamento e o conflito (tensão) existente em torno dos sentidos do ensino de sociologia no ensino médio”. (MORAES, 2009, p. 156)

A dimensão educativa do conhecimento escolar de sociologia esta sendo pensada em relação a dois aspectos fundamentais: os temas e objetivos gerais para a educação definidos pela última reforma educacional (cidadania e trabalho) e as definições sobre a disciplina construídas pelas ciências sociais (conceitos, metodologias e teorias) (SANTOS, 2002; MORAES, 2009). O tratamento pedagógico que se emprega na construção da noção de conhecimento escolar de sociologia esta diretamente influenciada por essa dicotomia, pois, basta perceber que na prática sua construção apresenta um movimento de transitoriedade entre noções de ambas as partes. Isso é importante à medida que explica alguns dos debates que envolvem a disciplina escolar de sociologia e que demonstram preocupações diferentes se considerarmos as outras disciplinas.

Esse contexto específico que envolve o ensino escolar de sociologia produz uma noção de conhecimento bastante particular, cuja centralidade é construída a partir da transitoriedade entre três categorias que se relacionam reciprocamente: ciência, cidadania e crítica. As percepções dos professores demonstram que a noção de conhecimento escolar de sociologia fundamenta-se no entrecruzamento dessas categoriais, que foram sendo construídas historicamente pelas propostas curriculares e pelos desenvolvimentos teóricos oriundos das ciências sociais, e que sujeitadas aos processos de transposição didático-pedagógicos acabaram relativizadas e resignificadas, e que refletem mudanças próprias ao paradigma.

3.2 A TRANSITORIEDADE DO CONHECIMENTO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA

O conhecimento escolar de sociologia tem se caracterizado pela busca de um saber onde o sujeito possa adquirir as informações proporcionadas pelas situações de ensino e utilizá-las em seu processo de compreensão dos nexos oriundos das relações de causalidade que dão origem aos fenômenos sociais. As percepções dos professores empregadas na construção da noção de conhecimento demonstram essa terminalidade, mesmo que muitos se mostrem céticos quanto a isso, e que também é importante, pois, significa que as relações de poder que envolvem o sistema de ensino escolar e as questões relativas ao indivíduo não são negadas.

Conforme temos acompanhado, os desenvolvimentos teóricos em torno da noção de conhecimento escolar de sociologia elevaram-na a outro patamar, colocando em evidência a questão de se produzir conhecimentos sociológicos no sistema de ensino escolar, em oposição, a um ensino onde a função manifesta seja apenas de adaptação. Esse processo está centrado, fundamentalmente, na tomada de posição dos cientistas sociais em relação às disposições sobre o ensino e sentido do conhecimento escolar de sociologia. Já antecipamos, no capítulo anterior, que o atual momento do ensino escolar de sociologia carrega essa marca, e que isso interfere diretamente na construção da noção de conhecimento escolar.

Posto isso, recorreremos aos professores para compreender como que esse contexto reflete nas práticas pedagógicas e como que se materializa na noção de conhecimento escolar de sociologia. O estudo das dimensões internas do conhecimento escolar de sociologia (ensino, sentido, conteúdo e forma) nos mostra que a construção do conhecimento acompanha de maneira próxima o contexto hibridizado entre ciência/cidadania/crítica, pois mistura os aspectos instrumentais e reflexivos, nos termos que temos empregado, se aproximando e revelando aspectos próximos a todas as propostas curriculares. Essa situação reforça a idéia de que o ensino escolar de sociologia está fundamentado, em sua lógica interna, numa transitoriedade de sua noção de conhecimento. Ela se define a partir de vários elementos e aspectos gerados pelas dúvidas em relação a sua finalidade.

Existe, de fato, uma preocupação de que o conhecimento escolar de sociologia provoque o ensejo nos estudantes em relação a algumas competências consideradas úteis em suas vidas. O sentido do conhecimento incorre em estimular tais competências, mais do que trabalhar apenas autores, conceitos complexos e teorias compactadas. Tem-se o entendimento de que no ensino médio o estudante precisaria, antes, compreender que os fenômenos que permeiam o seu cotidiano podem ser explicados através dos referenciais teóricos oferecidos pela ciência. Isso representa, na prática, que ele entenda como se processa a elaboração teórica sobre a realidade, ao mesmo tempo, que se apresenta a sua utilidade de síntese cognitiva. A primazia do conhecimento escolar de sociologia é por um enfoque conceitual e temático, simultaneamente, mas oscila quando confrontado com o seu pressuposto cientificista, no que se refere às incursões históricas para entender as correntes teóricas da sociologia.

A identidade do conhecimento escolar de sociologia é fundamentada, em última instância, nas competências, mesmo que seus pressupostos e suas definições por vezes refutem essa idéia. A relação com estabelecimento de competências é apresentada pelos professores não como um fim em si, mas aparece nas entrelinhas. Quer dizer, apesar de enaltecerem a questão da reflexão sociológica, opta-se em muitos casos em não fazer sociologia pela sociologia. Quem faz a reflexão é o próprio professor, ao estudante é apresentada a síntese e espera-se que ele a transforme em significado. Assim, a metodologia científica, no caso a sociologia, é colocada como unificadora de certas competências exigidas. Aos estudantes serve ter contato com a sociologia para aprenderem a mobilizarem alguns saberes que os ajudarão a ser mais competentes para viver em sociedade.

A noção de conhecimento escolar de sociologia construída pelos professores demonstra um movimento de transitoriedade, pois, apesar de suas preocupações científicas, no sentido de assumir como critério a metodologia para o encadeamento das decisões pessoais, ela converge por alguns motivos na preocupação com a aquisição de competências, representadas pela abordagem temática. Assim, o tipo de conhecimento não proporciona ao estudante tornar-se competente para avaliar qual método é o mais adequado para solucionar um determinado problema de conhecimento, antes, preocupa-se em apresentar ao estudante a sociedade e torná-lo competente para se relacionar com as questões sociais. O conhecimento é reflexivo e instrumental simultaneamente, porque faz uso do método científico – não para a investigação, mas como contraponto ao senso comum – ao passo que problematiza as questões sociais para prepará-lo para a vida em sociedade.

A competência central não é a interpretação dos métodos que sustentam os discursos sobre os fenômenos sociais, mas proporcionar um tipo de leitura sobre a sociedade com intuito de estimular a reflexão, que não é necessariamente sociológica em alguns casos. Não é em vão a recorrência da idéia da desnaturalização, que mobiliza ao mesmo tempo os dois tipos de conhecimento, reflexivo porque se propõe relativizar os fenômenos e instrumental porque apresenta um tipo de síntese que pode estimular o estudante a alterar a sua maneira de se relacionar com a sociedade, num sentido holístico.

Ou seja, o caminho para o conhecimento tem como pressuposto o método científico e como finalidade a aquisição de tais competências. Esse fato é reflexo das transformações dos paradigmas, à medida que não se tem um currículo definido e o ensino fica sujeito a interpretações que buscam englobar todas as vicissitudes. A concepção de que o conhecimento escolar de sociologia deveria desenvolver o raciocínio sociológico veio para combater a mecânica das competências, mas não consegue se desarticular delas, muito em virtude das questões estruturais que envolvem o sistema de ensino escolar.

A transitoriedade se materializa quando pensamos que a competência central não é interpretar os métodos que sustentam os discursos sobre os fenômenos sociais, mas estabelecer a relação com as questões práticas. Ou seja, o método científico é utilizado para definir a disciplina, mas não como caminho para o conhecimento reflexivo e a desnaturalização, e compete ao conhecedor apenas compreendê-lo bem, quer dizer, ser competente na utilização do método científico significa, portanto, ser competente para conhecer e avaliar as informações que derivam de seu uso.

Tabela 11 – Aspectos do conhecimento escolar de sociologia

Aspectos científicos	Aspectos temáticos
<p>As atividades são baseadas na transmissão dos conteúdos científicos. O conhecimento escolar de sociologia se manifesta a partir de duas premissas: 1) o conhecimento é organizado na transmissão de conceitos como: classes, interação social, cultura, estratificação social, mobilidade social, etc; e 2) preocupam-se em transmitir as principais correntes de pensamento: funcionalismo, marxismo, etc.</p>	<p>O conhecimento é marcado pelo desenvolvimento de atividades onde o centro do processo são os temas e as problemáticas de interesse social, e são esses elementos que devem constituir os conteúdos do conhecimento escolar. As temáticas são escolhidas basicamente em duas fontes: 1) o cotidiano dos alunos e suas problemáticas: uso de drogas, gravidez na adolescência, relações familiares, violência, etc; e 2) as temáticas hoje em discussão na Sociologia.</p>

Tabela 12 – Transitoriedade da noção de conhecimento

Noção de conhecimento escolar de sociologia	
Aspectos científicos	Aspectos temáticos
<p>Classificar e analisar metodologicamente os conhecimentos produzidos para articular com mais propriedade qualquer conjuntura sobre a sociedade.</p> <p>Distinguir os processos de alienação e ideologia presentes na construção social.</p> <p>Entender os mecanismos que determinam a convivência dos grupos sociais.</p> <p>Compreender a diversidade social e étnica dos grupos sociais.</p> <p>Compreender o conceito de indústria cultural e a influência dos veículos da cultura de massa.</p> <p>Contextualizar modos de produção e debater as transformações ocorridas no mundo do trabalho.</p>	<p>Valorizar os direitos humanos e a cidadania para dar prosseguimento a uma sociedade.</p> <p>Identificar o papel do Estado e das formas de expressão das lutas sociais para questionar as formas de poder vigente.</p> <p>Avaliar o impacto das transformações sociais e tecnológicas no cotidiano.</p> <p>Discernir os diversos tipos de movimentos sociais, seus papéis políticos.</p> <p>Identificar as diversas formas de estratificação social. Evidenciar o caráter essencialmente multicultural da sociedade</p> <p>Desenvolver a capacidade crítica e sua autonomia intelectual para que interfira deliberadamente nos processos sociais que desejar.</p>

CONSIDERAÇÕES FINAIS: INTERPRETANDO A NOÇÃO DE CONHECIMENTO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA

A ciência social não assume uma posição de neutralidade em relação ao mundo social, como um instrumento de transformação tecnológica; o trabalho crítico não pode se limitar à crítica de falsas crenças leigas. (Anthony Giddens, Em defesa da sociologia)

A elaboração do problema dessa pesquisa teve como preocupação inicial identificar alguns aspectos pertinentes à questão da construção da noção de conhecimento escolar de sociologia. Nesse sentido, tratamos de alguns pontos considerados importantes dentro do debate sobre o tema: O que deve ser o conhecimento escolar de sociologia? Que tipo de conhecimentos devem ser transmitidos? Onde queremos chegar com eles? A fim de tentar responder essas questões, organizamos a pesquisa em dois momentos, primeiro, refletimos sobre a natureza desse conhecimento escolar, considerando as definições presentes em algumas das propostas curriculares oficiais e colocando em questão qual tipo de prática ele deveria propor, e por último, tratamos de definir a noção de conhecimento escolar de sociologia a partir da sua relação empírica com os aspectos que dão forma as práticas de ensino, mediante os relatos apresentados pelos professores.

Toda a organização da pesquisa teve como preocupação dar conta do objetivo de propor uma investigação sociológica que nos ajude a compreender adequadamente a lógica interna de construção da noção de conhecimento escolar de sociologia e seus aspectos correlatos. Para compreender os elementos que compõem essa noção de conhecimento e os seus significados não nos limitamos apenas em encontrá-los nas propostas curriculares, para além disso, procuramos extrair dos professores algumas impressões, por entender que no atual contexto, a noção de conhecimento escolar de sociologia tem sido muito influenciada por seus pressupostos axiológicos. Sendo que essa situação reflete, ao mesmo tempo, um longo processo de absorção das questões referentes ao ensino escolar pelas ciências sociais e nossa particularidade de se relacionar com as ideologias pedagógicas de maneira distinta de outras disciplinas.

Outro aspecto relevante a ser mencionado é que não buscamos definir ou conceituar de uma maneira fechada a noção de conhecimento escolar de

sociologia, antes, tentamos demonstrar como ela tem sido construída em relação a seus aspectos externos e internos, considerando o contexto histórico, social e político na qual se insere suas propostas e suas formulações. Assim a opção metodológica de entrevistar os professores e analisar alguns documentos foi o caminho para se compreender o processo de construção de uma noção que ainda se encontra inacabada. O que buscamos foi, mais precisamente, investigar os elementos que dão forma e preenchem o sentido e conteúdo do ensino da disciplina escolar de sociologia, e assim, concluímos que a noção tem abarcado alguns significados que conferem a ela uma característica muito complexa, que é a transitoriedade entre as categorias ciência, cidadania e crítica que se relacionam para dar conta tanto do seu caráter científico quanto do seu compromisso social.

Entretanto, essa situação é, ao mesmo tempo, causa e consequência de um problema teórico referente à lógica interna da construção da noção de conhecimento escolar de sociologia, a dizer, o conflito gerado pelo questionamento dos lugares que cada uma dessas categorias deve ocupar no interior da noção. Existe nesse ponto uma dúvida sobre a hierarquização dos saberes que compõem o conhecimento, pois, o ensino escolar de sociologia deve oferecer um tipo de conhecimento que sirva apenas como referência, por exemplo, o “reconhecimento” das questões sociais sem que se tenha a compreensão dos processos que as desencadeiam, ou então, deve preencher uma função de investigação e pesquisa social, mesmo considerando os limites escolares, no sentido do domínio do conhecimento científico.

Qual o sentido mais apropriado? Devemos falar em transmissão, aquisição ou construção? Isso é importante à medida que coloca em evidência o fato de que a definição de uma noção de conhecimento escolar de sociologia dialoga com essas variáveis, e que essas têm produzido efeitos diretos nas práticas pedagógicas. As disputas e dissonâncias em torno dos significados do conhecimento escolar de sociologia têm produzido representações que apresentam uma mescla de elementos. E isso acontece porque os entendimentos sobre a questão do conhecimento não correspondem a uma unidade ou consenso de pensamento. Veja que esse problema não trata da simples construção de um “consenso ingênuo”, mas fundamentalmente das expectativas de um acordo que facilite a elaboração de uma concepção mais “homogênea” sobre o conhecimento escolar de sociologia que possa tornar mais coerente o seu desenvolvimento no

ensino médio. Ao fazer menção à idéia de uma concepção de ensino mais homogênea e coerente me refiro à construção de um entendimento para dar forma a uma noção de conhecimento escolar de sociologia, o que envolve nossos cuidados com a linguagem, as formas de apresentação da sociologia, os objetivos do ensino, as propostas metodológicas, as definições sobre suas asserções, *et cetera*.

A existência das divergências criadas pela crise do paradigma produz um contexto onde o conhecimento escolar de sociologia é construído de modo bastante flexível, ficando na maioria dos casos dependente das escolhas e interpretações dos professores. A noção de conhecimento escolar de sociologia se encontra fragmentada em concepções com aportes epistemológicos e pedagógicos variados. Nós podemos supor que essas diferentes abordagens acerca do conhecimento escolar de sociologia e suas maneiras de dialogar com os estudantes, redefinam as razões pelas quais a sociologia deve estar presente no currículo do ensino médio.

Argumentamos que a noção de conhecimento escolar de sociologia tem se articulado em torno de três eixos: 1) o conhecimento sobre a multiplicidade e diversidade de possibilidades de explicação relevantes aos problemas sociológicos; 2) o desenvolvimento do pensamento abstrato, da capacidade de argumentação e das capacidades de análise; e 3) o desenvolvimento de posturas críticas frente ao conhecimento, propiciando a constituição de atitudes responsáveis e conscientes. As especificidades do ensino escolar de sociologia organizam seus objetivos nesses níveis. Evidentemente, que cada situação de ensino mobiliza essas questões de maneiras diferentes, na medida em que cada professor em sua prática irá privilegiar e estratificar os preceitos a partir de seu próprio crivo. Entretanto, a gênese e o valor educativo do ensino escolar de sociologia são explicitados nessa articulação, dando vazão às subseqüentes noções de conhecimento escolar de sociologia.

Nesse sentido, podemos sistematizar uma noção de conhecimento escolar de sociologia, ainda que incipiente e com limites: “o conhecimento escolar de sociologia aproxima-se de um conjunto de imagens, apreciações e expectativas que remetem diacronicamente à função social do saber e as suas possibilidades de ação e significado”. O que está em jogo para o conhecimento escolar de sociologia é, por um lado, o questionamento dos modelos, das imagens e das relações assimétricas, e por outro, a própria natureza do ato de aprender, pois se trata de um processo epistêmico de construção de um sentido para as idéias abstratas, de apropriação de

categorias passíveis de serem mobilizadas, e fundamentalmente, de saber como utilizá-las em qualquer circunstância. Em suma, tal noção contempla um conjunto de saberes, mais ou menos sistematicamente organizados pelo processo pedagógico de ensino, cuja orientação é que o estudante adquira e se aproprie metodicamente desse conjunto.

A noção de conhecimento de sociologia não se compõe apenas de conhecimento científico transposto em conhecimento escolar, mas também apresenta como conteúdo de ensino algumas atitudes, convicções e capacidades cognoscitivas de interpretação do mundo. Ao longo do trabalho tentamos demonstrar quais as exigências e os sentidos que são empregados para a sua definição. De acordo com os dados levantados, a noção de conhecimento é construída a partir da exigência de desconstruir o senso comum e os saberes empíricos, já que seu objetivo é propor um novo olhar, um outro modo de enxergar a realidade. Por isso, seu conteúdo é apresentado como algo que tenha utilidade, e que de algum modo, preencha espaços na vida pessoal dos estudantes.

As informações recolhidas junto aos professores pontuam que a definição da noção tem que levar em conta que o processo de fazer ciência não pode ser confundido com o de aprendê-la, e por isso, o conhecimento escolar de sociologia tem suas características próprias, embora complementares a ciência de referencia. Assim, podemos extrair duas características essenciais:

1. A *relatividade*. Não se concebe o conhecimento como um processo linear e fechado, justamente pelas características do sistema de ensino escolar. Considera-se como ponto fundamental que a noção de conhecimento absorva as diferentes possibilidades e pontos de vistas. Nesse sentido, é importante que o conhecimento escolar de sociologia seja coerente em aceitar as diferentes posições existentes na sociedade e suas interpretações sobre a realidade sócio-cultural, fugindo de aspectos considerados naturais e moralmente aceitos, demonstrando que uma mesma relação entre sujeito e objeto pode ser compreendida de formas distintas em virtude de suas particularidades. A relatividade do conhecimento é considerada como condição *sine qua non* durante o processo de construção do conhecimento, seja em sua dimensão interna ou externa.

2. O conhecimento não é *neutro*. A idéia é que o imaginário dos estudantes deve estar presente na composição da noção de conhecimento escolar de sociologia. Admite-se que a noção deve ser preenchida pelos aspectos científicos e a realidade dos estudantes, o que envolve a condição de classe, as posições históricas e geográficas, os elementos culturais que determinam os papéis sociais, etc.. Todos esses itens interferem no conhecimento e o mesmo se constrói em relação a eles. Assim, não é possível que a noção de conhecimento escolar de sociologia descarte a interferência dos valores envolvidos nesse processo de constituição dos saberes, e por isso, não pode ser neutra e nem imparcial, pois em último grau, tem relação com as visões de mundo.

Ao conhecimento escolar de sociologia compete propor uma modalidade de aquisição de disposições diferenciadas, onde o sujeito é posicionado em relação a um tipo de conhecimento cuja incorporação do seu conteúdo o faça perceber os nexos causais existentes entre os fenômenos sociais e a sua própria existência. Em todo caso, a preocupação manifestada pelos professores é que a noção de conhecimento se coloque como ativadora da conscientização em relação aos fatos. Observe que esse processo de conscientização aqui está relacionado com a ruptura à passividade, a aceitação tácita e as verdades socialmente construídas.

É importante registrar que o processo de ensino-aprendizagem não é colocado como um momento de re-construção dos caminhos científicos, mas de apreensão dos seus conteúdos de maneira adequada, de modo que eles venham a fazer parte do cotidiano, não como algo justaposto, mas como elemento problematizador, onde o estudante o compreenda e que seja capaz de utilizá-lo de modo independente. É possível interpelar que a noção de conhecimento escolar de sociologia tem uma fundamentação próxima a uma espécie de sócio-construtivismo, pois, considera a possibilidade que seu aprendizado resulte numa interpretação pessoal que confira significados sociais aos objetos do conhecimento.

O pressuposto básico da argumentação sobre o conhecimento escolar de sociologia está ancorado na idéia de que o conhecimento sociológico somente terá uma funcionalidade à educação básica dos estudantes se for construído com base numa proposta curricular que valorize essa especificidade da

disciplina. Em outras palavras, o conhecimento escolar de sociologia tem tratado de um tipo específico de conhecimento que valoriza a construção de uma prática marcada por uma postura reflexiva onde a prioridade é a incorporação dos hábitos intelectuais da sociologia à vida dos estudantes e à cultura escolar como um todo e ao mesmo tempo à aquisição de competências que estão relacionadas à cidadania e a crítica social. Assim, o modelo sociológico de investigação e compreensão da realidade social, através de seus conteúdos e compromissos intelectuais e morais, poderiam encaminhar os estudantes para outro tipo de prática social.

Temos verificado que a noção de conhecimento escolar de sociologia diferencia-se muito mais no que se refere a seu contexto metodológico do que propriamente a seu conteúdo. A partir das idéias apresentadas podemos supor que o ensino escolar de sociologia baseia suas noções de conhecimento no entrecruzamento, em níveis diferenciados, de algumas lógicas construídas de acordo com a situação escolar. Cada professor, na prática, sistematiza o conteúdo do ensino de acordo com seus preceitos e preferências. Assim, as lógicas são compostas por padrões hierarquizados, onde os conteúdos são tomados de acordo com as circunstâncias. Quer dizer, a conformação dos cursos não segue uma lógica formal, variando no tempo e no espaço. Por exemplo, a “desnaturalização das relações sociais” é colocada como método ideal, mas, no entanto, sabemos que é algo extremamente difícil de alcançar, em razão da complexidade que envolve a ciência e as condições objetivas do contexto escolar. Esse fator redefine toda a fundamentação teórica e prática do ensino. A consecução dos pressupostos da disciplina depende dos contextos que criam as necessidades dos conteúdos.

A crença é no desenvolvimento de uma perspectiva sociológica junto aos jovens, como algo que provoque a compreensão de uma realidade social cada vez mais complexa e estimule o raciocínio aplicado com o conhecimento das teorias sociais. A representação sociológica brasileira contemporânea sobre o ensino de sociologia tem apresentado isso na maioria das análises, ao demonstrar como que a noção de conhecimento escolar de sociologia não consegue se desvincular da idéia da função da sociologia para a construção do senso crítico e para a formação do exercício da cidadania. Temos observado isso, os entendimentos convergem nessa universalidade. Esse debate se constrói mediante a própria reflexão sobre qual é a noção ou as noções de conhecimento escolar de sociologia. Pode ser que isso seja

decorrente da falta de tradição da disciplina²⁶ e do fato de os papéis dos conhecimentos sociológicos na escola ainda não terem sido definidos, ou talvez não seja tão absurdo afirmar, que não existe uma só noção de conhecimento escolar de sociologia específica.

Elaborar uma noção de conhecimento escolar de sociologia implica em considerar as diferentes concepções que a orientam, os diferentes contextos e debates, especialmente, as questões levantadas a partir da última reforma educacional, quando a sociologia voltou a fazer parte da estrutura curricular do ensino médio. Isso representa considerar que a volta da sociologia, entendida como uma ciência humana produtora de conhecimentos específicos, apóia-se no reconhecimento de que ela é uma mediação indispensável para se atingir o objetivo de fundamentar a participação consciente dos estudantes nos assuntos relativos a sociedade. A sociologia é entendida como técnica social, no sentido empregado por Mannheim, ou seja, como um conjunto de métodos que visam influenciar o comportamento individual.

Os professores têm qualificado o conhecimento escolar de sociologia como um instrumento, que mediado pela visão sociológica da realidade, contribui para a formação de cidadãos competentes na capacidade de perceber as relações sociais que envolvem as suas experiências sociais. Assim, o fim último de seu aprendizado não é somente a apreensão de conceitos, mas também uma relação mais autônoma com a realidade social e distante do senso comum. Isso demonstra como que a noção de conhecimento oscila entre as práticas reflexivas e instrumentais. Na medida, em que as definições se aproximam mais da ciência, enquanto, que as terminalidades relacionam-se com a aquisição de competências para a formação para a cidadania.

A noção de conhecimento escolar tem sido bastante influenciada por elementos supostamente contraditórios, ao passo, que afirmam que a sociologia serviria para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, mas sem perder de vista a preparação para o exercício da cidadania. Desse modo, o

²⁶ “A falta de legitimidade social da disciplina, a percepção de ‘irrelevância’ desse conhecimento no ensino médio por parte dos atores referidos, mas também por parte de parcela da própria comunidade dos cientistas sociais, deve-se a razões que se apresentam na inserção e desenvolvimento das ciências sociais no Brasil: uma forte vocação acadêmica e enciclopédica associada à falta de pesquisas sobre *ensino* de ciências sociais, a falta de preocupação com estratégias de ensino-aprendizagem dos conhecimentos produzidos pelas ciências sociais, a falta de interesse pela disseminação desses conhecimentos entre um público leigo, a distância em que a academia se encontra da educação básica” (SARANDY, 2004, p. 107)

objetivo geral é levar o estudante a compreender quem ele é enquanto membro da sociedade, ou seja, trata de um processo de esclarecimento com vistas a uma adequação, essa é sua opção metodológica. O conhecimento escolar de sociologia afirma-se, desse modo, como um instrumento mediado pelas perspectivas sociológicas, a fim de responder as necessidades dos estudantes e orientá-los para uma intervenção estranhada na sociedade. Assim, ele tem sido compreendido pelos professores como reflexivo e instrumental, na medida, que sua acepção carrega a intenção de *desnaturalização* e suas competências direcionam-se para a intervenção, no sentido, da cidadania.

Evidentemente que esta é uma síntese generalizante, entretanto, demonstra como que a definição de uma noção de conhecimento escolar de sociologia é algo sinuoso, porque compõe um recorte muito específico de uma ciência extremamente diversa. E isso se dá, porque a noção de conhecimento escolar de sociologia está estruturada, por varias circunstancias, em posições diferenciadas, que são definidas, de caso em caso.

Definir uma noção de conhecimento passa por muitas abordagens e nuances diversas, já que a conceituação do que deve ser ensinado e quais os saberes devem ser estimulados está sujeita a interpretações diferentes, a exemplo, que em alguns casos existe o entendimento de que os saberes e conhecimentos científicos se contrapõem, enquanto que noutros essas dimensões se intercambiam. A delimitação de uma noção de conhecimento escolar de sociologia enfrenta esses dilemas, na medida em que esbarramos nas dificuldades de escolher sempre entre um caminho ou outro. Do ponto de vista sociológico, essa questão nos remete a própria indagação sobre o que entendemos que deve ser o ensino escolar.

Assim, na prática, a construção dessa noção, o que envolve seus princípios, métodos e técnicas, está sujeita a uma “didatização” que varia de acordo com alguns princípios presentes nos documentos oficiais e dos interesses dos professores e das escolas, quer dizer, que resulta do imbricamento das ações institucionais (currículo oficial) e docentes (currículo real). Podemos afirmar que a multiplicidade de noções sobre o conhecimento escolar de sociologia está condicionada, basicamente, a existência de diferentes compromissos axiológicos. A construção da noção de conhecimento escolar de sociologia está diretamente relacionada com as tensões existentes entre o *habitus* sociológico e a estrutura do

campo escolar como um todo, pautada pelo relacionamento que o professor escolhe para desenvolver com os estudantes.

Posto isso, a sistematização da noção de conhecimento escolar de sociologia, mesmo que ela não contemple todas as expectativas, está aportada nas disposições e orientações presentes nas propostas curriculares e a seleção e organização dos conteúdos resultam principalmente das opções que o professor vigente em cada contexto de sala de aula compreende como necessário a serem transmitidos. A transitoriedade da noção de conhecimento escolar de sociologia nos leva a seguinte constatação: essa noção de conhecimento, dada as suas particularidades, tem como característica a marca da instabilidade, mesmo que essas possam estar enraizadas em argumentos muito próximos.

Podemos concluir que a noção de conhecimento escolar de sociologia é denominada por um espírito reflexivo e instrumental, consolidado na historicização e desnaturalização dos fenômenos sociais, cujo objetivo é intervir no efeito alienador das ideologias dominantes em nosso cotidiano. A proposta é na verdade refletir sobre a sociedade com a preocupação de inserir os estudantes nas suas questões. Essa intenção é evidenciada na idéia de se construir o chamado “olhar sociológico”, isto é, uma atitude que não representa apenas uma leitura científica, mas também uma postura de intervenção. Assim, a noção é permeada por um imbricamento entre a intervenção na realidade social para transformar – não a sociedade, mas a perspectiva individual – porém, essa intervenção é preconizada pelo conhecimento.

Assim, para finalizar nossa reflexão sobre o processo de construção da noção de conhecimento escolar de sociologia emergem duas últimas considerações. Primeiramente, a noção de conhecimento escolar de sociologia não se constitui apenas da seleção e organização do conhecimento científico de modo a torná-lo relevante e acessível ao contexto da disciplina no ensino médio. Apresenta-se também como um saber com características bastante particulares cujo ensino mobiliza aspectos relativos ao imaginário social. Seu objetivo essencial é a construção individual de um conhecimento que promova o saber no sujeito ao qual se direciona, não no sentido de produzir novos conhecimentos científicos, mas de estimular a capacidade de observação e de interpretação da realidade a partir do despertar do estudante para a reflexão.

Essa noção tem passado por constantes atualizações e vigilância em relação ao seu sentido, ensino, conteúdo e forma, dada a impossibilidade da sua neutralidade axiológica. Ressalta-se que essa atualização constante é fundamental para fomentar o interesse pela disciplina e construir a sua legitimidade no currículo e frente à própria escola. O seu ensino ganha relevância como fator essencial na construção do conhecimento sobre a sociedade, levando à compreensão de sua gênese e dos processos históricos que a justificam e explicitam as suas estruturas.

E por fim, o ensino escolar de sociologia é um dos poucos nesse contexto que se constrói em relação aos seus compromissos ideológicos, e por isso se coloca em frente a um desafio sem precedentes, que é pôr o saber científico ao alcance de um público escolar bastante heterogêneo, ao mesmo tempo, que carrega o objetivo de romper com o senso comum pedagógico o qual as questões relativas aos conhecimentos científicos são freqüentemente veiculadas dentro do sistema de ensino. Esse aspecto é importante, ao passo que é colocado como uma premissa inegociável da noção de conhecimento escolar de sociologia, juntamente com a finalidade de proporcionar a socialização de um tipo de conhecimento direcionado pela acepção e apropriação crítica, de modo que incorpore um universo amplo de representações sociais e que pretende se constituir como um projeto sócio-cultural.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Eva Maria; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura. Aspectos históricos da cadeira de sociologia nos estudos secundários (1892-1925). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, 2001. ISSN 1519-5902.
- APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BACHELARD, Gastón. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BERGER, Peter L. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. 28. ed. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomaz. **A construção social da realidade**. Tradução de Floriano Fernandes. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1978. 247 p. (1ª edição em Inglês, New York, 1966).
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, P; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRAGA, R.; BURAWOY, M. **Por uma sociologia pública**. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2009. v. 1. 283 p
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2006.

CAJU, A. V. F. **Análise da disciplina sociologia na educação profissional: reflexões a partir de um estudo de caso**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – UFRRJ, Rio de Janeiro, 2005..

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

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 2001.

CHERVEL, André; COMPÉRE, Marie-Madeleine. **As humanidades no ensino. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, jul./dez. 1999.

CORREA, Lesi et al. (Org.). Laboratório de Ensino de Sociologia (Projeto de Extensão do Departamento de Ciências Sociais da UEL). In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: Unijui, 2003.

CORREA, L. **A importância da disciplina sociologia no currículo de 2º Grau – a questão da cidadania**. São Paulo: PUC, 1993 (Mestrado em Educação).

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

DELIZOICOV, Demétrio. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em formação).

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 123-143.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Editora Vozes. 1997.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores sociais e História da Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FARIA FILHO, L. M.; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139 – 159, jan./abr. 2004.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. In: _____. **A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1977. p. 105-120.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denice Bárbara (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 13-37.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. Relação escola e universidade: a sociologia no ensino médio em perspectiva. In: CARVALHO, César Augusto de. (Org.). **A sociologia no ensino médio: uma experiência**. Londrina: Eduel, 2010. 220 p. ISBN 978-85-7216-555-6.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. **Os Lugares da Sociologia no Ensino Médio: o caso da cidade de Londrina-PR (2007)**. 2007. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado de Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. **Sobre o conteúdo da Sociologia na Escola: o ensino e a problemática dos obstáculos epistemológicos**. 42 f. 2009. Monografia (Especialização em Ensino de Sociologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FORACCHI, Maria Mencarini; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S/A, 1984.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: CIAVATTA, Maria, FRIGOTTO, Gaudêncio, RAMOS, Marise, (Org.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 69-144.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 7. edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

GIDDENS, Anthony. **Em defesa da sociologia. Ensaios, interpretações e tréplicas**. Tradução Roneide Venâncio Majer e Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia: uma breve porem crítica introdução**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.

GIGLIO, Adriano. **A sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências no Brasil – anos 40 e 50.** Dissertação (Mestrado) – IUPERJ, Rio de Janeiro, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 3. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GUEDES, André Teles. **Notícias sobre a sociologia acadêmica no 1º Congresso da SBS (São Paulo, 1954).** In: Revista do programa de pós-graduação em sociologia. Departamento de Sociologia Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo, vol. 14, 2007.

GUELFI, W. P. **A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal do Paraná, Curitiba, 2001.

HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência.** Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

IANNI, Octavio. O professor como intelectual: cultura e dependência. In: CATANI, Denice Bárbara (Org.). **Universidade, escola e formação de professores.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 39-49.

IANNI, Otávio. **A polêmica entre Ciências e Humanidades.** Seminários Unicamp “Diversidade na Ciência”. Campinas, 27 e 28 de março, 2003.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** Tradução de Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 23, n. 80, p. 389-403, set. 2002.

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

MARX, Karl. Ideologia e Ciência. In: O CAPITAL. posfácio da 2ª edição. 1968, p. 13-17.

MEDIAÇÕES – **Revista de Ciências Sociais** / publicação do Departamento de Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. - Vol. 1, n. 1 (Jan./Jun. 1996) – Vol. 12, n. 1 (Jan./Jun. 2007) – Londrina: Midiograf, 2007.

MEKSENAS, Paulo. O ensino de Sociologia na Escola Secundária. In: UDESC. Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação. **Leituras & Imagens.** Florianópolis: UDESC, 1995. p 67-79.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 1. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos.** 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MERTON, Robert King; MILLS, Charles Wright. **Sociologia do Conhecimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica.** Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1965. p. 11-18

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

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

MORAES, Luiz Fernando Nunes. **Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica: tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia.** 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MOTA, Kelly C. C. da Silva. **Os lugares da sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica?** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo (RS), 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** 3. ed. Ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de; PLANCHEREL, Alice Anabuki (Org.). **Leituras sobre sociologia no Ensino Médio.** Maceió: EDUFAL, 2007.

PARANÁ. Secretaria Estadual da Educação. **Diretrizes curriculares de Sociologia para a educação básica.** Curitiba: SEED, 2006.

PASSERON, Jean-Claude. **O raciocínio sociológico: o espaço não popperiano do raciocínio natural.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Quem tem medo da Sociologia?** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Goiânia, 2002.

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

ROMANO, Fábio Geraldo. **A luta em defesa da Sociologia no Ensino Médio (1996-2007)**: um estudo sobre a invenção das tradições. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

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

SARANDY, Flavio Marcos. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 1, n. 05, out. 2001.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola**: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar**: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002). 2006. 312 f. Tese. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César. **Sociologia**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2010.

SPÓSITO, Marília Pontes. (Dês) encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. **Ensinar Sociologia**: análise de recursos do ensino na escola média. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TEODORO, Antonio; TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Educação crítica & utopia**: perspectivas para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2006.

WALLERSTEIN, Immanuel. Os grandes debates no interior das Ciências Sociais, de 1945 até o presente. In: **Para abrir as Ciências Sociais**. Comissão Gulbenkian para a reestruturação das Ciências Sociais. São Paulo: Cortez, 1996.

WERNECK, Vera Rudge. Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 173-196, abr./jun. 2006.

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1) Explicitar os objetivos da pesquisa;

2) Apresentar os eixos da pesquisa:

a) noção de conhecimento escolar de sociologia;

b) fundamentação da prática de ensino;

c) propostas curriculares oficiais e livro didático;

d) currículo mínimo;

e) o que queremos com ensino de sociologia?

3) Questões da pesquisa:

- Como você descreveria as percepções dos membros da escola em relação à sociologia? Como qualificam ou desqualificam a disciplina? Que tipos de comparação os colegas fazem entre a sociologia e as outras disciplinas? Quais funções atribuem à sociologia? A disciplina de sociologia tem o reconhecimento que merece dentro da escola? Como isso se dá em relação às outras disciplinas?
- Como essas percepções repercutem nas visões dos alunos? Como os alunos qualificam ou desqualificam a sociologia? Como trabalhar temas tão complexos sem o devido reconhecimento da importância do ensino escolar de sociologia? Como você tem trabalhado os conteúdos da sociologia dentro desse quadro que descreveu?
- Diante desse problema, surge a questão de como engajar os estudantes em uma discussão produtiva que não seja percebida como uma mera conversa informal sobre assuntos relevantes? Ou seja, como fazer que ensino de sociologia não seja menos importante que os outros?

- Quais são os pontos de partida teóricos e práticos para você definir seus conteúdos e planos de ensino? Quais critérios você elaborou ou você considera que te guiam no processo de escolha dos conteúdos, metodologias, recursos e eixos? Quais são os principais eixos (categorias)? Os conteúdos do conhecimento escolar de sociologia são delimitados a partir de quais interesses? Por exemplo, podemos afirmar categoricamente que os conhecimentos sociológicos são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano? Como pensar essa relação entre teoria e prática?
- Será possível delimitar, pelo menos em teoria, um conjunto – relativamente – homogêneo de elementos que formem uma noção de conhecimento escolar de sociologia? Diante das suas práticas e experiências até o momento você considera que seria possível pensarmos em conhecimento escolar de sociologia? Você encontra elementos de consenso entre os colegas da área? Quais seriam esses elementos de consenso? Quais temas, teorias, conceitos, práticas de ensino? Quais seriam as possibilidades de estabelecermos certa uniformidade na divisão, hierarquia, seleção e “dosagem” dos conteúdos de sociologia no ensino médio?
- Podemos dizer que nosso maior problema diz respeito à dificuldade de transpor conteúdos complexos para alunos sem conhecimento prévio da disciplina? Quais seriam as principais dificuldades no processo de transpor os conteúdos complexos para os alunos, para os jovens e adolescentes?
- Os documentos ou propostas curriculares oficiais causam impactos sobre as suas práticas de ensino de sociologia? Essas propostas alteram em alguma medida os planos de curso? O que pensam sobre estas disposições oficiais? Elas corroboram com seus ideais de ensino de sociologia? Será que os professores devem participar do desenvolvimento ou ser apenas executores de diretrizes cada vez mais específicas?

ANEXO B – FICHA DE CATEGORIZAÇÃO**DADOS PESSOAIS**

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Estado civil: _____

E-mail: _____

Graduação: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Pós-graduação: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Disciplinas que leciona ou já lecionou: _____

Em que ano começou a lecionar? _____ Tempo de serviço _____

Tipo de contrato atual: QPM () PSS () Outros () _____

Ano concurso: _____ Disciplina do concurso: _____

Carga Horária atual: _____ Quais escolas: _____

Quantas turmas? _____

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO

Título da pesquisa: Elementos para uma teoria não-tautológica sobre o conhecimento escolar de sociologia.

Responsável: Eduardo Carvalho Ferreira

Supervisão: Prof^a Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva

TERMO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado a contribuir voluntariamente com uma investigação sobre o ensino escolar de sociologia, realizada pela Universidade Estadual de Londrina. O objetivo do nosso trabalho é investigar as concepções dos professores sobre o conhecimento escolar de sociologia. Nossas entrevistas serão registradas com gravador de áudio. A identificação dos participantes, bem como as informações registradas serão sigilosas e utilizadas exclusivamente para fins de análise de dados. Após o término do estudo, todos os registros serão destruídos. Por intermédio desse consentimento lhes são garantidos os seguintes direitos:

- 1) Solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa;
- 2) Sigilo absoluto sobre nomes, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal;
- 3) Ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julgue prejudiciais à sua integridade física, moral e social;
- 4) Opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido;
- 5) Desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

Londrina-PR, _____ de outubro de 2010.

Participante voluntário: _____

Escola: _____

Assinatura: _____

Assinatura do Pesquisador: _____