

**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O ENSINO**  
**MÉDIO - MPCS**  
**VICTOR CESAR R. DE MENEZES**

**A TEORIA SOCIOLÓGICA NOS PLANOS DE CURSO DE SOCIOLOGIA DA**  
**REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO (GRE - GARANHUNS)**

**RECIFE**  
**2016**

**VICTOR CESAR RODRIGUES DE MENEZES**

**A TEORIA SOCIOLOGICA NOS PLANOS DE CURSO DE SOCIOLOGIA DA  
REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO (GRE- GARANHUNS)**

Dissertação submetida ao Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio- MPCs da Fundação Joaquim Nabuco – Fundaj como requisito para à obtenção do título de mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Joanildo Burity

**RECIFE  
2016**

**Victor César Rodrigues de Menezes**

**A TEORIA SOCIOLÓGICA NOS PLANOS DE CURSO DE SOCIOLOGIA DA  
REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO (GRE - GARANHUNS)**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Ciências Sociais” e aprovada em sua forma final pelo Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio da Fundação Joaquim Nabuco.

(FOLHA DE APROVAÇÃO)

BANCA EXAMINADORA

---

Orientador Prof<sup>o</sup>. Dr. Joanildo Burity

---

Prof<sup>o</sup>. Dr

---

Prof<sup>o</sup>. Dr.

---

Prof<sup>o</sup>. Dr.

---

Em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## DEDICATÓRIA

*A todos os docentes que lidam com o desafio que é posto pelo ensino de sociologia a cada dia e aos meus caros docentes de minha graduação que muito contribuíram na minha caminhada acadêmica até aqui.*

## **AGRADECIMENTOS**

Sou grato ao meu orientador Joanildo Burity pelas lições valiosas e que me inspirou na escolha deste tema de trabalho. Os meus caros colegas do MPCs e demais professores e professoras que contribuíram em minha caminhada. A meu irmão que me auxiliou na etapa final da pesquisa e as escolas e docentes que aceitaram participar da pesquisa.

*Os termos com os quais entendemos o mundo são artefatos sociais, produtos historicamente situados de intercâmbios entre as pessoas. Do ponto de vista construcionista, o processo de compreensão não é automaticamente conduzido pelas forças da natureza, mas é o resultado de um empreendimento ativo, cooperativo, de pessoas em relação. Sob este enfoque, a investigação é atraída às bases históricas e culturais das várias formas de construção do mundo.*

*Kenneth Gergen, 2009.*

*Enquanto ser humano jamais aceitei que minha presença no mundo e minha passagem por ele fossem preestabelecidas. A minha compreensão das relações entre subjetividade e objetividade, consciência e mundo, prática e teoria foi sempre dialética e não mecânica.*

*Paulo Freire, 2000.*

## RESUMO

Este trabalho investiga como se encontra inserida a teoria sociológica nos planos de curso de sociologia na Rede Estadual de Ensino a partir de um estudo representativo da microrregião de Garanhuns - PE. O tema deste estudo emerge da discussão sobre a construção de uma proposta curricular para o ensino de sociologia na educação básica, focalizando nesta proposta o lugar da teoria. A análise do objeto de estudo em questão se dá em razão da sua relevância na constituição do conhecimento sociológico enquanto ciência e disciplina escolar que ganhou novo impulso na pesquisa acadêmica com o ingresso da Sociologia no Ensino Médio a partir de 2008. Amparada na perspectiva do construcionismo social, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de três procedimentos investigativos. 1) Pesquisa bibliográfica em torno da construção teórico-conceitual de: teoria sociológica, ensino de sociologia e currículo; 2) a pesquisa documental dos documentos curriculares, livro didáticos e planos de curso a cerca do ensino de sociologia e; 3) a entrevista individual e semi-estruturada com docentes da Rede Estadual de Educação. A pesquisa de campo delimitou-se às 10 maiores unidades escolares em relação ao contingente de estudantes matriculados em 2015. Das 10 escolas selecionadas, cinco escolas foram do Sistema de Ensino Integral e as outras cinco do sistema de Ensino Regular. A pesquisa demonstra a incipiente presença da teoria sociológica nos documentos curriculares e práticas de ensino em contraste com o discurso que atesta sua importância e relaciona esta condição com o cenário maior em que a disciplina está inserida.

**Palavras-chave:** Teoria sociológica. Ensino de sociologia. Currículo.

## ABSTRACT

This work investigate how sociological theory in is integrated to sociology course plans in State Schools, based on a representative study of Garanhuns educational authority. The theme of this study emerges from the discussion on the development of a curriculum proposal for sociology in focusing the place of theory. This particular focus is justified because of its relevance in the constitution of sociological knowledge as a science and academic discipline that has gained momentum in academic research Sociology became part of the high school curriculum as from 2008. Drawing on the perspective of social constructionism, this research was developed from three investigative procedures. 1) Bibliographical research around theoretical and conceptual building: sociological theory, the teaching of sociology and curriculum theory; 2) the documentary research of curriculum documents, textbooks and course plans on sociology and education; 3) individual semi-structured interview with teachers the State Education Network. The fieldwork is delimited the 10 largest school units in relation to the number of students enrolled in 2015. Ten schools were selected, five of them offering full-time education and five from regular (single-turn) education system. The research demonstrates the incipient presence of sociological theory in the curriculum documents and teaching practices in contrast to the discourse that attests its importance and relates this condition with the bigger picture in which the subject is inserted.

**Keywords:** Sociological theory. Teaching of sociology. Curriculum.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO Nº 1 – Teorias Sociológicas.....	67
QUADRO Nº 2 – Competências e Habilidades a Serem Desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política (PCNs).....	96
QUADRO Nº3 – Orientações Teórico-metodológicas – OTMs.....	103
QUADRO Nº4 – Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral – ciências humanas e suas tecnologias (amostragem parcial) .....	107
QUADRO Nº5 – Proposta Curricular dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (amostragem parcial) .....	112
QUADRO Nº 6 – Conteúdos de Sociologia por Bimestre com base nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (amostragem parcial) .....	121
QUADRO Nº 7 – Modelo de Plano de Curso da Escola Regular.....	127
QUADRO Nº8 – Modelo de Plano de Curso da Escola de Tempo Integral.....	127
QUADRO Nº 9 – Dados Gerais da Pesquisa de Campo.....	135

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BCC – Base Curricular Comum

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD - Educação a Distância

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EREM - Escola de Referência em Ensino Médio

ETE- Escola Técnica Estadual

GRE - Gerência Regional de Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEPE - Índice de Desenvolvimento da Educação em Pernambuco

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OTMs - Orientações Teórico-metodológicas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional da Educação

PNLD - Programa Nacional de Livro Didático

PPP - Projeto Político-Pedagógico

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEPE - Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco

SEE-PE - Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

SEEP-PE - Secretaria Executiva de Educação Profissional de Pernambuco

SIEPE - Sistema de Informação Educacional de Pernambuco

UNESCO - Organizações das Nações Unidas Para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>I CAPÍTULO: TEORIA SOCIOLOGICA, ENSINO DE SOCIOLOGIA E CURRÍCULO: UM OBJETO DE ESTUDO EM CONSTRUÇÃO</b>	16
1. O lugar de onde se olha	16
2. As partes de um todo: uma abordagem conceitual entre teoria sociológica, ensino de sociologia e currículo	20
3. A teoria sociológica: conceito e concepções	23
3.1.A teoria sociológica na contemporaneidade: tendências, dilemas e o lugar do pensamento social brasileiro	37
4. O ensino de sociologia: considerações iniciais	55
4.1.Saberes docentes: uma distinção necessária	56
4.2.Saberes sociológicos: a especificidade do ensino de sociologia	58
5. Currículo: considerações iniciais	69
5.1.Concepções de currículo	72
5.2.O currículo de sociologia para o ensino médio	81
6. O todo das partes: a teoria sociológica no currículo de sociologia para o ensino médio	86
<b>II CAPÍTULO: A TEORIA SOCIOLOGICA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO</b>	90
1. O ensino de sociologia nos documentos curriculares: considerações iniciais	90
2. Os documentos curriculares nacionais	94
2.1.Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs	94
2.2.Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM	97
3. Os documentos curriculares do estado de Pernambuco	101
3.1.Orientações Teórico-metodológicas – OTMs – Sociologia	101
3.2.Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral: ciências humanas e suas tecnologias	103
3.3.Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (Filosofia e Sociologia)	108
4. A proposta curricular nos livros didático em Pernambuco	112
5. As propostas curriculares da rede estadual nos planos de curso de sociologia: por um olhar participante	118
6. Plano de curso dos docentes da Rede Estadual de Pernambuco	122
7. Considerações sobre a análise documental	127
<b>III CAPÍTULO: A POSIÇÃO DOS DOCENTES SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A TEORIA SOCIOLOGICA</b>	133
1. Aspectos Gerais	133
2. Análise das entrevistas com os docentes	135
3. Análise dos questionários	140
4. Conclusões da Pesquisa de Campo	143
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	146

<b>REFERÊNCIAS</b>	152
<b>ANEXOS</b>	164
ANEXO – A FICHA DE ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA	165
ANEXO – B FICHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL	166
ANEXO – C FICHA DE ANÁLISE DOS PLANOS DE CURSO, PPP E LIVRO DIDÁTICO	167
ANEXO – D ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI- ESTRUTURADA	168
ANEXO – E QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES ENTREVISTADOS	169
ANEXO _ F RESPOSTAS DOS DOCENTES ENTREVISTADOS	170
ANEXO – G CAMPO DE PESQUISA: MUNICÍPIOS VISITADOS	179
ANEXO – H SÍNTESE INTERPRETATIVA DO OBJETO DE ESTUDO	180

## INTRODUÇÃO

Este trabalho investiga como encontra-se a teoria sociológica nos planos de curso de sociologia na Rede Estadual de ensino de Pernambuco por meio de um estudo representativo da microrregião de Garanhuns. A pesquisa perpassa por diferentes fontes que envolvem a sociologia no Ensino Médio. A saber: (1) um conjunto de referências bibliográficas divididas em três eixos de análise: a teoria sociológica, o ensino de sociologia e o currículo; (2) os documentos e diretrizes curriculares que referendam a elaboração e produção dos planos de curso de sociologia abrangendo as propostas curriculares nacionais e aquelas elaboradas pelo Estado focalizando a presença da teoria sociológica na constituição curricular da disciplina; (3) a posição dos docentes sobre o ensino de sociologia e uso da teoria sociológica por meio de entrevistas e; (4) a proposta de ensino de sociologia presente nos livros didáticos, focalizando o lugar da teoria sociológica nos mesmos.

A perspectiva do construcionismo social constitui-se na orientação teórica que norteia o processo de pesquisa e interpretação dos dados que foram aqui construídos. Esta perspectiva tem como referências, os autores Kenneth J. Gergen, Mary Jane Spink, Peter Berger e Thomas Luckmann. A premissa fundamental é a concepção do conhecimento como construção social. A literatura que referencia este trabalho como um todo se divide entre, o campo acadêmico em torno da teoria sociológica, o campo educacional em torno do ensino de sociologia e a teoria do currículo. Destaca-se, sobretudo um conjunto de artigos e dissertações acerca da sociologia no Ensino Médio. O problema de investigação reside no campo curricular, onde se encontra um grande desafio desta disciplina, isto é, sua própria afirmação enquanto saber escolar. Portanto, o tema deste estudo emerge da discussão sobre a construção de uma proposta curricular para o ensino de sociologia na Educação Básica, focalizando o lugar da teoria sociológica nesta discussão, entendendo-a como o instrumento de construção do conhecimento sociológico.

Considera-se que a inserção da sociologia no Ensino Médio a partir de 2008, representou uma conquista para a comunidade acadêmica desta área de conhecimento e para a educação brasileira como um todo, mas, ao mesmo tempo, lançou uma série de demandas que perpassam os recursos didáticos, o currículo e a prática pedagógica dos docentes. Em meio a estas questões o problema desta pesquisa se concentra na constituição curricular que serve de base ao ensino da disciplina. O interesse em avaliar o lugar e o uso da teoria

sociológica, parte do pressuposto de que esta assume uma posição relevante neste campo de conhecimento. A escolha de tema de estudo se legitima, além do reconhecimento de sua relevância na construção do conhecimento sociológico, na possibilidade de contribuir para o debate em torno da consolidação de uma proposta curricular para a sociologia do Ensino Médio que possa viabilizar ao estudante uma parcela significativa do universo construído pelas Ciências Sociais acerca do mundo social.

Outra razão é a oportunidade de levar o tema para a discussão acadêmica, pois ainda é tímida a produção que trata do ensino de sociologia e, em específico, da teoria sociológica como objeto de estudo no Ensino Médio. Por isso, este trabalho se insere no desafio de se colocar na pauta das pesquisas e discussões acadêmicas ligadas ao ensino de sociologia. Nutre-se também a expectativa de poder contribuir para possíveis reformulações de subsídios curriculares que possam, de fato, servir de suporte para os docentes que lidam com a disciplina, pois, pensar num currículo onde a teoria sociológica ocupe um lugar de destaque deve levar em consideração não só para quem ele é feito, mas também aqueles que irão desenvolvê-lo em sala de aula. Destaco, por fim, a motivação pessoal de pesquisar a teoria sociológica no ensino de sociologia, o interesse pelo tema de estudo me proporcionou o alargamento das perspectivas sobre a realidade social, passando a ocupar boa parte de meus esforços e reflexões sobre o pensar sociológico.

Este trabalho tem como campo de estudo as dez maiores Unidades de Ensino da Rede Estadual vinculadas à *Gerência Regional de Garanhuns (GRE- Garanhuns)* em relação ao contingente de estudantes matriculados em 2015. Das dez escolas visitadas, cinco são de Unidades de Ensino de Tempo Integral e as outras cinco do Sistema de Ensino Regular. Este trabalho tem como fundamento metodológico a pesquisa qualitativa, do tipo exploratória.

A abordagem está dividida em dois grandes momentos: Buscou-se primeiramente desenvolver uma análise teórico-conceitual das categorias que norteiam o estudo, isto é, a teoria sociológica, o ensino de sociologia e o currículo. A análise põe em destaque a pertinência da teoria sociológica enquanto fundamento epistemológico da sociologia e sua relação com os pressupostos que caracterizam a disciplina, isto é, a imaginação sociológica, estranhamento, problematização e desnaturalização, bem como a maneira em que os temas são abordados e interpretados. Porém a forma que a disciplina toma no currículo, a reconfigura tendo em vista interesses que extrapolam o âmbito dos conhecimentos disciplinares. Em um segundo momento, empreende-se uma análise documental concentrada nos documentos curriculares para o ensino de sociologia, focalizando o lugar da teoria

sociológica por meio dos repertórios linguísticos evidenciando os posicionamentos, escolhas e concepções que prevalecem nesses documentos. A investigação aponta, por um lado, para a pertinência da teoria sociológica no campo científico e disciplinar por meio dos seus princípios epistemológicos. Mas por outro, demonstra a incipiente presença da teoria sociológica nos documentos curriculares e práticas de ensino em contraste com o discurso que atesta sua importância e relaciona esta condição com o cenário maior em que a disciplina está inserida.

## CAPÍTULO I

### TEORIA SOCIOLOGICA, ENSINO DE SOCIOLOGIA E CURRÍCULO: UM OBJETO DE ESTUDO EM CONSTRUÇÃO.

#### 1. O lugar de onde se olha

A perspectiva teórica que embasa a compreensão do presente trabalho, bem como a interpretação dessa compreensão, se alinha com a perspectiva construcionista. Parte-se da ideia de que:

Os seres humanos não conseguem encontrar ou descobrir conhecimento tanto quanto o construímos ou elaboramos. Inventamos conceitos, modelos e esquemas para entender uma experiência, e testamos e modificamos continuamente essas construções à luz de uma nova experiência. Além do mais, há uma dimensão histórica e sociocultural inevitável para essa construção. Não construímos nossas interpretações isoladamente, mas contra um pano de fundo de compreensões, de práticas de linguagem, etc., que temos em comum (SCHWANDT, 2010, p. 201).

Dentre as concepções construtivistas<sup>1</sup> assume-se aqui a perspectiva teórica oriunda da psicologia social desenvolvida pelo norte-americano Kenneth Gergen denominada de construcionismo social (2009, 2010). No Brasil, esta perspectiva tem sido divulgada principalmente por meio dos trabalhos de Mary Jane Spink (2010, 2013, 2014). No campo da sociologia, soma-se a estes autores (as), a contribuição de Peter Berger e Thomas Luckmann (2003), que em seus trabalhos iniciais, dialogam com esta perspectiva. Portanto, a posição aqui assumida tanto teoricamente como metodologicamente tem como referências os princípios epistemológicos dos autores supracitados (as). Cabe apontar alguns desses princípios que acompanham a abordagem e interpretação aqui empreendida.

Tomando como ponto de partida a colocação feita por Schwandt (2010), acerca do sócio-construcionismo, entende-se que esta perspectiva é fundamentalmente uma teoria epistemológica que propõe a ideia de que o conhecimento é uma construção social. Isto implica dizer que os conceitos e ideias que elaboramos para compreender determinada experiência, constroem o entendimento que se tem desta experiência, sofrendo

<sup>1</sup> Para uma compreensão mais ampla a cerca do construtivismo ver Castañon (2009) *Construtivismo social: a ciência sem sujeito e sem mundo*.

condicionamentos do contexto histórico à luz de novas experiências, pois não podemos escapar da dimensão histórica que permeia a vida sociocultural. A interpretação e os sentidos sobre o mundo social não são frutos de um indivíduo isoladamente, mas está ligado a uma dada sociedade em que se compartilham valores, ideias, atitudes, linguagens e etc.

Segundo Gergen e Gergen (2010), um fundamento básico desta perspectiva é a ideia de que nós construímos o mundo e o fazemos na medida em que atribuímos a ele sentidos. Assim, o real é também tido como uma construção social. A realidade é percebida a partir do lugar onde se fala, ou seja, de uma dada tradição cultural onde o que se constrói aqui não é a existência das coisas ou acontecimentos em si, mas os significados e sentidos que a ela se atribuem. A realidade como construção social se faz e se refaz através das interações humanas constituídas historicamente (GERGEN, K.; GERGEN, M., 2010).

Tal perspectiva exige que se tome a realidade em suas diferentes dimensões e configurações que emergem das relações e interações sociais, das condições de existência compartilhadas pelo mundo social e natural, bem como, as realizações materiais e subjetivas que suscitam a produção de sentidos e as variadas expressões simbólicas historicamente situadas. A postura aqui assumida enseja uma relação interdisciplinar entre as Ciências Sociais, a História e a Psicologia Social sem, contudo deixar de marcar sua posição perante as diferentes perspectivas teóricas. É sugestivo pensar no construcionismo social como:

Um permanente diálogo sobre as fontes daquilo que acreditamos ser o conhecimento do real, do racional do verdadeiro e do bom [...] Talvez seja útil pensar nas ideias construcionistas como sendo um guarda-chuva sob o qual se encontram abrigado todas as tradições de significado e de ação. O guarda-chuva construcionista permite que nos movimentos através das tradições para apreciar, avaliar, absorver, amalgamar e recriar. Ao mesmo tempo, é preciso reservar um lugar para as próprias ideias construcionista debaixo desse guarda-chuva (GERGEN, K; GERGEN, M, 2010, p.33).

Levando em consideração o objeto deste estudo, isto é, a teoria sociológica no campo curricular da disciplina de sociologia e a apropriação da teoria pelos docentes através dos planos de curso, a perspectiva construcionista entende que a educação é inerentemente política e os currículos refletem posicionamentos que privilegiam determinados projetos em detrimento de outros. Vozes são ouvidas e outras silenciadas (GERGEN, K.; GERGEN, M., 2010).

Assim, entende-se que o processo de construção de sentidos da prática docente se dá principalmente, por meio das condições em que a constituição curricular ocorre, dando o caráter e a forma da disciplina escolar. Como ressalta Gergen em outro texto: “A pesquisa construcionista ocupa-se principalmente de explicar *os processos* [grifo nosso] pelos quais as pessoas descrevem, explicam ou, de alguma forma, dão conta do mundo em que vivem (incluindo a si mesmas)” (GERGEN, 2009, p. 301).

Pode-se encontrar a perspectiva construcionista no contexto nacional nos trabalhos desenvolvidos e organizados por Mary Jane Spink, também atuante no campo da Psicologia social. Spink (2010) destaca as *práticas discursivas* como o meio privilegiado de produção de sentidos num determinado contexto, o que põe em evidência dois campos de conhecimentos imprescindíveis para a perspectiva construcionista: a Linguagem e a História (SPINK, 2010). Segundo esta autora, a linguagem em ação – dentro de um contexto histórico – focaliza a maneira pelas quais as pessoas produzem sentidos e posicionam-se em relações sociais cotidianas. As práticas discursivas como ferramenta de pesquisa devem levar em conta: (a) a dinâmica; (b) as formas; (c) os conteúdos e; (d) os repertórios linguísticos. Estes últimos podem ser captados a partir de três dimensões temporais: o tempo longo onde se focaliza a história da circulação dos repertórios linguísticos na sociedade, o tempo vivido onde se dá o processo de socialização e, portanto de onde se apreende os repertórios linguísticos que colocamos em uso no cotidiano e o tempo curto que corresponde ao tempo das interações e interanimação dialógica (tempo onde se efetua este estudo) (SPINK, 2010). A pesquisa construcionista, portanto, busca os sentidos das ações humanas na vida social e, para isso, interessa analisar o processo que os constroem, pois:

O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas, na dinâmica das relações sociais, historicamente datadas e culturalmente localizadas, constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta (SPINK, 2010, p. 34).

Em consonância com a perspectiva aqui adotada, a pesquisa neste trabalho é entendida como uma prática social reflexiva e crítica. A atividade científica é feita a partir das decisões tomadas quanto aos instrumentos a serem utilizados e o modo como serão utilizados. Tais decisões são comumente pautadas pelas vicissitudes do pesquisador.

Portanto, a pesquisa de caráter construcionista não almeja descobrir uma realidade que está lá fora, uma vez que ela não existe independentemente do nosso modo de acessá-la (SPINK; MENGON, 2013). Este posicionamento não menospreza a ideia de rigor e objetividade tão caros para a legitimação de uma pesquisa, mas entende que estas questões são aplicadas em outra dimensão da pesquisa, isto é, o rigor é depositado na explicitação do processo de interpretação e não (apenas) no já consagrado desenho de pesquisa. O processo de interpretação é concebido como um meio de produção de sentidos mediado por diferentes interações. O sentido é, portanto, o meio e o fim do trabalho na pesquisa construcionista (SPINK; LIMA, 2013).

No campo propriamente da sociologia os autores que melhor se enquadram dentro desta perspectiva (em suas produções iniciais) são Peter Berger e Thomas Luckmann. No livro *A construção social da realidade* (2003), originalmente publicado em 1966, os autores lançam a ideia já enunciada no título da obra para explicar a constituição da sociedade e, nesse propósito, empreendem uma análise fundamentalmente teórica, porém preocupados com a apreensão do cotidiano. Analisam o conceito de realidade em suas dimensões objetivas e subjetivas. O argumento fundamental dos autores em consonância com a perspectiva construcionista é de que a realidade é construída socialmente a partir da relação entre ambas às dimensões e, cabe à sociologia do conhecimento analisar como isso ocorre. Os conceitos fundamentais deste argumento são os de *realidade* e *conhecimento*. Berger e Luckmann apontam os limites do conhecimento teórico para apreender o real, pois: “as formulações teóricas da realidade, quer sejam científicas ou filosóficas quer sejam até mitológicas, não esgotam o que é ‘real’ para os membros de uma sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2003, p. 29). Outro aspecto destacado pelos autores é em relação à linguagem. Ela é tida como o meio de objetivação da realidade vivida cotidianamente e também como o meio de produção de sentido “[...] é através da linguagem que a realidade social ganha significação [...] ela constrói imensos edifícios de representação simbólica que parecem elevar-se sobre a realidade da vida cotidiana” (Idem, p. 38). Os autores afirmam ainda que há uma relação dialética entre o homem e a sociedade. Ambos atuam um sobre o outro reciprocamente e desta relação se desencadeia o processo pelo qual a sociedade se institucionaliza, o que se dá a partir de três processos: a exteriorização, a objetivação e a interiorização (Idem). Por fim, os autores destacam o fato de o passado ser continuamente reinterpretado em função do presente e acrescentam que a construção da realidade implica

tanto na ressignificação dos fatos e acontecimentos históricos como também na fabricação desses fatos (Idem).

A obra dos referidos autores encerra-se propondo a aliança da sociologia com a História e Filosofia a fim de que não se perca seu objeto de pesquisa: a sociedade, feita pelos seres humanos e para os seres humanos. Tomando em conjunto, os argumentos aqui expostos convergem para a ideia de que a realidade é construída socialmente. É esta ideia que sustenta a concepção teórica deste trabalho e os procedimentos metodológicos. É a partir deste fundamento básico que se dará a abordagem, análise e interpretação das temáticas a seguir.

## **2. As partes de um todo: Uma abordagem conceitual entre teoria sociológica, ensino de sociologia e currículo.**

Este trabalho insere-se num contexto recente da produção acadêmica sobre o ensino da sociologia na escola média. As divergências no campo acadêmico e educacional sobre o que e como ensinar sociologia assim como as perspectivas teóricas, que em certa medida geram tais divergências, caracterizam o cenário onde se dá o debate sobre o ensino de sociologia. Deve-se considerar a complexidade de traduzir a teoria sociológica para o ensino escolar e é no currículo que esta tarefa precisa ser enfrentada primeiramente ou conjuntamente com a qualificação docente. Pois, é nessa arena de lutas que o problema deste trabalho se insere, o que aponta para a necessidade de fundamentação de uma proposta curricular para a sociologia do Ensino Médio. A disciplina vive um momento de busca por legitimação na Educação Básica, cujas circunstâncias, são muitas vezes caracterizadas pelo déficit de docentes formados na área, pela distância entre o discurso e a prática, entre a universidade e a escola, dentre outros fatores que configuram o contexto do ensino de sociologia. Por outro lado, este quadro revela um momento propício para repensar as proposições curriculares e ressignificar suas práticas. É urgente a necessidade de rever o que se encontra em vigor no ensino de sociologia da escola média pública, principalmente a partir de sua obrigatoriedade com a Lei. 11.684/08. É desse contexto que emerge o problema desta investigação.

Esta análise insere-se num campo de intersecção entre aquilo que é produzido em termos de teoria sociológica na pesquisa acadêmica e aquilo que é traduzido para o nível do conhecimento sociológico no Ensino Médio presente nas diretrizes curriculares, livros didáticos, dissertações e artigos. Assim, a abordagem aqui desenvolvida circula num diálogo

entre teoria sociológica, ensino de sociologia e o currículo. Verificou-se a princípio certa lacuna bibliográfica que agregasse os temas centrais deste trabalho configurando-se num desafio para sua realização.

Tais circunstâncias lançam-me no desafio de tecer as relações entre: de um lado a teoria sociológica e do outro, o ensino de sociologia tendo o currículo como elemento aglutinador de ambos os aspectos, pois no currículo se dá o embate entre concepções, ideias e perspectivas de ensino e aprendizagem invariavelmente marcadas pelas relações de poder em disputa. Esta empreitada não pode ser efetuada sem levar em conta as referências do campo acadêmico, tampouco se pode ignorar o aspecto pedagógico que a disciplina assume enquanto saber escolar. Daí a necessidade de articular os conceitos de teoria sociológica, ensino de sociologia e o conceito de currículo, tendo em vista ser este último o elemento definidor do que ensinar e como ensinar. Desta articulação suscita a especificidade do ensino de sociologia na escola média. A análise conceitual da teoria sociológica, ensino de sociologia e currículo será realizada pelo crivo de um duplo olhar. Um primeiro olhar que focalize a peculiaridade de cada um deles, encaminhando-se para uma construção conceitual que possa ser operacionalizada neste trabalho, e um segundo olhar, que objetiva construir uma visão capaz de captar como estes campos encontram-se consubstanciados no componente disciplinar da sociologia no Ensino Médio.

Encontrar o lugar da teoria sociológica não significa necessariamente encontrar sua finalidade prática para o ensino, pois isso depende do modo como o currículo, é de fato, constituído e vivenciado, bem como a experiência e formação dos docentes na área em questão. Não basta declarar o valor e importância da teoria sociológica. A questão é se esta importância e valor podem ser manifestos nas práticas de ensino da disciplina e na produção curricular, não obstante o discurso oficial das propostas curriculares estaduais e nacionais.

Esta observação se faz necessária uma vez que um dos caminhos aqui propostos é a necessidade de uma proposta curricular bem fundamentada teoricamente. Não se pode ignorar a pertinência da crítica que comumente se faz sobre a distância entre o discurso e a prática das propostas curriculares oriundas de políticas educacionais cujas decisões tomadas sobre o que e como ensinar não é um fruto pacífico das decisões políticas, pois os documentos curriculares constituem-se numa prática permeada por disputas e projetos de educação. Sua formulação é no mínimo resultado de um “conflituoso consenso” em torno de interesses dos grupos de poder que participam direta ou indiretamente da configuração de sentidos que se manifesta no currículo escolar. O fato de a prática não corresponder ao

discurso não justifica o menosprezo ou a indiferença quanto ao que é dito oficialmente, pois é neste campo de disputas que o currículo deve ser criticado, reformulado e discutido para aproximá-lo da realidade desejável o que o torna, no contexto atual da educação, um elemento imprescindível como ponto de partida para o que se deseja alcançar. Não é sem razão que um dos grandes problemas da sociologia no Ensino Médio em comparação com as demais disciplinas da área (com exceção de filosofia) é justamente sua constituição curricular.

A abordagem a seguir inicia-se com a teoria sociológica onde se busca contemplar as construções conceituais tanto acerca de teoria como também da sociologia a fim de orientar a formulação de um conceito operacional de teoria sociológica para as finalidades deste trabalho. Em seguida se dará destaque para algumas considerações acerca dos elementos que caracterizam as perspectivas sociológicas entendendo-as como um campo onde se constroem diferentes concepções acerca da vida social. Tais concepções configuram por sua vez na própria ideia ou entendimento do que seja a sociologia, não só enquanto ciência, mas também enquanto disciplina. No entremeio desses dois campos, toma-se como pressuposto a centralidade da teoria sociológica para prática e concepção da sociologia. Por fim constrói-se um cenário da teoria sociológica na contemporaneidade, traçando em linhas gerais, as tendências, dilemas e desafios postos à sociologia atualmente incluindo o lugar do pensamento social brasileiro.

O ensino de sociologia é analisado a partir da produção bibliográfica específica à temática, visando os elementos que constituem a sua peculiaridade enquanto disciplina escolar. Neste ponto, será importante a distinção entre saber sociológico e saberes da prática docente, buscando focalizar a especificidade da sociologia escolar. A análise dos eixos temáticos segue com a avaliação do conceito e das concepções de currículo, bem como as propostas curriculares para o ensino de sociologia levando em consideração o fazer educacional formalizado pelas políticas educacionais, é recontextualizado pelos docentes em sua prática. Após este percurso se empreende um esforço de síntese e reflexão em busca da construção relacional entre os eixos temáticos analisados. A mediação entre os conceitos-chave deste objeto de estudo através do currículo é uma condição necessária à elucidação do lugar da teoria sociológica no âmbito do ensino de sociologia e em específico no plano curricular desta disciplina, pois a sua presença (ou a sua falta) constitui-se no motivo ou problema desencadeador desta proposta. Reconhecer a teoria sociológica como elemento subjacente ou parte integrante do conhecimento sociológico não garante, necessariamente

que esta tenha um lugar privilegiado, ou mesmo suficiente, nas propostas curriculares de ensino de sociologia na escola média.

### 3. A teoria sociológica: conceitos e concepções

A teoria sociológica encontra-se presente já no nascedouro da sociologia como uma característica que lhe é inerente, noutras palavras, o surgimento da sociologia emerge a partir de uma dada perspectiva teórica, notoriamente o positivismo. Esta condição, porém, não é exclusiva da sociologia, pois se encontra no advento das Ciências Sociais e Humanas. No entanto, o conceito de teoria abarca um conjunto de concepções que vai desde seu significado etimológico aos seus usos nas Ciências Naturais e Humanas. Portanto, se faz necessário elucidar o entendimento do termo na expressão: teoria sociológica. Para isto, toma-se inicialmente como referência as considerações apontadas por Barros (2011a), primeiramente sobre a própria ideia de conceito que, segundo a definição operacional deste autor, o conceito é uma:

Formulação abstrata e geral, ou pelo menos uma formulação passível de generalização, que o indivíduo pensante utiliza para tornar alguma coisa inteligível nos seus aspectos essenciais ou fundamentais, para si mesmo e para outros. Visto desta forma, o conceito constitui uma espécie de órgão para a percepção ou para a construção de um conhecimento sobre a realidade, mas que se dirige não para a singularidade do objeto ou evento isolado, mas sim para algo que liga um objeto ou evento a outros da mesma natureza, ao todo no qual se insere, ou ainda a uma qualidade de que participa (BARROS, 2011a, p. 31).

Em relação à teoria, o autor destaca noutro lugar que a noção do termo está ligada, até os dias de hoje, ao seu significado etimológico grego (*theorein*, palavra grega para teoria). O termo refere-se literalmente ao ato de *contemplar*, *ver* ou *conceber*. No latim, o termo *contemplar* corresponde ao ato de examinar profundamente e atentamente algo. Em oposição à teoria (contemplação) os antigos gregos tinham o conceito de *práxis* (ação). Não é sem razão que o ato de teorizar passou a ser associado à dedicação exclusiva ao conhecimento e à sabedoria, isto é, à capacidade de gerar ideias. Ainda em relação ao elo entre *teoria* e *ver*, chama a atenção o fato de o primeiro termo resguardar, também, a origem de outro: *Theos* (Deus), “aquele que vê” (BARROS, 2011b, p. 42). Diante da diversidade de usos do termo teoria, particularmente no âmbito das Ciências Sociais, Barros apresenta três

níveis em que se podem abordar este conceito. Assim, a teoria pode ser tratada como: (a) um campo de estudos; (b) um modo de ver o mundo e; c) um conjunto de modelos ou sistemas explicativos criados para compreender determinado fenômeno, aspecto da realidade ou objeto de estudo.

A teoria sociológica a qual se refere o presente trabalho é tratada como um *campo de estudos* ou “como uma espécie de território constituído por todas as realizações teóricas proporcionadas por todos os praticantes de determinado campo de saber” (BARROS, 2011b, p. 43-44). Portanto, a teoria sociológica enquanto campo de estudos abarca dentro de si os demais níveis apontados por Barros incluindo todas as teorias (modos de ver) que compõem o conhecimento sociológico. Entretanto, estes “*modos de ver*” nas Ciências Sociais não é um ato espontâneo, pois depende de uma série de elementos mediadores tais como: conceitos, hipóteses, procedimentos metodológicos, linguagem de observação, análises empíricas e demonstrações (Idem).

Para construir uma definição sucinta e ao mesmo tempo abrangente sobre a noção de teoria, faz-se necessário verificar outras formulações conceituais destacadas pelo uso. Assim temos: (a) a teoria como “corpo coerente de princípios, hipóteses e conceitos que passam a constituir uma determinada visão científica do mundo” (BARROS, 2005, p. 244). (b) “Uma condição hipotética ideal, na qual tenham pleno cumprimento normas e regras, que na realidade são observadas imperfeita ou parcialmente” (ABBAGNANO, 2007, p. 952). (c) “um conjunto organizado de princípios e regras para explicar uma série de fatos, na verdade, para explicar o mundo” (SILVA, K.; SILVA, M. 2005, p. 394). (d) “um conjunto de proposições logicamente inter-relacionadas e as implicações que delas derivam, usado para explicar algum fenômeno” (JOHNSON, 1997, p. 231). (e) Para Guerra (2012) o conceito de teoria perpassa por uma linguagem científica através da qual se interpreta e explica os fenômenos sociais e suas relações através de conceitos que são também frutos das abstrações teóricas (GUERRA, 2012).

Levando em consideração as definições acima e para as finalidades deste trabalho, a teoria aqui é entendida como *um conjunto coerente de proposições fundamentadas em hipóteses, conceitos, princípios e regras que implicam numa visão científica do mundo*. O elo entre teoria e ciência põe em relevo o aspecto mais característico da ciência, isto é, sua própria cientificidade, mas também suscita o debate sobre a validade ou status das Ciências Humanas e Sociais frente às Ciências da Natureza ou experimentais. Não é do interesse deste trabalho adentrar nesta discussão. Entretanto, julgo ser necessário não se abster de tomar um

posicionamento. A respeito do dualismo entre Ciências Naturais e Ciências Humanas, adoto aqui o entendimento de que “as teorias científico-sociais são dependentes de interpretações gerais, que por sua vez, não podem ser comprovadas ou refutadas segundo critérios científico-experimentais imanentes” (HABERMAS, 2009, p. 28). Retomando a noção de teoria e seu uso nas Ciências Sociais, é notório o caráter plural que o termo assume, particularmente através da sociologia, onde o seu uso reflete um quadro complexo que aponta para diferentes caminhos e critérios de investigação da vida social.

Joas e Knöbl (2009) elucidam a problemática em torno do conceito de teoria destacando sua natureza e sua relação com o conhecimento empírico. Os autores destacam que ao se falar em teoria nos cursos introdutórios dos clássicos do pensamento sociológico, o conceito é supostamente dado como já subentendido. Passa despercebida a pluralidade de interpretações subjacentes à ideia de teoria no âmbito das escolas sociológicas. Tal constatação mina, a princípio, qualquer esforço de se buscar uma definição comum sobre a natureza da teoria que abarque a pluralidade de concepções, pois o termo em questão ocupa um lugar central nas controvérsias entre as perspectivas sociológicas tendo em vista os diferentes posicionamentos sobre teoria e pesquisa empírica; teoria e visões de mundo; teoria e conhecimento do cotidiano e do senso comum (JOAS e KNÖBL, 2009).

Diante da pluralidade de concepções teóricas e das controvérsias entre elas, um aspecto em comum que os autores apresentam em relação ao conceito de teoria é seu caráter de *generalização*. Para além do pensamento científico, generalizar é segundo os autores uma prática ordinária da vida cotidiana, isto é, sempre estamos a teorizar sobre questões da vida social, ou seja, fazendo deduções mais ou menos conclusivas sobre o mundo que nos cerca, partindo de uma observação particular para uma conclusão geral ou pelo caminho inverso. Joas e Knöbl fazem referência ao semiótico e filósofo americano Charles Sanders Peirce (1839-1914), para destacar deste autor a ideia de que: “na verdade toda a nossa percepção da vida cotidiana e nossas ações repousam sobre nada senão um trançado de hipóteses (ou abduções, como ele as chama), sem o qual seríamos incapazes de viver uma vida com algum sentido” (PEIRCE apud JOAS; KNÖBL, 2009, p. 5).

Aceitando este argumento, pode-se afirmar que teorizar não é uma prerrogativa apenas dos praticantes das Ciências Humanas e Naturais, mas de todos os indivíduos que no seu dia a dia precisam dar sentido ao mundo em que vivem, interpretando, julgando e se posicionando diante de sua própria realidade. Portanto, a premissa básica deste argumento é a ideia de que a:

Teoria é algo tão necessário quanto inevitável. Sem ela, seria impossível aprender ou agir de forma consistente; sem generalizações e abstrações, o mundo existiria para nós apenas como uma caótica colcha de retalhos de experiências discretas e desconexas e impressões sensoriais. É claro que, na vida cotidiana, não falamos de "teorias"; nós as usamos sem a consciência de que o estamos fazendo. Em princípio, atuar e pensar cientificamente não funcionam de formas diferentes, exceto pelo fato de que em nosso caso, naturalmente, a formação e mobilização de teorias ocorre de maneira um tanto deliberada [...] Mas, de mais a mais, a construção de teorias, de afirmações generalizantes, é um componente significativo tanto da vida cotidiana quanto da ciência. É nosso único meio de nos aproximar da "realidade" (Idem, 2009, p.6).

O fato dos autores afirmarem a presença imanente da teoria na vida cotidiana como o meio pelo qual lidamos com a realidade os remete ao problema da distinção entre teorias científicas e não científicas. Se há, de certa forma, um consenso sobre a ideia de que a teoria é um processo de generalização, este consenso se rompe quando se coloca em pauta qual o critério que legitima uma teoria como genuinamente científica.

Joas e Knöbl (2009) apontam inicialmente a ideia de verificação como o ideal da ciência, pois a correspondência com a realidade seria o sinal legítimo de cientificidade. Este postulado foi depois rebatido por Karl Popper (1973) em seu destacado trabalho: *A lógica da pesquisa científica*. Alegando a impossibilidade de se verificar todas as hipóteses que se constroem sobre a realidade, Popper apresenta a ideia de falsificação/refutação como o critério que deve validar ou não, o conhecimento produzido sobre a realidade e a partir dela. A proposição de Popper põe em constante caráter provisório o conhecimento produzido pelas ciências que se mantém enquanto não for refutado (Idem).

Segundo os autores, o critério de cientificidade estipulado por Popper tornou-se hegemônico em relação ao critério de verificação, contudo muitos cientistas sociais não concordaram com ênfase dada por ele à ideia de que toda teoria posta sob o pano de fundo da realidade possa ser sempre falsificada ou refutada encerrando tudo o que pode ser dito sobre o conceito de teoria.

O ponto nodal que pesa tanto sobre o critério de falsificação como o de verificação é que ambos partem da suposição de que seja possível empreender um processo de observação puramente empírico, pois os critérios de falsificação e verificação só podem ser efetivos se for possível obter-se uma forma de observação livre de pressuposições teóricas. No entanto, com base nas argumentações de Peirce, toda observação está permeada pela

teoria (Idem). Tal situação sinaliza para a dificuldade de separar com nitidez o conhecimento empírico e o teórico.

Para responder a este impasse, Joas e Knöbl se amparam na sugestão dada por Jeffrey Alexander. Este autor fala de um contínuo epistemológico onde se movimenta a ciência, que compreende um mundo empírico observável e o mundo não-empírico metafísico. Assim, o conhecimento científico movimenta-se entre esses dois extremos, os quais nunca se atingem totalmente. Esta posição corrobora com o argumento de Pierce acerca da nossa incapacidade de acessar o mundo diretamente, sem teoria. Para ser mais preciso:

A mensagem central é que observações estão de fato bastante próximas da realidade, isto é, do "ambiente empírico", mas que é impossível reproduzir a realidade diretamente, pois as observações estão vinculadas a pressupostos metodológicos, leis, definições, modelos e mesmo "pressuposições gerais", que estão relativamente próximas ao polo do "ambiente metafísico" (ALEXANDER apud JOAS; KNÖBL, 2009, p.12).

Joas e Knöbl fazem referência a uma importante contribuição para este debate, o trabalho de Thomas Kuhn (1987) *As estruturas da revolução científica*. O ponto crucial a ser destacado na obra de Kuhn para esta discussão é que, as revoluções científicas que ao longo dos tempos ocorrem, promovendo a mudança de paradigmas, não são promovidas pelo conhecimento empírico em si.

Esta forma de conhecimento não é a responsável pela hegemonia de um paradigma científico em detrimento de outro, antes considerado correto, mas sim por fatores diversos no âmbito de uma comunidade científica e das relações de poder nelas inseridas. (Idem). A questão destacada aqui na obra de Kuhn põe mais uma vez, em relevo um aspecto central na análise de Joas e Knöbl sobre a teoria, ou seja, nas palavras de Kuhn:

A esta altura deveria estar claro que os cientistas nunca aprendem conceitos, leis e teorias de uma forma abstrata e isoladamente. Em lugar disso, esses instrumentos intelectuais são, desde o início, encontrados numa unidade histórica e pedagogicamente anterior, onde são apresentados juntamente com suas aplicações e através delas (KUHN, 1970, p. 71).

Esta questão é relevante para se compreender a relação tão exigida quanto necessária entre teoria e pesquisa. Relação esta que é comumente reivindicada pelos estudiosos da

metodologia científica, pois, é através do quadro teórico ou das referências teóricas que se buscam as ferramentas de análise para investigação de um determinado fenômeno social sem, contudo, abarcá-la por completo, pois a teoria é um recorte da realidade que se pretende investigar (não obstante as pretensões universalizantes). As teorias devem ser compreendidas em seu contexto histórico, evitando que se tornem uma camisa de força, perdendo assim sua razão de ser, qual seja, a de lançar luzes sobre determinado objeto de estudo (QUEIROZ, 2005). Tais considerações remetem a necessidade de tratar a teoria e método como elementos interdependentes num processo de pesquisa (GUERRA, 2012). Em suma, as colocações feitas até aqui acerca da concepção de teoria, indicam que separar o conhecimento dito teórico do empírico; o pensamento da ação ou ainda a teoria da pesquisa constitui-se numa heresia epistemológica. Não há uma correspondência perfeita entre realidade objetiva e a estrutura conceitual elaborada para apreendê-la, porém, a teoria é o elemento de mediação entre as duas dimensões ensejando assim a construção do conhecimento, pois:

A teoria é constituída por um sistema integrado que possui uma estrutura lógica determinada, ou seja, o seu quadro de referência é uma coleção sistematizada de proposições relativas a domínios conexos – mas diferenciados – entre as quais a teoria estabelece (com “precisão objetiva”) uma série de equivalências e diferenças. Assim, embora abstrata, a teoria não é arbitrária. Ela é objetiva no sentido que procura dar respostas a questões relevantes estabelecidas pelos problemas construídos pelo observador. Por outro lado, toda teoria tem de ser precisa no sentido em que é inseparável da verificação (ALVES, 2010, p. 23).

Assim, os aspectos objetivos e subjetivos das teorias sociológicas se estendem a todo o campo das Ciências Sociais. A sociologia deve ser compreendida a partir da relação recíproca entre teoria e método, pois é desta relação que se constrói o conhecimento sociológico.

Tomando o exemplo da análise conceitual das concepções de teoria, se empreende aqui o mesmo esforço de construção conceitual sobre a sociologia e o lugar da teoria nesta construção. O conceito assumiu diferentes sentidos por diferentes pensadores sociais que, historicamente situados, deram contornos próprios tanto no modo de *conceber* como no modo de *fazer* sociologia. Ao explorar o tema dificilmente se conseguirá escapar de certa tradição considerada *clássica* que responde pelos sentidos atribuídos à sociologia. Este fato não invalida a construção conceitual aqui almejada, pois é próprio de todas as realizações

deste campo do saber estarem condicionados por mudanças e permanências constituídas historicamente. Tradição e transformação fazem parte da trajetória da sociologia. Portanto, é vão o esforço de tentar encontrar uma definição consensual por razões que vão desde o contexto histórico à perspectiva adotada por cada autor. Sobre a origem do termo *sociologia* é comum fazer referência ao nome de Augusto Comte como o seu fundador. O termo foi formulado em oposição ao de física social, que o belga Quételet havia empregado para classificar os trabalhos de estatística aplicados à criminalidade e à demografia (LALLEMENT, 2012a)

Contudo, desde a fundação do termo por Comte, várias outras definições foram sendo construídas. Uma breve verificação em dicionários especializados é suficiente para constatar as variações em torno do conceito de sociologia ainda que tais dicionários tenham a pretensão de apresentar uma definição que seja tanto abrangente quanto representativo das particularidades. *O dicionário de filosofia* de Abbagnano (2007) destaca inicialmente a sociologia como ciência da sociedade que estuda as relações intersubjetivas através da observação dos fenômenos sociais, em seguida outros recortes conceituais são dados à sociologia tais como: análise empírica dos fatos sociais, estudo das totalidades dos fenômenos sociais, estudos dos aspectos particulares dos fenômenos sociais e por fim o autor menciona as definições dadas por Comte, Spencer, Pareto, Durkheim e Weber, isto é, aqueles que estão mais diretamente envolvidos com a fase inicial de constituição da sociologia (Idem) *O dicionário do pensamento social do século XX* de Bottomore e Outhwaite (1993) começa seu verbete sobre sociologia remetendo-se às suas origens “pré-sociológicas”, apontando as filosofias da história e o iluminismo como as referências iniciais para a fundação da sociologia que se dará posteriormente num contexto histórico marcado pelo sentido evolucionista e pela ideia de progresso tão presente na filosofia positivista de Comte. Aqui também é feita menção aos autores que deram corpo a sociologia, isto é, Comte, Spencer, Marx, Durkheim e Weber.

Os autores observam que a diferença conceitual de sociologia entre os pensadores citados se dá a partir da concepção de sociedade de cada um deles. Destacam também que a sociologia emerge como resposta aos problemas de seu tempo e lugar. Os desdobramentos conceituais deste campo têm início a partir dos seus fundadores chegando à contemporaneidade com algumas controvérsias acerca da abordagem sociológica. As questões debatidas referem-se ao peso da estrutura social para o indivíduo, a estrutura social versus mudança social, a natureza da explicação sociológica e em particular, a noção de

causalidade na vida social. O verbete encerra-se destacando que a sociologia é um campo aberto a proliferação de modelos explicativos (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1993).

O sucinto *Dicionário de sociologia* de Johnson (1997) apresenta algumas definições gerais que perpassam por muitas definições particulares. O autor aponta a sociologia como um estudo da vida e do comportamento humano, como análise dos sistemas sociais e suas transformações, como estudo da sociedade, estudo dos grupos, estudos do comportamento social. O verbete conclui dizendo que um aspecto comum entre as várias concepções de sociologia é a ideia de que o todo é maior do que a soma de suas partes (JOHNSON, 1997). Edgar e Sedgwick (2003) em *Teoria cultural de A a Z*, apontam inicialmente que a noção de que a sociologia é o estudo da sociedade pouco explica e indicam a contribuição do estudo histórico da sociologia para o seu entendimento a partir de duas questões básicas: o que é sociedade e como estudá-la. O verbete ressalta que ambas as questões foram respondidas pelos seus fundadores (Marx, Durkheim e Weber) de onde suscitaram três grandes tradições do pensamento sociológico: o funcionalismo, o interacionismo e o marxismo. Os autores encerram o verbete destacando o dualismo entre a macrosociologia e a microsociologia como um dilema atual da sociologia. (EDGAR; SEDGWICK, 2003). Uma definição que engloba aspectos fundamentais de vários posicionamentos teóricos aparece na *Nova enciclopédia barsa* (1999). Aqui a sociologia é concebida como:

A ciência que estuda o homem como ser social. O objeto desta ciência é, portanto, o comportamento social humano. A sociologia analisa, por sua natureza, as causas e os efeitos das relações entre indivíduos e grupos de indivíduos como membros de uma mesma sociedade (SOCIOLOGIA apud BARSA, 1999, p. 429).

Outro aspecto destacado pela *Nova Enciclopédia Barsa* (1999) é de que “um traço característico que define com maior vigor os estudos sociológicos é precisamente a grande diversidade de enfoques e contribuições que se estabeleceram em seu âmbito” (Idem, 1999, p. 434). Esta mesma constatação é compartilhada direta ou indiretamente por uma diversidade de autores de diferentes perspectivas sociológicas conforme se verifica em algumas obras de introdução à sociologia como em Bottomore (1978), Aron (2008), Elias (1970) Boudon (1995), Giddens (1012), Lallement (2012).

Dias (2005) citando Rummey e Maier (1996) destaca que entre as muitas definições de sociologia oriundas de variadas tradições sociológicas há um substrato comum que converge para a ideia de que a sociologia se ocupa das *relações humanas* e o *comportamento*

*humano ou social* (RUMMEY; MAIER apud DIAS, 1996). Pode-se explicar a diversidade de posicionamentos apontando para o contexto histórico em que estão inseridos os pensadores sociais, os tipos de problemas sociológicos que se colocam em cada época e as perspectivas teóricas adotadas e seus desdobramentos, resultando em diferentes construções de sentido e significados acerca da sociologia. A julgar pelas diferentes apropriações conceituais do termo apresentadas acima, pode-se inferir que há duas dimensões conceituais para a sociologia que devem ser consideradas. Na primeira a sociologia é apresentada num sentido geral, isto é, um campo de conhecimentos que estuda a sociedade por meio de diferentes perspectivas teóricas. Uma segunda opção conceitual se desenvolve no âmbito das perspectivas sociológicas onde o conceito de sociologia ganha determinados enfoques considerados mais relevantes que outros.

A esse respeito cabe ressaltar que o enfoque deste estudo é educacional, isto é, interessa aqui entender a sociologia enquanto disciplina escolar, portanto, a primeira opção conceitual corresponde melhor a este propósito, pois procura viabilizar a possibilidade de abordar os diferentes enfoques teóricos, em consonância com o que se pretende com o ensino da disciplina. Assim, tomando por base as definições já expressas acima se infere que *a sociologia é uma ciência cujo objeto de estudo é a vida social em seus diferentes níveis de organização e interações sociais. A construção deste estudo se dá a partir de determinada perspectiva teórica.* Para melhor demarcar aqui a posição assumida corrobora-se com Berger (2001) ao afirmar que a sociologia ocupa-se da própria condição humana e sua emancipação, pois é o que a legitima como disciplina humanística. “Esse humanismo para o qual a sociologia pode contribuir é um humanismo que não arvora bandeiras com facilidade, que suspeita de excessivo entusiasmo e excessiva certeza” (BERGER, 2001, p. 178).

Após se construir uma definição operacional de *teoria* e também de *sociologia*, pode-se agora almejar a construção do entendimento sobre teoria sociológica. Já se disse anteriormente que a teoria é aqui tratada como um *campo de estudos*, e como tal, tem uma pretensão disciplinar. A partir das construções conceituais até aqui desenvolvidas, entende-se que as teorias sociológicas se referem a: *um conjunto de perspectivas coerentemente, fundamentada em hipóteses, conceitos e proposições que implicam numa visão científica acerca da vida social em seus diferentes níveis de organização e interações sociais.*

Esta definição oriunda da síntese de construções conceituais pode satisfazer a princípios didáticos propostos para este trabalho, porém, esta condição por si só, não é suficiente para se inferir a complexidade e reflexão que é inerente à construção de uma teoria

social. O pensamento teórico é um campo vasto e complexo onde as teorias sociológicas são abordadas por diferentes caminhos, destaco aqui pelo menos quatro desses possíveis caminhos. A teoria sociológica pode ser tratada: (1) como um campo de estudos onde se analisa as diferentes perspectivas teóricas, a exemplo de alguns poucos manuais que já trazem manifesto no título: *teoria sociológica*; (2) como um campo de estudos onde se discutem as questões mais controversas da pauta acadêmica que são suscitadas no âmbito das abordagens sociológicas ou por novas questões impostas pelo momento histórico, este é um caminho muito percorrido pelas dissertações, artigos e ensaios produzidos por especialistas na área; (3) como um campo específico de estudo centrado numa perspectiva teórica em torno de um autor ou um conjunto de autores ligados entre si por tal perspectiva, trata-se dos trabalhos que procuram explorar aspectos gerais ou específicos de uma dada teoria sociológica junto a seu representante ou representantes; (4) como um campo de estudos conceituais, isto é, dedicado à análise de determinado conceito em um autor ou em vários autores. O modo como a teoria sociológica é tratada no contexto educacional liga-se ao primeiro modo citado, isto é, *à teoria sociológica como um campo de estudo onde se analisa as diferentes perspectivas teóricas*.

É este caminho que interessa aqui destacar. Tal abordagem pode ser encontrada onde ela já ocupa um lugar, isto é, no âmbito do ensino acadêmico, na elaboração de manuais introdutórios ao conhecimento sociológico, nos livros didáticos e paradidáticos que tratam especificamente das abordagens teóricas e agora também na educação básica através da bibliografia produzida em torno do ensino de sociologia para esse nível. As teorias sociológicas, ainda que no âmbito do ensino, precisam ser problematizados em relação a sua “natureza” mais geral, bem como, os elementos, valores e ideias que concorrem para o ato de pensar sociologicamente a vida em sociedade. Isto traz muitas implicações, uma vez que se exige uma apurada reflexão sobre os procedimentos metodológicos e aparatos conceituais, dentre outros requisitos necessários para legitimação de um olhar científico sobre a vida social. Uma das questões fundamentais que devem nortear esta problematização é: Qual concepção de teoria sociológica deve constar no ensino de sociologia e como ela deve ser estudada? É importante destacar que a teoria sociológica não constitui uma subárea da sociologia, como por exemplo, sociologia da religião, sociologia da cultura e etc. Não é um tema facilmente encontrado como verbete de dicionários especializados. Os principais trabalhos que versam sobre as teorias sociológicas não têm a preocupação de problematizá-las como objeto e campo de estudo, conforme constataram Joas e Knöbl (2009). Trata-se de

um campo de debates dentro do campo maior da sociologia acadêmica. Ela ocupa um relativo espaço nos manuais didáticos, livros de introdução à sociologia dentre outros que buscam fazer uma análise das diferentes teorias sociológicas. Esta ressalva é necessária para evidenciar que se está adentrando num campo pouco explorado enquanto objeto de estudo vinculado ao ensino escolar.

Pensar a teoria sociológica correlacionada à ideia mais ampla de perspectiva sociológica parece ser uma alternativa coerente para adentrar na complexidade deste campo, o que implica em relacionar uma dada teoria social a três dimensões: *uma forma de pensar teoricamente, de fazer sociologia e de viver em sociedade*. As posições que os cientistas sociais de diferentes linhas de pensamento sociológico adotaram e adotam, recaem necessariamente sobre estas três dimensões que, em conjunto, suscitam visões de mundo construídas a partir de determinados princípios teóricos que emanam de um determinado lugar e contexto sócio-histórico. A ideia de perspectiva teórica é aqui representada por alguns autores que, demonstram a pertinência da teoria para a compreensão e construção social da realidade apreendida por um olhar peculiar. Mas, qual é a peculiaridade desse olhar? Há várias formas de responder a esta questão e nenhuma delas está isenta de arbitrariedades e que goze da legitimidade de todas as concepções teóricas. Mas também não há nenhuma razão para deixar de adotar uma posição. As escolhas feitas até aqui pendem para o entendimento da teoria sociológica enquanto campo de estudo disciplinar. Do ponto de vista construcionista, este campo é gerado no âmbito das práticas sociais, permeadas pelas relações de poder, que põem em evidência determinado discurso em detrimento de outros.

Assim, destacar a variedade de concepções teóricas é também uma forma de destacar as várias produções de sentidos acerca da realidade social que são silenciadas ou ignoradas, ao passo que outras são privilegiadas, além de se perceber os possíveis pontos de diálogo neste vasto campo. Os autores aqui destacados enfatizam a “natureza teórica” do olhar sociológico a fim de compreender a realidade social na medida em que também a constrói.

Berger (2001) apresenta a perspectiva sociológica como o meio pelo qual o indivíduo pode ver sob uma nova luz o próprio mundo em que todos vivemos, o que leva a uma *transformação da consciência*. Tal transformação revela que as coisas não são o que parecem ser, pois o que chamamos de realidade é construída por diferentes níveis de significação. A percepção do todo se modifica a cada novo nível de significação construída. O esforço de reflexão para compreender a vida social, necessita de certo fascínio e paixão em *absorver e observar* os homens e as coisas humanas. Trata-se de uma necessidade de se

debruçar sobre a noção de sociedade e de social. Ao invés de buscar a compreensão da “verdade” é preciso buscar a “verdade” da compreensão construída historicamente (BERGER, 2001). Para ilustrar melhor a perspectiva sociológica construída por este autor é oportuno mencionar a metáfora das marionetes em que:

Vemos as marionetes dançando no palco minúsculo, movendo-se de um lado para outro levado pelos cordões, seguindo as marcações de seus pequeninos papéis. Aprendemos a compreender a lógica desse teatro e nos encontramos nele. Localizamo-nos na sociedade e assim reconhecemos nossa própria posição, determinada por fios sutis [...] [D]e repente, porém. Percebemos uma diferença decisiva entre o teatro de bonecos e nosso próprio drama. Ao contrário dos bonecos, temos a possibilidade de interromper nossos movimentos, olhando para o alto e divisando o mecanismo que nos moveu. Este ato constitui o primeiro passo para a liberdade. E nesse mesmo ato encontramos a justificação definitiva da sociologia como disciplina humanística (BERGER, 2001, p. 193-194).

A partir desta metáfora representativa da vida social, pode-se supor que, o olhar para o alto que permite contemplar os fios que nos movem é proporcionado pela teoria manifestada numa perspectiva sociológica. Contudo, como não há apenas um único ponto de vista para se exercer este olhar, deve-se pensar as perspectivas sociológicas em sua *pluralidade de construções*. Identificar os fios que movem as marionetes e as sociedades ou grupos sociais, bem como, os seus significados e sentidos é um atributo do próprio ato de pensar teoricamente a vida social, o que pode ser feito por diferentes caminhos que levam a uma variedade de concepções. Souto (1987) em um ensaio intitulado *O que é pensar sociologicamente*, destaca que esta forma de pensar deve ser sempre *crítica*, marcada por uma atitude de dúvida como condição necessária para o pensamento científico. A alma da atitude sociológica está em explicar os fatos a partir de proposições (teses) que possam ser expressas numa linguagem científica, este difícil esforço é essencialmente fruto de um trabalho de *imaginação criadora*. Assim, para Souto, pensar sociologicamente é noutros termos, pensar cientificamente (SOUTO, 1987)

O que Souto chama de *imaginação criadora*, outro sociológico norte-americano chamou de *imaginação sociológica*, termo cunhado por Charles Wright Mills, em um livro publicado em 1959, que leva como título este mesmo termo. Segundo Mills (2009), a imaginação sociológica é o elemento de distinção do cientista social. Uma vez que não nos apropriamos do mundo, mas sim de ideias sobre o mundo, a imaginação sociológica é apresentada como o meio de superar a visão de mundo fechado em si mesmo (MILLS, 2009,

p. 41, 67,83). Em uma passagem já popularizada entre os manuais sociológicos Giddens (2012), Brym (2005), Dias (2005), o autor afirma que:

A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida interior e a carreira exterior de uma variedade de indivíduos. Ela lhe permite levar em conta de que maneira indivíduos, no tumulto de sua experiência diária, tornam-se muitas vezes falsamente cômicos de suas posições sociais [...] A imaginação sociológica nos permite apreender a história e a biografia e as relações entre as duas na sociedade. Essa é sua tarefa e sua promessa. (MILLS, 2009, p.84)

A promessa da imaginação sociológica segundo Mills, foi empreendida pelos pensadores clássicos, o que implica numa série de requisitos e indagações para suscitar tal imaginação, dentre os quais o autor destaca: (1) a necessidade de contextualização socio-histórica de si mesmo e das experiências de sua época; (2) as indagações a respeito da estrutura social e seus componentes essenciais em uma dada sociedade, suas variedades, continuidades e permanências; (3) a situação histórica de uma determinada sociedade e os traços fundamentais que caracterizam suas particularidades; (4) a variedade de homens e mulheres de um dado período e as relações existentes entre eles.

Por fim, Mills espera que através da imaginação sociológica os homens possam captar o que está acontecendo no mundo e por consequência gerar uma compreensão de si mesmo. Esta é assim a forma mais exitosa de se obter uma *autoconsciência* (MILLS, 2009). Noutro lugar Mills (1975) fala da peculiaridade do estudo sociológico e do papel desta imaginação nesse estudo. Segundo o autor:

O que é especificamente "sociológico" no estudo de qualquer característica particular de uma sociedade total é o esforço permanente para relacionar essa característica com outras, para se chegar a uma concepção do todo. A imaginação sociológica, já observei, é em parte considerável resultado do treinamento nesse tipo de esforço (MILLS, 1975, p. 149).

Um dos aspectos que chamam a atenção na perspectiva sociológica de Mills é a intrínseca relação entre sociologia e história. Segundo Mills esta relação parece ser fundamental para a construção do saber sociológico. Goldman (1968) também estabelece uma mesma relação necessária entre estas duas áreas do saber. Segundo este autor:

Todo fato social é um fato histórico e inversamente. Segue-se daí que a história e a sociologia estudam os mesmos fenômenos e que, se cada uma delas captura um aspecto real, a imagem que ela dele nos dá não poderia ser senão parcial, na medida em que não for completada pelas contribuições da outra. (GOLDMAN, 1968, p. 2).

A posição destes autores não se constitui num consenso entre todos os cientistas sociais, porém, para eles a historicidade do saber sociológico se apresenta como um dos fatores preponderantes em suas respectivas posições teóricas. Em termos de perspectiva sociológica um aspecto particular da reflexão sobre o tema liga Goldman, Berger e Mills. Trata-se da questão da *consciência*. Berger (2001) fala na possibilidade da transformação da consciência bem como de sua emancipação a partir da perspectiva sociológica. Mills (2009) destaca a possibilidade de se construir uma autoconsciência a partir do uso da imaginação sociológica. Vinculando o contexto histórico mais amplo a vida individual, Mills alega que quanto mais uma pessoa compreende a sociedade que o cerca, mais tem a possibilidade de compreender a si mesmo. Na perspectiva sociológica de Goldman a consciência assume um papel relevante. Seu posicionando parte do materialismo dialético. Este autor advoga uma sociologia engajada com a transformação social onde “O conhecimento da vida histórica e social é uma tomada de consciência do sujeito da ação, da comunidade humana” (GOLDMAN, 1968, p. 34). A ideia de que um determinado modo de ver a sociedade implica em um modo de viver e de atuar nela parece está presente nas perspectivas de muitos cientistas sociais. A esse respeito Giddens (1996) afirma que: “As teorias produzidas em Ciências Sociais não são somente ‘quadros de referências’ por direito próprio mais constituem também intervenções morais na vida social, cujas condições de existência procuram clarificar” (GIDDENS, 1996, p. 8).

Preocupação semelhante é apresentada por Bauman e May (2010) cujo posicionamento sugere que a perspectiva sociológica deve proporcionar uma sensibilização humanística para com a condição humana. Para os referidos autores, pensar sociologicamente é dar sentido à condição humana, é possibilitar que nos tornemos mais sensíveis e tolerantes em relação à diversidade, é a oportunidade de ampliar o alcance e a efetividade prática da liberdade, é entender um pouco melhor os outros que nos cercam, é desenvolver o potencial para a solidariedade entre nós (BAUMAN; MAY, 2010). Os posicionamentos destes autores os remetem à controversa relação entre os valores e as Ciências Sociais. A esse respeito assume-se aqui a posição de que apesar de ser possível se

fazer a distinção entre valores e ciência social, não é possível isentar a ciência de forma absoluta dos valores<sup>2</sup>. Não obstante as diferentes formas de abordagens sobre a vida social, elas não deixam de serem marcadas por considerações axiológicas.

As visões sociológicas sumariamente apresentadas ressaltam a articulação entre pensamento teórico, prática sociológica e modo de vida. A condição humana e existencial não é vista ou experimentada da mesma forma por todos e para todos que se debruçam sobre ela. Aquilo que da vida social se extrai sob o termo de *realidade* são construções teóricas, situadas historicamente. Este é um empreendimento de atores individuais e coletivos em um enredo de construções plurais (CORCUFF, 2001). A distinção do olhar sociológico sobre a vida social é fundamentalmente um empreendimento teórico que conduz todo o processo de investigação na busca de lançar luzes sobre uma dada realidade e, ao fazê-lo, constrói-se uma nova consciência que nos impele a uma tomada de posição frente os sentidos que atribuímos ao mundo e a nós mesmos.

### **3.1. A teoria sociológica na contemporaneidade: tendências, dilemas e o lugar do pensamento social brasileiro.**

Nesta seção busco, ainda que sumariamente, elencar algumas tendências e desafios que compõem o perfil da teoria sociológica na contemporaneidade. As diversidades de posicionamentos corroboram com o princípio construcionista de que a realidade não é entendida sob uma única visão, pois este entendimento é construído dentro de uma determinada tradição cultural e contexto histórico (GERGEN, J; GERGEN, M, 2010). A vida social lança sobre as Ciências Sociais uma série de questões sobre a atualidade condicionadas pelos acontecimentos histórico-sociais, pelo enfrentamento de novos e velhos problemas vislumbrados a partir de múltiplos olhares. Entre o chamado pensamento clássico e as novas sociologias suscitou-se um relativo processo de renovação no campo da teoria social.

Alexander (1999), falando sobre a importância dos clássicos procura justificar a sua relevância no seio das Ciências Sociais ainda que se registrem posições contrárias. Um ponto

<sup>2</sup> A esse respeito ver DAHRENDORF, R. “Os valores e a ciência social” in: Ensaio de teoria da sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. P. 13-31.

importante nesta discussão é precisar o que se quer dizer com *clássicos*. Na definição dada por Alexander:

Um clássico é o resultado do primitivo esforço da exploração humana que goza de *status* privilegiado em face da exploração contemporânea no mesmo campo. O conceito de *status* privilegiado significa que os modernos cultores da disciplina em questão acreditam poder aprender tanto com o estudo dessa obra antiga quanto com o estudo da obra de seus contemporâneos. Além disso, tal privilégio implica que, no trabalho diário do cientista médio, essa referência se faz sem prévia demonstração: é tacitamente aceita porque, como clássica, a obra estabelece critérios básicos em seu campo de especialidade. Graças a essa posição privilegiada é que a exegese e a reinterpretação dos clássicos – dentro ou fora de um contexto histórico – se tornaram correntes importantes em várias disciplinas, pois o que se tem pela "significação verdadeira" de uma obra clássica repercute amplamente (ALEXANDER, 1999, p. 24).

Tomando como base esta definição, percebe-se que o status de clássico só se constitui com certa posteridade tendo como pressuposto a possibilidade de se lançar luzes sobre o tempo presente. Nesse sentido, refutar a importância dos clássicos implica também em refutar a própria ideia de clássicos, pois esse status só se justifica pela relevância e repercussão que obras do passado continuam a exercer sobre os pensadores atuais.

Seguindo os argumentos de Alexander (1999), verifica-se que a discussão entre clássicos e contemporâneos acompanha o desenvolvimento e as transformações do campo científico nas Ciências Sociais. O autor observa que caso diferente ocorre nas Ciências Naturais, defendidas por muitos como as únicas a espelharem o espírito científico, e, portanto, o único campo de conhecimento que faz jus ao status de ciência. Se a ciência social almeja o mesmo status, teria que abandonar a ideia de clássicos, pois esta é uma ideia que não existe nas Ciências Naturais.

Segundo Alexander, sempre houve certo ceticismo em relação aos clássicos por parte de positivistas radicais, mas também entre humanistas. Dentre os argumentos que refutam a validade dos textos clássicos destacam-se o que propõe que estes sejam analisados em termos históricos (ALEXANDER, 1999). No campo próprio das Ciências Sociais Robert K. Merton em uma obra publicada em 1974 corrobora com a ideia de que a glorificação dos clássicos deve ser uma tarefa para historiadores e não para cientistas sociais (Idem). Alexander observa que Merton justifica sua posição se utilizando inclusive de algumas asserções de Max Weber, segundo o qual, as realizações da ciência estariam ultrapassadas em dez vinte ou cinquenta anos e que, toda a contribuição científica exige que seja ultrapassada ou

superada. O fato curioso percebido por Alexander é que passados mais de cinquenta anos da morte de Weber, nem sua teoria sociológica nem suas afirmações sobre ciências foram ainda ultrapassadas. Esta é uma ironia que escapou ao próprio Merton. Pelo lugar ocupado por este autor na história das ideias sociológicas, pode-se deduzir que seu posicionamento exerceu grande influência sobre uma geração de sociólogos, pois, de acordo com Alexander, as teses de Merton - contra a importância dos clássicos - tornaram-se também clássicas! (Idem).

Se num primeiro momento as Ciências Naturais serviram de parâmetro para validar o status de ciência, num segundo momento uma visão pós-positivista da ciência irá atingir os fundamentos consagrados como inabaláveis das Ciências Naturais. Alexander enumera pelo menos quatro pontos representativos da postura pós-positivista: (1) os dados empíricos da ciência são teoricamente moldados; (2) o desenvolvimento das ciências não se baseia apenas em evidências empíricas; (3) a elaboração geral das teorias é normalmente dogmáticas e horizontal e não cética e progressiva; (4) mudanças fundamentais na *crença* científica só ocorrem quando há alternativas teóricas mais convincentes.

De modo geral essas proposições sugerem que elementos não-empíricos desempenham um papel decisivo na constituição da ciência (Idem, 1999). De acordo com Alexander, esta premissa terá seu respaldo mais contundente no trabalho de Thomas Kuhn (1970), para quem, quando há discordância nos postulados que moldam uma ciência, gera-se uma crise de paradigmas, e é aí que se recorre ao debate de seus fundamentos onde as questões não empíricas se justificam plenamente. No campo da ciência social, as discordâncias em torno da natureza do conhecimento constituem sua característica. A verdade científica não se refere apenas ao nível empírico, mas perpassa também o nível não empírico abrigoando, pontos de vistas concorrentes (Idem).

Retomando o debate entre clássicos e contemporâneos, o que legitima de fato a pertinência dos clássicos nas Ciências Sociais? Alexander aponta para certa qualidade mental como característica dos pensadores clássicos capaz de servir de exemplo e motivação aos pensadores contemporâneos assumindo assim um caráter funcional e de referência para a prática da ciência social mesmo quando se empreende uma releitura desses pensadores como fez Talcott Parsons (1937) que retira dos clássicos os postos-chaves de análise desenvolvida em *A estrutura da ação social* (1937) (Idem, 1999, p. 46-54). A pertinência dos clássicos é uma vez mais constatada pela sua presença notória nos manuais de sociologia ou nas obras que versam sobre a teoria sociológica o que ratifica uma questão que parece

passar despercebida, isto é, a discussão contemporânea em torno dos clássicos já é em si uma marca de sua repercussão na atualidade.

De acordo com Giddens (2011), Não é sem razão que as principais correntes da teoria social derivam das ideias de autores como Marx, Durkheim e Weber, ainda que tais ideias tenham sofrido reformulações (GIDDENS, 2011). O debate entre clássicos e contemporâneos, ainda parece influir na história e prática do pensamento sociológico. Assim, nem a glorificação dos clássicos nem o seu esquecimento parece ser um bom caminho para este debate. A ideia de clássico permanece válida na medida em que repercute na contemporaneidade onde, muitos pensadores sociais, no desenvolvimento de seus estudos, se veem na obrigação teórica de revisar, refutar ou reinterpretar determinados pensadores sociais. Porém, a ideia de clássico não se mantém apenas pelo reconhecimento do valor “intrínseco” atribuídos aos pensadores de outras épocas. É preciso levar em consideração a construção sócio-histórica desses valores e as relações de poder em disputas conforme aponta o trabalho de Kuhn acerca do estabelecimento de paradigmas científicos. Assim, pode-se dizer que os clássicos são “enterrados” e “desenterrados” num movimento de construção e reconstrução teórica na medida em que eles correspondem aos interesses e valores que estejam em evidência num dado lugar e momento histórico.

Feitas as devidas ressalvas a respeito do pensamento clássico, pode-se afirmar que se foi constituindo pouco a pouco uma sociologia pós-clássica marcada pela reformulação de seus postulados teóricos e metodológicos. A sociologia e as Ciências Sociais como um todo assumiram um caráter cada vez mais plural, tendo como foco de estudo o mundo social em suas variadas dimensões ou concepções do social. Não é intenção deste trabalho explorar esta pluralidade de concepções, mas é pertinente apontar algumas das tendências e dilemas do pensamento social na contemporaneidade onde a construção teórica ocupa um lugar central. Um dos trabalhos de referência sobre a discussão teórica da sociologia contemporânea é *As novas regras do método sociológico* (1996), de Giddens. Neste trabalho, Giddens se propõe a atingir três objetivos: (1) fazer uma abordagem crítica do desenvolvimento da teoria social no século XIX e a institucionalização no campo das Ciências Sociais no decorrer do século XX; (2) levantar alguns temas do pensamento social que repercutem nas teorias da formação das sociedades avançadas; (3) teorizar, e ao mesmo tempo empreender a reconstrução de problemas levantados no que diz respeito ao objeto de estudo das Ciências Sociais que, segundo o autor, pressupõe a ação social humana e a intersubjetividade (GIDDENS, 1996). Cabe assinalar que Giddens é um dos autores

pessoalmente comprometido no desenvolvimento do terceiro objetivo, para quem o conceito de estruturação é o elemento-chave de sua concepção teórica. O autor esclarece que o uso do termo *método* no título de sua obra, não corresponde a um modo de fazer pesquisa ou algo parecido, mas, um exercício de clarificação de questões lógicas, pois a temática de seu trabalho refere-se à “necessidade de a teoria social incorporar o tratamento de ação como conduta racionalizada e reflexivamente ordenada por agentes humanos e compreender o significado da linguagem como meio prático pelo qual isto se torna possível” (GIDDENS, 1996, p. 8).

Em síntese, para o autor, as escolas interpretativas da sociologia deram algumas contribuições no que diz respeito à clarificação da lógica e do método em Ciências Sociais considerando que o mundo social é uma realização humana dependente da linguagem vista como um meio de atividade prática que o cientista social utiliza para hermeneuticamente descrever o comportamento social.

Contudo, segundo Giddens, estas escolas aproximam-se do idealismo filosófico e, portanto, carregam em si as insuficiências explicativas tradicionais desta filosofia (GIDDENS, 1996). Como forma de superar as referidas deficiências Giddens apresenta sua tese da *dualidade da estrutura*, uma vez que ela aparece como *condição* e *consequência* da produção da interação. O autor conclui o trabalho apresentando o que ele chamou de algumas novas regras do método sociológico. O título da obra tem um teor irônico, pois não pretende estabelecer regras, e sim, um contraponto às proposições de Durkheim em *As regras do método sociológico* publicada em 1895.

Assim, Giddens sintetiza suas novas regras do método sociológico destacando a atuação dos sujeitos sociais na transformação e produção da sociedade e de si mesmo. A ação dos sujeitos se dá dentro dos limites e circunstâncias históricas, daí a estrutura devem ser vistas de forma dual, pois ela condiciona a ação e é por ela condicionada. O observador sociológico não goza de posição privilegiada em relação aos demais membros da sociedade, pois ele também está inserido nela. Por sua vez, os conceitos sociológicos possuem uma dupla hermenêutica: se por um lado os conceitos geram descrições específicas, por outro lado, estas descrições emergem de um universo já constituído dentro de um quadro de significação empreendido pelos próprios atores sociais. Assim, a tarefa da análise sociológica passa pela mediação hermenêutica de formas divergentes dentro de metalinguagens descritivas bem como, pela explicação da produção e reprodução da

sociedade como resultado acabado da atividade humana (Idem). As proposições de Giddens não são de fácil compreensão.

Contudo, pode-se afirmar que este autor é um dos mais destacados representantes da renovação teórica da sociologia. Em outro lugar, Giddens (1997), fala da emergência de uma sociedade pós-tradicional entendendo por este termo, uma sociedade de caráter global que convive com movimentos reacionários em prol das tradições frente aos movimentos de *destraditionalização* [grifo nosso] (Idem). Para o autor, é diante deste contexto que as teorias sociológicas têm sido desafiadas a enfrentar as questões que configuram o “espírito de nosso tempo”. Giddens (2012) destaca quatro conjuntos de problemas que põem em relevo dilemas clássicos e contemporâneos. Sumariamente são eles: (1) *ação humana e estrutura*. Até onde os seres humanos controlam suas vidas ou noutros termos, até onde nossas vidas são controladas por fatores exteriores a nós? (2) *consenso ou conflito*. A tônica das sociedades se dá pela ordem ou pelos conflitos sociais? (3) *o lugar de gênero da análise sociológica*. O gênero deve ocupar um lugar de destaque como categoria de análise no pensamento sociológico? (4) *fatores econômicos ou extra econômicos*. Trata-se de uma questão ainda pertinente sobre o fator ou fatores determinantes da sociedade moderna e que é marcada pelo embate entre marxistas e não marxistas (Idem). De acordo com Giddens, diante destas questões, muitos cientistas sociais abandonaram a crença em desenvolver uma *grande teoria* capaz de abarcar todos os meandros da realidade social. A chamada pós-modernidade, o advento do pós-estruturalismo e a globalização constituem também nas alternativas para responder aos dilemas da sociedade contemporânea. (Idem). Em torno dessas questões, novas construções teóricas sobre o social foram empreendidas por uma diversidade de autores, a exemplo de: Manuel Castells, Anthony Giddens e Ulrich Beck com suas respectivas teses: a economia em rede, a reflexividade social e a sociedade de risco (Idem). Não obstante a notoriedade dos trabalhos de Giddens nas Ciências Sociais contemporâneas, é preciso considerar que sua avaliação e escolhas das questões que se julgam pertinentes no mundo atual, refletem o lugar de produção de sentidos em que o autor se situa, e que, portanto, não abriga outros desafios e dilemas que recaem sobre as Ciências Sociais advindos de outros lugares epistemológicos.

Outro trabalho que inclui a teorização de Giddens dentre outros, é *As novas sociologias* (2001) de Philippe Corcuff. Numa perspectiva construtivista, este autor, parte do pressuposto de que a realidade social deve ser apreendida como uma construção. Tal empreendimento se dá por meio de muitos esforços que se configuram em variados sentidos

colocando uma série de problemas relativos aos universos conceituais. É a isto que o autor chama de “novas sociologias” (CORCUFF, 2011, p. 8). Corcuff faz sua análise a partir dos autores mais representativos e influentes no pensamento social para a França dos anos 1980 e 1990 que vai desde as concepções clássicas das Ciências Sociais, muito marcadas pela herança da filosofia, até a vida cotidiana que se constitui no palco dos múltiplos sujeitos. Segundo o autor, a abordagem construtivista das novas sociologias é o meio mais adequado de enfrentamento dos problemas e questões teórico-metodológicas cuja historicidade ocupa um lugar importante para compreensão do mundo social como construção. Assim, Corcuff interpreta as diferentes perspectivas teóricas como diferentes formas de construções da realidade (Idem). Observa-se que Corcuff, (assim como Giddens) adota uma linha teórica que coloca de lado, outros autores e abordagens, privilegiando assim, apenas aqueles que se enquadram na sua “galáxia construtivista”.

Para Corcuff está claro que a marca das teorias sociais contemporâneas, é dada pelas sociologias construtivistas que estudam os diferentes aspectos da realidade. O mundo social é um vasto campo onde o que se faz de uma forma pode ser feita de outra permitindo sempre a abertura e novos espaços de possibilidades (CORCUFF, 2011). Entre os autores nacionais, José Maurício Domingues destaca-se entre os aqueles que têm se dedicado ao estudo e reflexão sobre as questões teóricas no âmbito das Ciências Sociais no Brasil e na América latina no contexto da modernidade.

Uma breve, mas importante contribuição encontra-se em *Teorias sociológicas no século XX* (2004a). Segundo Domingues, há várias formas de expor a trajetória das teorias sociológicas. O autor escolhe tratar a questão por meio de *chaves analíticas* que considera úteis para entender qualquer teoria sociológica. São elas: os conceitos de *unidade de análise, estrutura e ação*, bem como *memória e criatividade*. Domingues argumenta que apesar das Ciências Sociais terem trilhado várias construções teóricas, é possível evidenciar certa cumulatividade do pensamento sociológico, ainda que em parâmetros diferentes daqueles das Ciências Naturais, pois não se vislumbra alcançar uma teoria unificada capaz de absorver todas as outras. Por outro lado, não obstante a genialidade dos autores clássicos, as sociologias contemporâneas registram enormes avanços tanto na abrangência como na profundidade ou detalhamento de suas abordagens (DOMINGUES, 2004a). Pode-se afirmar que, para Domingues, uma das marcas da sociologia contemporânea é a sofisticação dos procedimentos teóricos e metodológicos, partindo de tradições sociológicas e seus

respectivos autores, o que sugere certa cumulatividade que, muito mais que uma continuação, constitui-se numa renovação do olhar.

A teoria sociológica na contemporaneidade é também caracterizada pelo deslocamento do olhar sociológico e pela reavaliação de seu objeto de estudo e abordagens como se verifica nos autores a seguir Corrêa (2012), por exemplo, propõe uma abordagem a partir da “problematização do social”. Para este autor, a sociologia contemporânea deve ser lida a partir da apreensão do social como problema, pois o “fato social como coisa” não passa hoje de um mito fundador diante da problematização empreendida por muitos teóricos sobre o social, inclusive, tem se questionado a própria ideia de sociedade, visto como um conceito obsoleto, carecendo passar por um esforço de *dessubstancialização*. A sociologia deve se abrir aos problemas e controvérsias e modos de experiências da atualidade.

É preciso abrir caminhos para que os próprios atores sociais possam se autodefinir, libertando-se do monopólio de seus observadores. Uma questão fundamental posta por este autor é a de como fazer uma sociologia adaptada ao mundo de hoje. Sua resposta passa justamente pela problematização em torno do social (CORRÊA, 2012). A *dessubstancialização* do social pode ser percebida no campo de estudos que vem se estabelecendo no pensamento social contemporâneo denominado de estudos pós-coloniais. O ponto central desses estudos é a busca da *desconstrução dos essencialismos* e a constituição de uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade<sup>3</sup>. Esta abordagem se constrói no entremeio do debate entre estruturalistas e pós-estruturalistas extraíndo destes a evidência de que todo enunciado vem de um lugar. Sobre a expressão “pós-colonial”, Costa (2006) afirma que: “mais que se referir a um depois, trata-se de uma reconfiguração do campo discursivo onde as relações de hierarquia ganham significado” (COSTA, 2006, p. 117-118).

Nunes (2002) desenvolve sua análise situada nesta reconfiguração do campo discursivo, onde aponta os limites da teoria sociológica para compreender as sociedades periféricas, no que diz respeito à cultura e natureza no contexto da globalização, visualizadas no confronto entre as perspectivas globais com as perspectivas locais. Para Nunes, faz sentido:

<sup>3</sup> Para uma melhor compreensão das discussões pós-coloniais ver: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas Buenos Aires, Argentina, 2005. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>

Interrogarmo-nos sobre a possibilidade de a teoria, mais do que um objeto definitivamente associado a uma modernidade em crise, poder ser definida como uma *arena* em que se jogam as tensões entre os impulsos regulatórios e emancipatórios, entre as dinâmicas hegemônicas e contra-hegemônicas e entre a globalização e a localização que marcam a atual fase de transição entre paradigmas epistemológicos e sociais (NUNES, 2002, p. 302).

Nunes ainda alerta sobre o caráter ambíguo que a teoria assume no projeto sociocultural da modernidade entre a contenção da complexidade e a expressão da diversidade. Na contramão de uma práxis teórica que sempre ambicionou um conhecimento normalizador capaz de regular e legislar sobre o mundo natural e social, o que se propõe agora é a possibilidade de se colocar na agenda do pensamento social, uma teoria crítica renovada capaz de dá voz aos silenciados nos variados contextos sociais e nos espaços subalternos (NUNES, 2002). Para este autor, a reinvenção de uma teoria crítica deve ter como pressuposto a redefinição dos *jogos de linguagem* bem como das formas de vida social onde o termo "*crítica*" ganha (novo) sentido. Para isto é necessário ocorrer uma *descanonização da teoria* [grifo nosso] uma vez que:

A teoria emerge de um processo de produção de conhecimento que é simultaneamente global e local, e que procede pela enunciação da diferença cultural e pela *iteração* que permite articular continuidade e descontinuidades em novas configurações de formas de conhecimento, de racionalidades e de jogos de linguagem/formas de vida (NUNES, 2002, p. 328).

A teoria concebida neste contexto coloca, como sugere Nunes, o pesquisador social como uma testemunha de um conhecimento situado, mas também, como coparticipante da vida social que procura explorar, atuando assim, conforme a expressão de Nunes como *testimonio* (Idem). As alegações de Nunes apontam para o desafio a ser enfrentado no campo da teoria diante da globalização e ao mesmo tempo para o compromisso com o projeto de emancipação que promova uma política da teoria. O autor sugere que se empreenda uma antropofagia dos conhecimentos hegemônicos no sentido dado ao termo pelo modernismo brasileiro (Idem).

A teoria sociológica vista sob o prisma destacado por Nunes corrobora com as proposições de Connell (2012) acerca de uma eminente revolução na teoria social capaz de reconfigurar os saberes eurocentrados a partir dos espaços não hegemônicos, tal como propõe os estudos pós-coloniais. Connell faz uma crítica radical ao status do pensamento eurocêntrico ao afirmar que "*a teoria é tão somente o trabalho que o centro faz*" [grifo

nosso]. O autor não ignora as características subjacentes ao conceito, mas seu propósito é demonstrar a autoridade do discurso hegemônico no campo das Ciências Sociais que, por consequência, tornam-se as referências obrigatórias para se pensar a sociedade. Connell fala de uma divisão do trabalho na teoria social globalmente estabelecida onde o mundo colonizado, a periferia global pós-colonialista, tem se constituído na zona de coleta de dados em grande escala, o lugar do outro, e a metrópole, o centro imperial, tem sido o lugar da teoria. (CONNELL, 2012). Assim, esta autora argumenta que, com base nesta divisão de trabalho, o império tem o papel de estruturar e fundamentar os textos que usualmente nomeamos como referências teóricas, por isso que:

Na Austrália ou no Brasil, nós não citamos Foucault, Bourdieu, Giddens, Beck, Habermas etc. porque eles conhecem algo mais profundo e poderoso sobre nossas sociedades. Eles não sabem nada sobre nossas sociedades. Nós os citamos repetidas vezes porque suas ideias e abordagens tornaram-se os paradigmas mais importantes nas instituições de conhecimento da metrópole – e porque nossas instituições de conhecimento são estruturadas para receber instruções da metrópole (Idem, 2012, p. 10).

Apesar da notória hegemonia do centro, a autora aponta para a possibilidade de *relocalizar* esta hegemonia, pois o discurso eurocentrado não dá conta das diversas realidades sociais, embora se coloquem no direito de construí-las. Nesse sentido a teoria social expressa uma reificação da experiência social do Norte, pois: “Quando somos informados de que vivemos numa sociedade de redes, ou numa sociedade de risco, ou na pós- modernidade – todas (são) caracterizadas por experiências sociais que a maioria da população do mundo não vive” (Idem, 2012, p. 10).

Para Connell a teoria sociológica contemporânea vive uma eminente revolução proporcionada pelo pensamento social da periferia contra o pensamento hegemônico da metrópole tendo em vista a possibilidade de as Ciências Sociais darem voz aos marginalizados, bem como, fazer a crítica das estruturas de poder e propiciar a circulação de ideias sobre novas possibilidades sociais (Idem).

Deve-se destacar aqui também o trabalho de Boaventura de Sousa Santos<sup>4</sup> que desenvolve suas teses fora das perspectivas eurocentradas reivindicando outro parâmetro para

<sup>4</sup> Para uma melhor compreensão do posicionamento deste autor sobre o tema em questão ver SANTOS, B. S. (org.). A globalização e as ciências sociais. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002. \_\_\_\_\_SANTOS B. S. MENESES, M. P. (Orgs.) Epistemologias do sul. Coimbra: Almedina, 2009.

se entender e interpretar o mundo periférico bem como promover e reinventar a crítica ao discurso hegemônico. Santos (2004) reivindica a transição do pós-moderno para o pós-colonial reconstruindo criticamente, e a partir de ambos, um novo paradigma, o qual seja da ciência pós-moderna. Um paradigma epistemológico, político e social para além do capitalismo (SANTOS, 2004). Santos justifica sua empreitada tendo em vista que: “a pesar de as concepções pós-modernas e pós-estruturalistas terem dado algum contributo para a emergência do pós-colonialismo, eles não dão respostas adequadas às aspirações éticas e políticas que subjazem a este último” (Idem, 2004, p. 13).

Um olhar sobre a teoria sociológica contemporânea não pode prescindir das condições históricas que possibilitaram a reconfiguração do pensamento social. Guerra (2001) indica que, não obstante a polissemia do discurso sobre a modernidade e pós-modernidade, as categorias sociológicas como classe, status e gênero foram reconfiguradas ou ressignificadas em razão das mudanças históricas relativas ao declínio do Estado-Nação. As relações de produção e aos meios de comunicação de massa. O impacto do pós-modernismo nas Ciências Sociais resultou em novas estratégias metodológicas a exemplo da etnografia contemporânea e das abordagens feministas, e de novas abordagens na pesquisa social pós-moderna como a sociosemiótica e a desconstrução (GUERRA, 2001). Guerra chama a atenção para as possibilidades abertas para a pesquisa social propiciada pela conjuntura teórica da contemporaneidade. A sociologia não deve se isentar das questões postas pela sociedade atual, pois:

Uma compreensão das perspectivas pós-modernas tem vital importância para futuros projetos de pesquisa social contemporânea, inclusive em seus pontos de contato e de continuidade com a tradição nas ciências sociais, em geral, e na sociologia, em particular, e baseada em uma visão crítica da relação entre as mudanças ocorridas no campo intelectual e de sua articulação com o estado do mundo real (GUERRA, 2001, p. 110).

Pode-se ainda reforçar o argumento acima a partir das proposições levantadas por Krishan Kumar em *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna* (2006), de acordo com este autor, o fundamento histórico é a constatação de que os novos tempos não são mais aqueles do industrialismo clássico, isto é, o tipo de sociedade ocidental que foi estudada por Marx, Weber e Durkheim (KUMAR, 2006).

A *historicidade* na teoria social tem se configurado num parâmetro importante para a teoria sociológica contemporânea, esta tem sido uma tendência das *novas sociologias* (CORCUFF, 2001), isto é, tem-se verificado uma busca de superar o pressuposto epistemológico da *superdeterminação* pela teoria à historicidade (ALVES, 2010). Segundo Alves, o conjunto de acontecimentos que provocou a crise da sociologia a partir dos anos 1970 é um fenômeno bastante complexo, pois abarca diferentes aspectos que afetaram o universo intelectual, social e político do mundo ocidental. O autor registra os movimentos sociais ocorridos desde a década de 1960, a expansão da economia depois da Segunda Guerra Mundial, e no campo do pensamento científico, as ideias de Thomas Kuhn que passam a ser mais amplamente utilizadas para explicar a crise das Ciências Sociais.

A partir das décadas de 1970 e 1980 verifica-se a perda de um modelo hegemônico *do pensar sociológico* conduzindo a sociologia para um pluralismo disciplinar. O autor assinala que estas transformações nas Ciências Sociais não se deram de forma ordenada, mas em meio a um processo dinâmico e descontínuo marcado pela reconfiguração dos paradigmas hegemônicos (ALVES, 2010). Assim, Alves aponta um aspecto fundamental promovida pelas novas sociologias em relação a suas predecessoras, trata-se da: “superação do que poderia se chamar de '*superdeterminação pela teoria*', perspectiva que caracterizou boa parte do pensamento sociológico dos ‘anos dourados’” (Idem, 2010, p. 22). Os pressupostos teóricos e metodológicos do pensar sociológico são, portanto, um empreendimento de construção da realidade marcado pela historicidade. Este empreendimento teórico pressupõe, segundo Alves, a aliança com a historicidade justamente para apreender o mundo social em sua pluralidade das ações humanas e suas experiências. Tal como se verificam nas chamadas “*novas sociologias*” que, a propósito, são marcadas pelo caráter multidisciplinar e pela complexidade crescente dos problemas que devem ser encarados sem dogmas ou reducionismos (Idem).

Entre o presente e o passado da teoria social, Ianni (1989) destaca o compromisso desta ciência com a atualidade. Segundo este autor, esta é a tônica da sociologia desde a modernidade da qual é filha, isto é: “No presente, como no passado, a Sociologia está empenhada em desvendar o modo pelo qual o homem, Deus e o Diabo estão metidos no meio do redemoinho” (IANNI, 1989, p. 8).

O que dizer, no entanto do futuro das ciências sociais? Ao se propor esta questão, Sallum (2004) manifesta sua temeridade em abordar o tema. O autor se apoia no trabalho de Alvin Gouldner que já preconizava o futuro da sociologia num livro intitulado *A crise*

*iminente da sociologia ocidental* publicado em 1970. (SALLUM, 2004). Sallum alega que a teoria social que se encaminha para o futuro carrega consigo duas tendências, uma primeira marcada pela fragmentação, desordem, perda de identidade e crise. A segunda tendência marcada pelas abordagens de síntese, isto é, um movimento de recomposição disciplinar. Ambas as posturas são evidentes na atualidade, mas segundo o autor a segunda opção tem mais chances de assumir o futuro da disciplina devido a sua relevância e coerência teórica além da notoriedade dos que dela participam (Bourdieu, Giddens, Habermas dentre outros) (Idem).

Talvez mais relevante do que especular sobre o futuro da teoria social, seja interrogá-la a respeito dos dilemas impostos pela sociologia e para a sociologia. Diante da complexidade dos temas presentes no mundo contemporâneo onde o social desafia os modelos explicativos das ciências sociais, há de se ponderar sobre o alcance das Ciências Sociais diante dos vários dilemas e desafios oriundos das transformações sociais suscitadas na modernidade e que vem desafiando a teoria social nos últimos vinte anos.

Leis (2000), sem o entusiasmo típico dos autores que viam a sociologia contemporânea - daquele momento - devidamente renovada para compreender o mundo atual, avaliou as Ciências Sociais não pelo ângulo de seus alcances, mas sim, pelo de seus limites de ordem epistemológica para enfrentar teoricamente as revoluções em curso na biotecnologia. Segundo este autor, tais limites são evidenciados pelo isolamento da sociologia no que diz respeito à relação *homem e natureza* [grifo nosso] (LEIS, 2000). Em consonância com as preocupações de Leis, Sorj (1995) também já enfatizava a necessidade da ciência social assumir a preocupação já existente em outros âmbitos sobre o destino da espécie humana problematizando as relações entre *humanidade e natureza*, pois:

Frente às certezas do passado, as incertezas se acumulam no horizonte e o destino da humanidade passa a ser associado, não mais à sua vontade coletiva, mas às forças da natureza ou a Deus. Assim se afirmam, cada vez mais, novas e antigas visões do mundo, que aparecem como sendo as ideologias ganhadoras deste fim de século: a ecologia e o revivalismo religioso. O ecologismo, nas suas diversas variações e colorações, parecem oferecer uma nova moral social e individual, indicando o que é certo e proibido. O revivalismo religioso oferece outra linha de fuga às incertezas e ao aparente fracasso no mundo secular; seja na forma de pequenas tribos esotéricas, convivendo no coração da sociedade moderna, seja como movimentos fundamentalistas, com forte componente político (SORJ, 1995, p. 2).

Diante destas circunstâncias históricas e sociais marcadas pelas preocupações ambientais, Sorj propõe que ao invés de as ciências sociais disputarem entre si a cerca de sistemas sociais alternativos, o foco deve ser agora o destino da humanidade. Para o autor, este é o aspecto que deve ocupar o centro da imaginação social, colocando as Ciências Sociais para encarar o desafio e os dilemas em torno das relações entre *homem e natureza* (SORJ, 1995).

Outra questão que causou impacto na teoria social foi em relação às questões macro e micro na teoria social, posto por Alexander (1987) já final da década de 80, o autor indicava o advento do que ele chamou de “*o novo movimento teórico*”. Este movimento, segundo ele, se caracteriza por buscar superar as posições unilaterais da macroteorização e da microteorização através de uma *teoria de síntese* capaz de desfazer a dicotomia teórica (ALEXANDER, 1987). Esta questão discutida por Alexander tem sido retomada por alguns autores que se posicionam criticamente em relação à fragmentação da sociologia bem como o estado epistemológico da sociologia atual, Brante (2000) e Berthelot (2000).

Embora se corra o risco aqui de elencar reflexões já datadas em razão do processo constante de formulações e reformulações teóricas, os autores e perspectivas elencadas acima, demonstram os vários desdobramentos teóricos pelos quais as teorias sociológicas trilharam e ainda podem trilhar. Em suma, as questões que emergem da sociedade atual como desafio a sociologia abarcam questões como a mundialização da economia, a crise ambiental, a revolução digital, a sociedade pós-industrial e a engenharia genética. Estas questões repercutem direta ou indiretamente na forma como é conduzida a vida social e por extensão, exige novas interpretações das Ciências Sociais (SELL, 2009)

Seja qual for o horizonte da teoria sociológica no mundo contemporâneo, pode-se supor, a julgar pelas suas trajetórias, que dificilmente o pensamento sociológico seguirá por um só caminho. Tomam-se aqui as considerações feitas por Lallement (2012b), para quem a teoria sociológica tem o mundo atual como um “*canteiro de obras*” [grifo nosso]. A recorrente ideia de crise nas ciências sociais pode ser vista sob outro prisma, isto é, não pelas suas fraquezas, mas pelas suas potencialidades. Não obstante a abertura para novos territórios que instigam o pensamento social. O fato é que ainda há muito a se pensar e a se fazer em sociologia a partir das novas demandas da contemporaneidade (LALLEMENT, 2012b)

Finalmente, cabe levantar a questão sobre o lugar pensamento social brasileiro no âmbito da teoria sociológica. Em que medida os cientistas sociais brasileiros podem

responder as questões nacionais no contexto do mundo contemporâneo em seus trabalhos? Há de fato um pensamento social brasileiro ou temos nos resignados com o discurso teórico hegemônico e eurocentrado? Estas não são questões de fácil resposta, pois implicam num mergulho na história da teoria social no Brasil o que, escapa aos limites e propósitos deste trabalho. Contudo, tendo em vista a necessidade de inserção de uma perspectiva sociológica de cunho nacional no âmbito da teoria sociológica a nível disciplinar, é fundamental que se faça aqui algumas considerações.

Falando da necessidade de revisitar os clássicos do pensamento social brasileiro Reis (2002) discorda dos que veem o pensamento social brasileiro ultrapassado. O autor parte da ideia de que não há autores ultrapassados desde que lido tendo em vista seu *tempo e lugar*. A construção de uma visão sociológica do Brasil implica numa revisão das ideias já produzidas ao longo de nossa história. Nesse sentido, o autor parte de duas categorias fundamentais tanto para confrontar a multiplicidade de visões parciais entre si como também para construir o diálogo entre presente e passado. Trata-se de duas categorias temporais: *mudança e continuidade* (REIS, 2002). Assim o autor justifica o trabalho realizado por ele intitulado de *As identidades do Brasil* (2002).

Há, contudo posições controversas acerca do sentido e legado dos autores clássicos do pensamento nacional. Domingues (2004b) situa a literatura clássica do pensamento social brasileiro no âmbito da questão sobre a passagem das diversas formações sociais para a modernidade. No caso do Brasil o problema crucial gira em torno da *identidade do país*. Domingues toma como referência para o estudo desta questão o trabalho de Barrington Moore Jr. (1966) de onde se infere que a transição para a modernidade, no caso do Brasil, se deu pela via da *modernização conservadora*. Segundo Domingues esta classificação se ajusta adequadamente ao Brasil onde a modernidade e as ideias a ela ligadas foram progressivamente se instalando, sem, contudo, desfazer a estrutura sociopolítica herdada historicamente. Não é sem razão que o autor aponta certa dificuldade para se pensar a questão da modernidade entre nós (DOMINGUES, 2004b).

Outro olhar sobre o tema é desenvolvido no trabalho de Jessé Souza *A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro* (2000) que, conforme análise de Hansel & Calgaro (2010), reascende o debate sobre a modernidade brasileira colocando em pauta o legado do pensamento social até então constituído no país. Jessé Souza faz a crítica ao chamado *iberismo*, isto é, as abordagens sobre o Brasil que tem como elemento central de explicação o legado português sobre a formação política, social e cultural do país. O autor

classifica estas abordagens como *sociologia da inautenticidade* [grifo nosso] por ignorar a variedade de elementos específicos da formação brasileira. Os autores mais representativos do iberismo na análise de Souza são Sérgio Buarque de Holanda, Raymundo Faoro e Roberto da Mata. Dentre os clássicos Souza elege Gilberto Freyre como o único autor a se aproximar de uma visão alternativa ao iberismo (HANSEL; CALGARO, 2010). Tavolaro (2005) retoma esta mesma questão afirmando que:

Toda a história do pensamento social brasileiro foi e continua sendo fortemente marcada pela tarefa de explicar, compreender e interpretar a modernidade no Brasil. Nossos mais renomados sociólogos, assim como as contribuições nacionais que alcançaram lugar de maior destaque dentro e fora do Brasil, foram exatamente aqueles que se debruçaram sobre tal tema. (TAVOLARO, 2005, p. 5).

O autor sugere, portanto que o problema da modernidade no Brasil é e continua sendo a questão crucial do pensamento social brasileiro. A pertinência da temática o leva a questionar sobre qual é o status da modernidade brasileira, e mais ainda, o autor questiona se existe uma modernidade brasileira. Tavolaro também toma uma posição crítica das abordagens do pensamento social brasileiro que ele a classifica em dois grupos: (a) sociologia da dependência, abarcando Caio Prado Jr., Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Otávio Ianni e, (b) a sociologia da herança patriarcal-patrimonial, onde se destacam Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Raymundo Faoro e Roberto da Matta (TAVOLARO, 2005). Apesar da postura crítica do autor, ele propõe que os esforços interpretativos tenham como foco a contingência da modernidade no Brasil e não uma suposta e singular modernidade brasileira. Para isto deve ser aberta uma ampla agenda de pesquisa (Idem, 2005). Em outro lugar, este mesmo autor parece se remediar de sua crítica aos clássicos ao apontar que os questionamentos propostos pelo pensamento social brasileiro têm reacendido o interesse de muitos cientistas sociais ressaltando inclusive a perenidade dos clássicos brasileiros e a inserção dos mesmos no movimento de *descentramento* da teoria sociológica contemporânea (Idem, 2011).

Estes aspectos destacados por Tavolaro são também compartilhados por Maia (2009), que aponta para certa regularidade com que o pensamento social brasileiro tem aparecido como tema de grupo de trabalho na ANPOCS e, também, para o possível diálogo com o pós-colonialismo (MAIA, 2009). No entanto, não se pode afirmar que a renovação

do interesse pelos clássicos tem de alguma forma repercutido no campo da teoria sociológica, e em particular, a nível disciplinar, ou seja, os nossos autores clássicos e contemporâneos não têm garantida uma presença tão efetiva quanto os clássicos da sociologia em geral e no âmbito disciplinar da sociologia.

Conforme Meucci (2013), ao fazer um balanço do pensamento social brasileiro nos livros didáticos produzidos entre 2009 e 2010, a autora constatou que os clássicos nacionais têm uma presença irregular e que a apropriação de autores contemporâneos brasileiros é ainda mais esparsa. Por fim, a autora sugere que o uso que se faz dos clássicos nacionais nos livros didáticos tem certa ligação com os interesses de pesquisa das instituições de formação dos autores dos livros didáticos preponderantemente do eixo sul-sudeste do país (MEUCCI, 2013). Este clima de debate em torno da pertinência ou não do pensamento social brasileiro e a maneira como tem sido utilizado nos livros didáticos lança uma dificuldade a mais para a inserção da teoria sociológica brasileira no currículo de sociologia a nível escolar uma vez que a presença do pensamento social brasileiro é uma reivindicação do PNL D/2015, para os livros didáticos de sociologia (BRASIL, 2015).

Do que foi posto até aqui sobre a teoria sociológica na contemporaneidade, pode-se dizer que, subjacente a este termo há todo um trabalho complexo e plural de construções conceituais que refletem diferentes perspectivas de análise, problemas e reflexões epistemológicas que emergem de interesses diversos. As teorias sociológicas nesse contexto se caracterizam como um vasto campo marcado pela pluralidade de concepções responsáveis pelas construções da realidade social, apontando para diferentes caminhos teórico-metodológicos, sem, contudo, ignorar os limites postos pela mesma realidade que se pretende compreender. Estes novos caminhos também sinalizam para novos dilemas propiciados pelo contexto histórico do mundo atual caracterizado dentre outras formas de sociedade global, sociedade pós-moderna ou sociedade pós-industrial. Neste mesmo contexto indaga-se sobre o lugar do pensamento social brasileiro na teoria sociológica. Qual espaço deve ser reservado aos nossos clássicos? Em suma, diante desta galáxia de concepções teóricas condicionadas por velhos e novos problemas, por dilemas e desafios teóricos lançados pelo mundo contemporâneo, uma questão crucial recai sobre esta análise: Quais teorias sociológicas devem constar no âmbito do ensino de sociologia enquanto componente disciplinar voltado para o Ensino Médio? Esta é uma questão da qual não se pode ignorar e que, portanto, precisa ser enfrentada em seu próprio campo, isto é, no ensino e currículo de sociologia.

Qualquer decisão tomada sobre este aspecto deve ser precedida de ampla discussão sobre o que se entende e o que se pretende com a teoria sociológica no âmbito do ensino de sociologia para o Ensino Médio. O cenário da teoria social na contemporaneidade aqui apresentado, indica que este é um debate difícil, porém, imprescindível. Mais do que tentar abarcar a diversidade de perspectivas teóricas, é preciso, primeiramente, compreendê-las como uma das características fundamentais das Ciências Sociais. E em segundo, é preciso pensar na constituição de critérios para a escolha de uma perspectiva teórica em detrimento de outras. Um olhar construcionista sobre esta questão entende que nenhuma decisão (político-educacional) está livre de interesses e valores e que a predominância de uma posição sobre outras é resultado de disputas hegemônicas e não simplesmente de debates conceituais e pedagógicos. Assim se constroem os sentidos e as realidades vivenciadas, pois: “Não existe uma ‘verdade para todos’, mas uma ‘verdade no âmbito de uma comunidade’” (GERGEN, J; GERGEN, M, 2010, p. 79). A constituição de uma imaginação construcionista permite questionar a validade e os interesses de uma dada comunidade política, acadêmica ou educacional, lançando a possibilidade de se construir novas realidades.

#### **4. O ensino de sociologia: considerações iniciais**

Levando em consideração o “estado da arte” da produção acadêmica sobre o ensino de sociologia no Brasil, conforme a análise de Handfas e Maçaira (2014) constatam-se os diferentes caminhos pelo qual é possível abordar a temática, não obstante se esteja longe de esgotar os temas de pesquisa nesta área. Esta observação se faz no sentido de evitar reprisar aqui as questões mais exploradas e, ao mesmo tempo, focalizar a temática que interessa a este estudo, isto é, a teoria sociológica no âmbito do ensino de sociologia. No entanto, não é possível seguir em frente ignorando os caminhos já percorridos. Ainda que seja mínima a contribuição no que diz respeito à teoria sociológica no Ensino Médio, julga-se que o esforço de pesquisa e estudos advindos da recente produção acadêmica sobre o ensino de sociologia traz subjacente neste campo de pesquisa questões referentes à teoria. Defendo a ideia de que a teoria não é somente uma dimensão da disciplina ao lado de temas e conceitos, mas sim o meio pelo qual se constrói o próprio conhecimento sociológico, portanto, o elemento de distinção da disciplina e de sua própria construção enquanto ciência.

Handfas e Maçaira (2014) identificam na pesquisa sobre o estado da arte da sociologia no Ensino Médio as seis temáticas mais recorrentes. São elas: (1) currículo; (2)

práticas pedagógicas e metodologias de ensino; (3) concepções sobre sociologia escolar, (4) institucionalização das ciências sociais, (5) trabalho docente e, (6) formação do professor (Idem). De modo geral, pode-se dizer que este trabalho se alinha com a temática do *currículo* tendo em vista ser este o elemento que configura o campo de investigação deste estudo, isto é, o lugar onde a disciplina de sociologia se materializa na prática de ensino e, no âmbito dessa prática, o lugar da teoria. O currículo é o *lugar-poder* onde concorrem e se manifestam as concepções de ensino, e em específico, o lugar onde se efetuam as visões e perspectivas que fundamentam cada disciplina escolar que compõem o currículo educacional. No caso aqui, busca-se evidenciar a especificidade da sociologia no ensino médio e a relação dessa especificidade com a teoria sociológica através do currículo<sup>5</sup>.

Para isto, primeiramente toma-se como foco a especificidade do conhecimento sociológico empreendido no Ensino Médio, a começar pela distinção entre saberes pedagógicos e saberes sociológicos tendo em vista esclarecer o que compete a todo docente do Ensino Médio e o que compete ao docente de sociologia. O segundo passo foca-se nos requisitos epistemológicos inerentes a sociologia escolar, e os elementos que conferem sua especificidade em relação às demais Ciências Humanas. O próximo passo será o de avaliar o currículo por meio de uma avaliação teórico-conceitual visando construir conceitualmente um entendimento sobre currículo, em específico, o currículo de sociologia e sua relação com a teoria sociológica. Depois deste ponto serão retomadas as três dimensões analisadas: teoria sociológica, ensino de sociologia e currículo visando uma síntese dos pontos considerados fundamentais para este estudo.

#### **4.1. Saberes docentes: uma distinção necessária**

A prática docente se faz através da mobilização de um conjunto de conhecimentos necessários para o exercício efetivo do trabalho educacional cujo propósito maior é o ensino. Para o cumprimento deste propósito, no entanto, o docente precisa dominar dois conjuntos de saberes: o primeiro diz respeito ao conhecimento disciplinar adquirido em sua formação acadêmica e especializações, e o segundo refere-se aos conhecimentos aprendidos no âmbito escolar que se pode classificar aqui como *saberes docente*. Embora ambos os saberes sejam mobilizados de forma integrada, esta relação não é um fato natural, mas é construída no

<sup>5</sup> O currículo é analisado na seção seguinte.

cotidiano do trabalho docente imerso no ambiente escolar. Esta distinção se faz necessária por duas razões básicas.

Primeiramente é preciso considerar que, enquanto os saberes disciplinares são específicos a cada campo científico do conhecimento, os saberes da docência são comuns a todos os docentes, isto é, independentes da área em que atuam todo docente deve mobilizar minimamente uma série de procedimentos, técnicas e saberes que é próprio do seu ofício (planejamentos, avaliações, didáticas de ensino relação com os estudantes e demais membros da comunidade escolar, dentre outras). Portanto, isto não pertence a nenhuma disciplina específica, mais, a ela se junta para tornar viável o que se pode chamar de *transposição didática*. Uma segunda razão diz respeito à ambiguidade em que estes saberes são muitas vezes tratados, olhando-os como se já fossem inerentes um ao outro. Esta ambiguidade, não raro, acaba por adentrar em muitos debates e discussões sobre o ensino de uma determinada disciplina em que se reivindicam práticas como se fossem *exclusividade* dela, quando de fato, são prerrogativas de todo docente de qualquer disciplina. Assim, justifica-se a preocupação aqui de separar o que é pré-requisito da atividade docente e o que é próprio de cada disciplina, tendo em vista a especificidade do ensino de sociologia e a relação dessa especificidade com a teoria sociológica.

Para isto, toma-se aqui como referência fundamental, os argumentos e ideias defendidas pelo sociólogo Maurice Tardif (2002), que tem tido como objeto de estudo justamente a natureza dos *saberes docentes* (da educação básica e secundária), enquanto prática de um ofício que tem como campo de atuação o espaço escolar onde os docentes lidam com a transposição didática de suas disciplinas. Sobre este último aspecto da prática docente, é pertinente a observação feita por Monteiro (2001). Utilizando-se do estudo de Chevallard (1991), este autor chama a atenção para o fato de que a transposição didática não é feita pelos docentes, isto é, “os professores trabalham na transposição didática, não fazem a transposição didática. Quando o professor intervém para escrever a variante local do texto do saber que ele chama seu curso, a transposição didática já começou há muito tempo” (CHEVALLARD apud MONTEIRO, 2001, p.126). Ou seja, o docente não é o responsável pela construção do processo didático, uma vez que ele só transpõe aquilo que já estava previamente organizado para isso.

Em torno do conceito de *saber docente*, congregam-se diferentes vertentes de análise cujo destaque para este trabalho é a posição de Maurice Tardif (2002). Este autor

sugere que o saber docente tem uma identidade própria que é tão plural quantos seus agentes, pois:

O saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc (TARDIF, 2002, p. 11).

A identidade do saber docente por sua vez, não se reduz ao trabalho de transposição didática em si mais se refere a todo um conjunto de ações e saberes que perpassam esta prática profissional. Este conjunto de saberes caracterizam a prática e natureza do saber docente. Analisando as circunstâncias em que se dá este saber, Tardif procura demonstrar que: (1) o saber docente é constituído por vários saberes oriundos de fontes diversas que podem ser agrupados em saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes profissionais (onde se incluem os conhecimentos didático-pedagógicos) e os saberes da experiência; (2) os saberes docentes inserem-se numa posição estratégica, muito embora, desvalorizados em relação a outros saberes que circundam o conhecimento escolar; (3) o status particular da atividade docente é conferido pelos saberes experienciais, meio pelo qual se fundamenta a prática e a competência profissional (TARDIF, 2002). O autor dá especial destaque aos *saberes experienciais* por entender que estes saberes estão enraizados em um contexto de múltiplas interações que representam os condicionantes diversos para a atuação docente (Idem, 2002, p. 49). Portanto, ratifica-se o saber pedagógico como um saber distinto dos demais saberes, pois, conforme Azzi (2005), este é um saber construído pelos docentes em sua prática cotidiana fundamentando sua atuação e possibilitando as condições de interação no âmbito escolar (AZZI, 2005).

Tomando as considerações acima, pode-se reconhecer que estes são pré-requisitos para todo docente que atua no ensino escolar, o que sugere que a escola não só contribui com a formação de estudantes, mas também é o lugar de desenvolvimento e consolidação da formação dos docentes. Formação esta que tem se tornado cada vez mais complexa diante das demandas da sociedade contemporânea. Feldman (2009) aponta que a prática de ensino tem exigido dos docentes muito mais do que o domínio do conhecimento disciplinar. Diante desse horizonte, a formação docente no mundo atual é confrontada com um cenário de instabilidade e provisoriedade do conhecimento. As verdades ditas científicas perderam seu valor absoluto. Assim, o grande desafio na formação docente é buscar a articulação constante

entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática (FELDMAN, 2009). Em suma, infere-se desta questão que o docente constrói o conhecimento disciplinar em dois polos de formação: a Academia e a Escola. Disto resulta que o desenvolvimento da transposição didática não é efetivado puramente por critérios técnicos e específicos de cada disciplina, mas dependem fundamentalmente das condições propiciadas pelo ambiente escolar, as diretrizes curriculares e o percurso formativo dos docentes que balizam as práticas cotidianas de seu ofício, pois, o cotidiano: “é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles” (BERGER; LUCKMANN, 2003).

#### **4.2. Saberes sociológicos: a especificidade do ensino de sociologia**

Uma vez ressaltadas aqui as características dos saberes docentes necessários a todos que exercem este ofício, pode-se agora almejar perscrutar a especificidade do conhecimento sociológico enquanto disciplina escolar sem confundí-lo com os demais saberes docentes. Neste ponto este trabalho já enfrenta um primeiro e grande desafio para o presente estudo, pois não há uma resposta fácil para o problema em questão devido à inconsistência curricular de uma disciplina que ainda almeja sua efetiva legitimação no ensino médio brasileiro, além de sua falta de amadurecimento para superar a divisão de posições que impedem a construção de uma base curricular comum. Recorrer-se aqui a um conjunto de pesquisas produzidas sobre o ensino de sociologia na tentativa de verificar nelas a relação entre teoria e conhecimento sociológico no Ensino Médio. Com este propósito retoma-se aqui o estado de arte da produção acadêmica sobre o ensino de sociologia para servir de parâmetro na busca dos elementos que denotam a especificidade do ensino de sociologia. Para isto, se faz necessário explorar a peculiaridade da sociologia escolar perante as demais Ciências Humanas e Sociais.

De acordo com Takagi (2013), a formação do docente no campo de conhecimento em que atua normalmente é tida como uma condição importante para um desempenho satisfatório. No caso do ensino de sociologia esta questão ocupa um dos problemas centrais tendo em vista o destacado quantitativo de docentes que leciona sociologia sem formação na área. No entanto, mesmo aqueles que têm formação em Ciências Sociais demonstram certo déficit de conhecimentos sociológicos que perpassam o aparato conceitual e teórico bem como os princípios e procedimentos de pesquisa. O fato preocupante é que as limitações dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais estão ligadas à própria atuação do campo

acadêmico que, historicamente, nutre um menosprezo para com a educação, resultando numa distinção e distanciamento entre o bacharelado e a licenciatura (TAKAGI, 2013).

Takagi demonstra em seu trabalho que o modo como muitas licenciaturas em Ciências Sociais têm sido desenvolvidas podem ser caracterizadas pela sua estrutura curricular na qual as disciplinas pedagógicas como a *Didática* ocupam o lugar de destaque na grade curricular dessas licenciaturas. A existência de disciplinas como Práticas de ensino em Ciências Sociais revela-se insatisfatórias para cumprirem o que se propõe na ementa, principalmente pelo fato das referências bibliográficas não atenderem a esta especificidade (Idem)

A discórdia entre o bacharelado e a licenciatura já fora tratada em outras ocasiões por Moraes (2003, 2007). Este autor destaca que os requisitos fundamentais da formação docente passam por três tipos de conhecimentos: (1) conhecimentos específicos; (2) conhecimentos pedagógicos; (3) conhecimentos metodológicos. Segundo este autor, nem o bacharelado nem a licenciatura podem atender a estas demandas sozinhas. A academia precisa assumir sua responsabilidade nesta distorção formativa que, em parte, ela mesma criou (MORAES, 2003). Moraes também reivindica a necessidade de uma *alfabetização científica* para as licenciaturas em Ciências Sociais como condição fundamental para a apropriação do aparato teórico conceitual da disciplina (MORAES, 2007). Não é sem razão que este autor (entre outros) elege a formação docente como um dos desafios para a consolidação da sociologia no Ensino Médio.

Carvalho (2012), analisando as práticas docentes de professores de sociologia, identifica certa vantagem dos que tem formação na área em relação aos que não tem esta formação (CARVALHO, 2012), apesar da condição da licenciatura apontada por Takagi e Moraes. Ainda segundo Carvalho, com base em Setton (2009), a elaboração do conhecimento e o raciocínio sociológico no ensino de sociologia presume um alto grau de criticidade e, para isso, se faz necessária uma base teórica que corresponda às necessidades postas na ordem do dia (Idem). Esta última observação de Carvalho remete para o tema desta seção: a especificidade da sociologia.

Com base no que foi dito até aqui, pode-se afirmar que a especificidade da sociologia escolar não é claramente observável, a não ser que se considere como já pressuposta na formação docente. Ou por outro lado, a especificidade da sociologia só estaria como prerrogativa nas diretrizes curriculares que regem a Licenciatura em Ciências Sociais. Pelo

menos é o que se pode deduzir do parecer CNE/CES nº 492/2001, que tem como princípios norteadores:

- Propiciar aos estudantes uma formação teórico-metodológica sólida em torno dos eixos que formam a identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e fornecer instrumentos para estabelecer relações com a pesquisa e a prática social.
- Criar uma estrutura curricular que estimule a autonomia intelectual, a capacidade analítica dos estudantes e uma ampla formação humanística.
- Partir da ideia de que o curso é um percurso que abre um campo de possibilidades com alternativas de trajetórias e não apenas uma grade curricular.
- Estimular a produção de um projeto pedagógico que explicita os objetivos do curso, a articulação entre disciplinas, as linhas e núcleos de pesquisa, as especificidades de formação, a tutoria e os projetos de extensão.
- Estimular avaliações institucionais no sentido do aperfeiçoamento constante do curso. (PARECER CNE/CES nº 492/2001) [grifo da autora] (PAVEI, K. 2008 p. 69-70).

Com base em Pavei (2008), dentre os princípios norteadores acima, destaco o que se refere à *formação teórico-metodológica sólida*, como o mais relevante para a constituição da especificidade das Ciências Sociais, em específico, da sociologia. Ainda segundo este parecer, os conteúdos curriculares deverão ser organizados a partir de três eixos: (1) formação específica; (2) formação complementar; (3) formação livre. Por formação específica entende-se os conhecimentos próprios da área de especialidade: Antropologia, Sociologia e Ciência Política (PAVEI, 2008).

Se o curso de licenciatura não nos diz muito claramente sobre a especificidade da sociologia escolar, o que dizer dos docentes, ou mais precisamente, o que têm a dizer os docentes? A esse respeito, toma-se como referência o trabalho de Santos (2002) sobre o que pensam os professores que lecionam sociologia no Ensino Médio. A percepção dos docentes a esse respeito demonstra a atribuição de sentidos dado ao conhecimento sociológico e a contribuição desse conhecimento na formação escolar. Santos identificou dois grupos que se diferenciam fundamentalmente pela finalidade que é atribuída a sociologia. Um primeiro grupo entende que a sociologia no Ensino Médio deve formar cidadãos com a capacidade de compreender a realidade social.

Um segundo grupo entende que a sociologia deve formar os cidadãos com a capacidade de intervir na realidade social. (SANTOS, 2002). Estas posições suscitam os

posicionamentos acerca do conhecimento sociológico construídos pelos docentes em seus cursos de formação. O conhecimento sociológico é notoriamente marcado pelas convicções, valores e experiências de vida, deixando evidentes os posicionamentos teóricos que explicam em parte como a disciplina chega aos estudantes do Ensino Médio. Porém, esta não é uma especificidade da sociologia, uma vez que se pode notar a mesma postura noutras disciplinas das Ciências Humanas e Sociais. Em suas considerações finais, Santos posiciona-se sugerindo que o conhecimento sociológico tenha para o educando uma finalidade prática e não apenas de compreensão. Assim, os conhecimentos sociológicos propostos no currículo devem mediar à relação entre teoria e prática. É de supor que o docente ocupe um papel fundamental neste processo de mediação, no entanto, a realidade costuma ser mais impactante do que as ideias elaboradas sobre ela. A experiência vivenciada pelo sociólogo François Dubet ilustra a dificuldade de aproximar teoria e prática de ensino. Ao falar de sua experiência de sala de aula durante um ano numa escola secundária, Dubet destaca o impacto que a sala de aula trouxe sobre suas próprias ideias a respeito dela, o que o levou a reconsiderar os depoimentos de outros docentes sobre a experiência de ensino que antes lhe pareciam muito excessivos. Quando lhe perguntaram sobre o programa curricular feito para os estudantes, Dubet responde que:

É uma das coisas mais espantosas. O programa é feito para um aluno que não existe. Digamos mais simplesmente que é feito para um aluno extremamente inteligente. É feito para um aluno cujo pai e cuja mãe são pelo menos professores de filosofia e de história. É feito para uma turma que trabalha incessantemente. O programa é de uma ambição considerável e não se pode realizá-lo materialmente (DUBET, 1997, p. 225).

Para que os docentes realizem a adequadamente a transposição didática de determinados conhecimentos científicos para o um saber escolar viável ao estudante, é necessário pensar num programa curricular que ofereça as condições mínimas para isto, ou seja, um programa curricular que não esteja nem aquém nem além do que se espera do Ensino Médio. Esse mesmo programa deve dialogar com a realidade de seu público-alvo bem como com a formação docente gerando as condições que facilitem o ensino e a aprendizagem. Sobre este ponto, é possível pensar na especificidade do ensino de sociologia a partir de suas práticas metodológicas mais recorrentes.

Leodoro (2009) em seu trabalho sobre a disciplina de sociologia no Ensino Médio e as perspectivas de mediação pedagógica indica algumas características da sociologia tanto

em relação aos seus propósitos como também a sua prática. Esta autora destaca que desde 1887, marco oficial da introdução da sociologia nos currículos nacionais, os propósitos da sociologia escolar assumiram diferentes orientações vinculadas aos interesses políticos de cada época (LEODORO, 2009).

Fazendo referência ao trabalho de Machado (1999), Leodoro aponta as duas tendências que vêm conduzindo as finalidades da sociologia escolar, ora como forma de consciência social, ora como doutrinação ideológica (LEODORO, 2009). Embora estas constatações participem da construção da sociologia, enquanto disciplina escolar, elas não se constituem como uma exclusividade. Dentre os objetivos da sociologia no Ensino Médio têm sido colocados como aspecto principal o clichê, repetido enfaticamente nos documentos curriculares de: *formar um cidadão crítico ou formar para cidadania*. Porém, esta finalidade (que não é só da sociologia), precisa ser também problematizada no âmbito do conhecimento disciplinar. De acordo com Leodoro, o ensino de sociologia suscita a possibilidade de desenvolver a capacidade de *ressignificar* às noções sobre diferentes aspectos do mundo social, reconstruir a historicidade dos fatos sociais, *desnaturalizar* os fenômenos sociais, identificar o lugar dos indivíduos no contexto das relações sociais (Idem,). A essas possibilidades de aprendizagem da sociologia, a autora acrescenta ainda a proposição do sociólogo Charles Wright Mills denominada de *imaginação sociológica*, como o objetivo maior a ser alcançado (Idem, 2009). Silva (2005) aponta onde devem ser buscadas as possibilidades de fundamentação do conhecimento sociológico ao afirmar que:

Os pressupostos teóricos e metodológicos para o ensino de sociologia devem ser buscados no acúmulo de elaborações da ciência, ou seja, nesses cento e cinquenta anos (mais ou menos) de construção da sociologia, o volume de pesquisas e teorias produzidas criaram lógicas, formas de pensar os fenômenos sociais que nos informam sobre os modos de pensar sociologicamente (SILVA, 2005, p. 2).

De acordo com Silva, este é um caminho conveniente para se buscar a especificidade da sociologia enquanto ciência, mas também enquanto disciplina escolar. Os elementos do processo de aprendizagem da sociologia proposto por Leodoro e a indicação de Silva convergem para especificidade do ato de *pensar sociologicamente*. Conforme Leodoro, subjacente a este ato, está uma série de procedimentos necessários a sua efetivação, dentre os quais se destacam a ideia de *problematizar* a realidade de modo a provocar o *estranhamento*, o que exige do docente certo arsenal teórico e conceitual da disciplina como

pré-condição para suscitar ou levar ao outro a possibilidade de desenvolver uma nova atitude cognitiva, o que implica em uma tomada de consciência, necessariamente crítica (Idem, 2009).

Estes elementos pode-se dizer que não é tanto um desafio em si para as Ciências Sociais, posto que já lhes sejam inerentes, mas é um desafio ao ensino dela. Desafio este que Prado (2013) analisou detidamente em sua dissertação. Segundo este autor, o ensino de sociologia não é uma prática isolada do fazer sociológico uma vez que ensino, reflexão e análise são desdobramentos do campo científico e disciplinar da sociologia. Assim, a especificidade da sociologia está tanto em seus objetos quanto em seus procedimentos epistemológicos (PRADO, 2013).

Prado também elege a *imaginação sociológica* como requisito essencial para o ensino de sociologia. O autor vê na proposição de Mills, a relação com as capacidades fundamentais da disciplina, que são: a observação e construção do objeto de estudo a partir de suas bases empíricas, a capacidade de estranhar e desnaturalizar o fenômeno social levando em consideração a historicidade de tais fenômenos (PRADO, 2013). Assim, percebe-se que as concepções sobre a sociologia escolar têm sido construídas a partir dos pressupostos teóricos apontados por Mills, juntamente com os princípios de estranhamento e desnaturalização. Tais pressupostos apontados até aqui, sinalizam os fundamentos do conhecimento escolar de sociologia. Porém, o processo de construção deste conhecimento encontra-se em curso, pois não há uma unidade de pensamento sobre tais fundamentos, ou mesmo sobre quais devem ser, de fato, os fundamentos de um currículo para o ensino de sociologia.

De acordo com o estudo de Ferreira (2011), ao mesmo tempo em que há certa convergência de interesses, há também muitas indefinições sobre fundamentos e objetivos acerca do conhecimento sociológico escolar, cuja construção reflete demandas do nosso tempo sócio-histórico, e por outro lado, aquilo que deve ser considerado mais importante para os sujeitos de aprendizagem (FERREIRA, 2011). Este autor destaca que os argumentos em prol da sociologia no ensino médio pressupõem que esta disciplina: “cumpra com *papeis intransferíveis a outras disciplinas*, [grifo nosso] mesmo, que o ensino não responda por todas as tarefas da ‘conscientização’ dos estudantes” (Idem, 2011, p. 91).

Se de fato a sociologia cumpre com *papeis intransferíveis*, pode-se dizer que tais papéis devem ser inerentes ao conhecimento sociológico? Ferreira entende a sociologia escolar como:

Um conjunto de saberes sistematizados e "didatizados" que apresenta e explica os fenômenos sociais de modo que seja possível estabelecer conexões orgânicas entre o pensamento sociológico e o cotidiano dos estudantes, formando laços entre a ciência e a realidade, tornando visível o invisível (Idem, 2011, p. 95).

O argumento de Ferreira sobre o papel intransferível da sociologia no Ensino Médio sugere que tal característica deva estar posta na constituição curricular, a qual, conforme apontado pelo autor falta ainda o entendimento acerca de uma base comum. A esse respeito, há muitas divergências e dilemas cujo um deles, é o de fomentar um conhecimento sociológico escolar que não seja acadêmico, mas não perca as referências acadêmicas e científicas e que propiciem aos educandos o desenvolvimento de um *olhar sociológico*. De acordo com Ferreira, este é o objetivo principal da sociologia escolar cuja sua especificidade pode ser dividida em três níveis: (1) conceitualização dos objetos; (2) problematizações das questões; (3) e a argumentação.

Para o autor, estes são procedimentos que possibilitam aos estudantes a capacidade de utilizar as perspectivas sociológicas para produzir suas próprias interpretações e leitura dos fenômenos sociais (Idem). Ferreira, contudo, alerta para o risco de definir o conhecimento sociológico escolar, uma vez que este está sob um pano de fundo de concepções e abordagens diversas. Com efeito, qualquer decisão tomada neste campo implica em escolhas e exclusões. Tal escolha, por sua vez, está vinculada a determinados interesses e compromissos axiológicos (Idem). As considerações de Ferreira demonstram a dificuldade de caracterizar o conhecimento sociológico a nível escolar. Qualquer tentativa de lhe dar uma identidade deve assumir as muitas ressalvas diante da inconsistência curricular da disciplina e dos diferentes posicionamentos sobre em que consiste ensinar sociologia. De acordo com Pereira (2013), trata-se de um campo em construção, e como tal, há mais questionamentos do que respostas, mesmo levando em conta o estado de arte da produção sobre o tema e as experiências vivenciadas em sala de aula.

Pode-se, no entanto, olhando para os diferentes aspectos da sociologia no Ensino Médio se vislumbrar-se o que tem se configurado como um perfil de sua identidade (PEREIRA, 2013). A julgar pelo que foi dito até aqui, o ensino de sociologia implica na capacidade de mobilizar uma série de conhecimentos cujas bases, pressupostos ou princípios são de caráter teórico, ainda que este aspecto não seja devidamente reconhecido, não

obstante a centralidade desta dimensão no conhecimento sociológico. A finalidade da sociologia enquanto disciplina escolar implica na possibilidade do uso das teorias para compreender, explicar, interpretar a realidade social ou intervir nela conforme os diferentes posicionamentos. Pensar então o ensino de sociologia, implica em pensar na construção teórica do conhecimento sociológico e nos procedimentos que permitem esta construção bem como nas possibilidades de diálogo entre teoria e realidade, ciência e cotidiano. Em suma, trata-se de pensar na teoria sociológica como ferramenta de construção de aprendizagem do saber sociológico escolar. Nesse sentido, há algumas indicações oriundas da experiência de ensino acadêmico que podem lançar luzes sobre os caminhos do ensino da teoria sociológica a nível médio.

Liedke (2007) aponta alguns elementos para o ensino da teoria sociológica que no âmbito acadêmico, corresponde a uma disciplina nos cursos de Ciências Sociais. Portanto, as indicações de Liedke extrapolam aos propósitos da teoria sociológica almejada para a sociologia escolar. Contudo, é possível extrair da experiência acadêmica alguma contribuição viável aos docentes que lecionam sociologia no Ensino Médio. A primeira indicação é sobre a necessidade de se levar em conta *o tempo* e *o lugar* em que os autores desenvolveram suas teorias como pré-condições para entendê-las. As teorias sociológicas emanam de um mundo já constituído pelos atores sociais que as opera em busca de generalização. No entanto, este empreendimento se faz a partir de diferentes níveis de abstração, é dessa forma que a teoria se revela como um instrumento de auxílio para estruturar o pensamento da realidade. (LIEDKE, 2007). A respeito do ensino de teoria sociológica propriamente dita, Liedke apresenta cinco propostas metodológicas:

1. A releitura dos clássicos à luz dos problemas atuais, colocados na sociedade globalizada (Comte, Marx, Pareto, Durkheim, Weber e Parsons);
2. O aprofundamento do estudo dos processos de construção e afirmação de identidades à luz das contribuições formuladas pelo interacionismo simbólico e a etnometodologia (Schutz, Mead, Garfinkel, Geertz, Hughes);
3. O debate das sínteses mais recentemente produzidas com vistas a responder aos problemas relativos à conexão entre objetividade e subjetividade, ação e sistema, indivíduo e sociedade (Manuel Castells, Bauman, Touraine, Dubet, Martucelli, Giddens, Luhmann, Habermas, Sousa, Bourdieu, Foucault, entre tantos outros, são autores a serem contemplados nos programas de estudo);
4. A inclusão, nos debates, de estudos e pesquisas realizados por intelectuais brasileiros, como os de Freitag, Figueiredo, Souza, Reis,

Rouanet, Domingues, dentre outros e, em especial, os estudos produzidos no âmbito do GT de Teoria Sociológica da ANPOCS; e

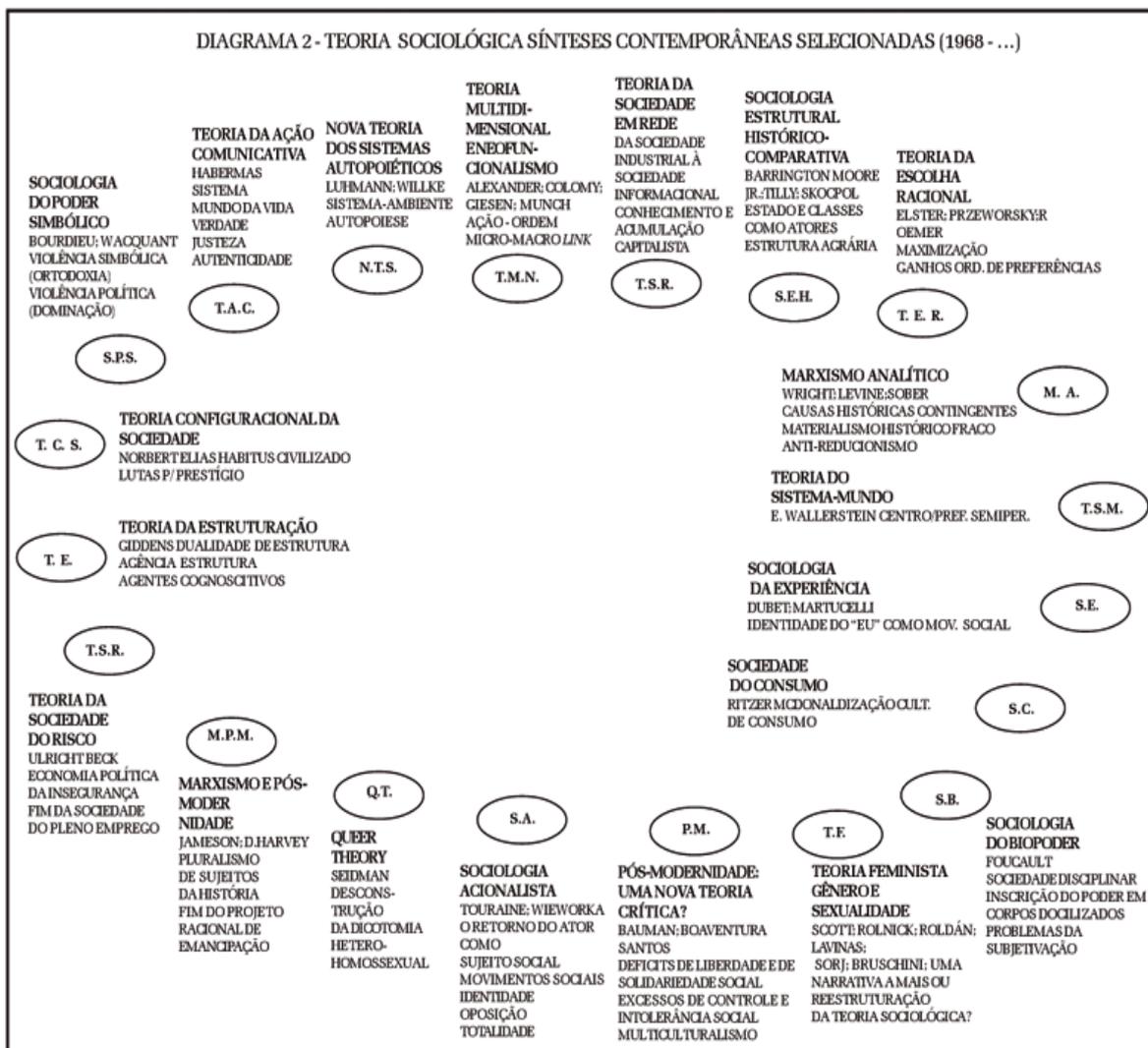
5. A crescente incorporação dos temas-problema acerca das relações de sexualidade e de gênero, cujas contribuições, particularmente a partir dos estudos feministas realizados nas décadas finais do século XX, transformaram radicalmente as perspectivas narrativas da Sociologia (Scott, Roldán, Sorj, Bruschini, Lavinás, entre outras) (Idem, 2007, p. 275).

O conjunto proposto de abordagens da teoria sociológica por Liedke ao Ensino Superior, está além dos modestos objetivos da teoria sociológica para o Ensino Médio, mas indica caminhos para a organização curricular. Mais do que escolher uma proposta pode-se buscar uma síntese ou recortes das proposições que, devidamente adaptadas para o nível escolar, possam ser vivenciadas no currículo do Ensino Médio.

Como exemplo, tomo de Liedke a proposta de releitura dos clássicos à luz dos problemas atuais, a inclusão dos trabalhos mais atuais realizados por autores brasileiros, a incorporação dos temas-problemas pertinentes na sociedade atual como as questões sobre sexualidade e gênero. Estas são abordagens sugestivas para o ensino da teoria sociológica sem ignorar a pluralidade de perspectivas sociológicas a serem repensadas para o Ensino Médio. Liedke apresenta no quadro nº1 um panorama ilustrativo da diversidade de autores e teorias sociológicas. Vale ressaltar que algumas das propostas metodológicas apresentadas pela autora já se constituem como demandas para os livros didáticos de sociologia aprovados pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura).

O primeiro Guia do Livro Didático PNLD/2012 estabelece para o componente de sociologia dentre outros critérios específicos que se deve: “*Garantir que as Ciências Sociais se apresentem nas páginas do livro como um campo científico rigoroso, composto por estudos clássicos e recentes e por diferenças teóricas, metodológicas e temáticas*” (BRASIL, 2011, p. 8).

#### QUADRO Nº01 Teorias Sociológicas



Fonte: Liedke, 2007 p. 200

Outros caminhos de abordagem da sociologia são apresentados por Oliveira (2009), onde se destacam três propostas: 1) a sociologia segundo seus autores; 2) a sociologia segundo suas correntes; e 3) a sociologia segundo seus temas centrais. Após comentar brevemente cada uma das abordagens, Oliveira conclui que cada uma delas possui vantagens e limites e que padecem de uma deficiência comum: o menosprezo da história social onde se inserem os fenômenos sociais e as relações de poder. A recomendação de Oliveira se assemelha com a indicação de Liedke de situar o tempo e lugar em que se dá à construção teórica do pensamento social, pois:

A perspectiva da história social não pretende fazer julgamentos sobre a história, mas parte da hipótese de que autores, obras e conceitos têm seus significados definidos pelo tempo histórico, pelas lutas e pelos espaços que

ocuparam. Somente após esse estudo, é possível compreender seus significados também para o tempo presente (OLIVEIRA, 2009, p. 10).

Corroboro com as recomendações de Liedke e Oliveira sobre a necessidade de tomar a historicidade em que se produz o conhecimento sociológico como ferramenta de análise que ajuda na compreensão das teorias sociológicas. No entanto, este recurso não livra a sociologia escolar das indagações sobre a especificidade da sociologia na medida em que a disciplina ou o ensino de sociologia pode assumir diferentes perfis dependendo das escolhas teórico-metodológicas adotadas.

Em síntese, as principais considerações apresentadas nesta seção sobre a especificidade do ensino de sociologia, sua identidade e legitimidade, exige que se leve em conta os saberes docentes, as finalidades, práticas metodológicas, pressupostos e princípios teóricos que tem se constituído como a especificidade da sociologia escolar. No entanto, a busca desta especificidade esbarra, num problema incontornável, isto é, a inconsistência curricular, resultado em grande parte, das idas e vindas da sociologia à escola média brasileira. Dessas circunstâncias advém uma série de outras questões que se põe como desafios para a consolidação da sociologia no Ensino Médio, notadamente, o distanciamento entre bacharelado e licenciatura e a falta de formação docente. Contudo, olhando para o que já vem sendo proposto para o ensino da disciplina é possível identificar algumas caracterizações.

O ensino da sociologia está associado ao desenvolvimento do *raciocínio sociológico* e do *senso crítico*. As finalidades do conhecimento sociológico escolar estão comumente relacionadas com os posicionamentos teóricos dos docentes, conforme apontou Santos (2002). Os princípios epistemológicos que têm fundamentado o ensino da sociologia pretendem contribuir para a formação de uma *consciência social* que se constrói por meio da *ressignificação* e *desnaturalização* dos fenômenos sociais levando em conta sua historicidade. Estes elementos constituem-se como condições para o ato de pensar sociologicamente, o que exige a *problematização* e *estranhamento* dos fatos sociais que cercam o cotidiano. O olhar sociológico é construído por meio de uma série de níveis de abstrações e caminhos para acessar a realidade social de modo que qualquer construção identitária da disciplina deve assumir muitas ressalvas.

Portanto, pensar no conhecimento sociológico e no seu ensino implica em pensar na construção teórica desse conhecimento gerado no esforço de observação, análise e reflexão

acerca da vida social. Assim, pode-se afirmar que a peculiaridade do conhecimento sociológico reside justamente nos fundamentos e princípios teóricos pelos quais se constroem este conhecimento. Em suma, a sociologia se faz por meio das teorias sociológicas que, além de representar visões de mundo, constroem os sentidos e significados deste mundo social na medida em que o interpretam. O processo de mediação pedagógica desta disciplina deve levar em conta os fundamentos teóricos e epistemológicos que constituem sua especificidade manifesta nas expressões: estranhamento, desnaturalização e imaginação sociológica. Contudo, a experiência acadêmica dos docentes e a fundamentação de uma proposta curricular são decisivas para o êxito desta disciplina no Ensino Médio.

De fato, não é viável querer abarcar todas as teorias sociológicas no ensino da sociologia escolar o que implica na necessidade de escolhas que devem escapar das inclinações pessoais, sem, contudo negá-las. Sejam quais forem os critérios que se adote para se escolher autores e teorias, estes devem ser justificadas, a princípio, pela própria pluralidade de perspectivas sociológicas, isto é, evidenciando de forma recorrente para o fato de que, em sociologia, não há uma única maneira de explicar ou interpretar determinado fenômeno social. Evidentemente que muitas outras questões devem ser consideradas no estabelecimento de critérios acerca do que deve constar ou não numa proposta curricular para a sociologia do Ensino Médio.

## **5. Currículo: considerações iniciais**

O ensino da sociologia a nível escolar tem sua especificidade condicionada por elementos que perpassam a formação docente, as práticas metodológicas, as concepções de ensino e do próprio conhecimento sociológico. Todos esses elementos encontram-se agregados materialmente num documento que representa o que se pretende com o conhecimento escolar, como desenvolvê-lo e com que finalidades. Trata-se do *currículo*. Devido a sua importância neste trabalho, se buscará aqui perscrutar os elementos que caracterizam conceitualmente o currículo tomando uma posição sobre o mesmo para, em seguida, analisar o que tem sido proposto em termos de currículo de sociologia a partir de alguns estudos sobre esta questão visando identificar o lugar da teoria sociológica.

Conforme constata Domingues (2000), o Ensino Médio foi alvo das mais recentes reformas educacionais com destaque para inserção obrigatória da filosofia e sociologia em 2008, implicando na revisão e implementação das políticas de currículo. Tais políticas de

currículo refletem os projetos de educação oriundos dos programas de governo vigentes, tanto estaduais como federais, com impacto direto na vida escolar. As políticas curriculares são comumente marcadas pela instabilidade frente às mudanças governamentais que, ansiando atualizar a educação escolar conforme as demandas internacionais, têm se apropriado de ideias importadas sem levar em consideração o pensamento nacional sobre as reais necessidades da educação brasileira. Segundo Domingues:

A literatura sobre currículo tem demonstrado que geralmente as reformas não decorrem de necessidades nacionais coletivas. A transposição curricular estrangeira tem sido uma constante nessa área, apesar da existência de um pensamento curricular nacional emergente. Os professores têm sido tomados como recursos nas propostas e não como agentes, mesmo quando supostamente ouvidos no processo de elaboração. Daí o descompromisso social com a mudança (DOMINGUES, 2000, p. 65).

É a partir desse contexto que se deve pensar nas políticas curriculares no Brasil, isto é, suscetíveis às diferentes demandas da sociedade e predispostas a assumir uma nova identidade diante das circunstâncias políticas. A nova formulação curricular definida pelo MEC e pelo CNE elege a *interdisciplinaridade* e a *contextualização* como elementos estruturadores do currículo do Ensino Médio. Estes por sua vez inserem-se na seguinte organização: (1) a base nacional comum, (2) a parte diversificada e (3) a preparação geral para o trabalho. A base nacional comum está dividida em: *áreas do conhecimento*: (a) linguagens, códigos e suas tecnologias (b) ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; (c) ciências humanas e suas tecnologias (Idem, 2000, p. 71).

Para o ensino e aprendizagem dessas áreas de conhecimento, o livro didático tem se configurado como o recurso modelador das práticas docentes, muito embora não corresponda satisfatoriamente à proposta de ensino por área uma vez que este recurso didático tem sido concebido, de forma geral, dentro de um padrão disciplinar e homogêneo, marcado pela racionalidade técnica e preparação para vestibulares (Idem, 2000). As reformas curriculares empreendidas no Brasil desde a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996 justificam a afirmação de Ciavatta e Ramos (2012) de que o país tem vivenciado uma “era das diretrizes na educação”. Assim, o propósito maior das políticas curriculares, mais do que corresponder a uma política de Estado de um determinado programa de governo, o que se busca com tais políticas, é atenderem às exigências internacionais, pois, como afirma Lopes (2008), há uma:

Crescente subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e os Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID). Acrescentamos a essas, ainda, a Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina (CEPAL) (LOPES apud CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 16-17).

Civiatta e Ramos assim como Lopes sugerem que a relação entre as políticas de currículo e as demandas dos órgãos internacionais indicam o cerne dos interesses e propósitos da educação escolar. Civiatta aponta alguns exemplos desta relação constituída em forma de diretrizes curriculares tanto no Brasil como fora (México, Chile e Portugal). O relatório de Jaques Delors de 1998, originado da reunião internacional sobre a *Educação para o Século XXI* realizado pela UNSECO, influenciou as demandas internacionais com a formulação dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. No Brasil, as DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) constituem-se o documento representativo desta política de currículo. Segundo Civiatta e Ramos: “Nesse documento e em outros que orientaram as reformas, a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta. A era das diretrizes coincide, assim, com a era das incertezas” (Idem, 2012, p. 17).

Outro aspecto destacado por este autor é o enfoque na relação educação/trabalho, cujo caráter traz a marca dos embates entre capital e trabalho (Idem, 2012, p. 17). O autor argumenta que a política curricular focada nessa relação, corresponde, em certa medida, à estratégia ideológica que visa à regulamentação de todos os níveis e modalidades educacionais e a sociabilidade dos indivíduos para a vida cotidiana. As DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) incluem-se entre as referências oficiais que norteiam esta concepção curricular (Idem, 2012, p. 19). As DCNEM de 1998, tendo por base os quatro pilares da educação e se propõem ser “a *chave* do trabalhador competente e adaptado”.

De acordo com Civiatta e Ramos, a chave pode ser entendida como metáfora de formação humana que abre as portas do desenvolvimento a qual remete à *teoria do capital*

*humano*<sup>6</sup> difundidas inicialmente nas décadas de 1950-1970. Contemporaneamente, a *chave* equivale ao conceito de *competência*. Assim, a formação educacional adequada não pode prescindir do desenvolvimento das competências-chave. Para isto, é necessário um currículo flexível onde se possam renovar continuamente as competências esperadas (Idem).

Atualmente o Estado brasileiro vivencia a mais nova política educacional que conta com a atuação da União, Estados e Municípios. Trata-se das 20 metas do PNE (Plano Nacional de Educação) empreendidas a partir da aprovação do Projeto de Lei nº 8530/10. Com prazo de execução previsto para até 2020, o documento assume uma série de compromissos com vistas a corrigir as distorções históricas da educação brasileira, pois:

As metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias (BRASIL, 2014, p. 9).

O PNE se configura assim numa política educacional abrangente onde congrega diferentes projetos educativos para o país, não obstante se faça presente diferentes políticas e concepções de currículo para levar a cabo as metas estabelecidas tendo em vista os interesses em jogo que não são homogêneos. Com efeito, o currículo se constitui na arena de disputas entre as diferentes concepções e projetos educacionais. O discurso pedagógico sobre as finalidades educacionais é filtrado pelos interesses políticos elegendo assim os aspectos prioritários da educação nacional.

### **5.1. Concepções de currículo**

Pensar em currículo já implica numa tomada de posição que emana de um dado repertório linguístico correspondente a esta posição, ou seja, não há uma definição neutra a respeito de currículo. Esta condição é imposta no âmbito das teorias do currículo, onde o conceito assume uma pluralidade de concepções de diferentes visões educacionais

<sup>6</sup>Sumariamente, O Capital Humano é definido como sendo todas aquelas características adquiridas pelo trabalhador que o tornam mais produtivo. A origem dessa teoria pode ser verificada em Gary Becker (1960,1964); Jacob Mincer (1960); Theodore Schultz (1961).

condicionadas pelos posicionamentos políticos e ideológicos que marcam determinado contexto histórico, esteja consciente disso ou não. O currículo é pela sua própria “natureza” um campo onde concorrem diferentes teorias educacionais.

Assim, diferentes concepções e práticas curriculares disputam as posições hegemônicas. Tais posições são efetivadas nos currículos escolares, sem, contudo, ignorar as diferentes concepções concorrentes. O currículo é um elemento dinâmico da educação podendo tomar diferentes direções. Os caminhos são diversos apesar de uma orientação oficial estabelecida. De fato, o currículo põe em movimento ideias, ações e intenções o que remete ao sentido etimológico do termo (do latim *Curriculum*, corrida). Entre os meios e os fins da prática curricular uma série de condições e condicionantes se impõe com a participação de diferentes agentes coletivos e individuais. O currículo ganha seu formato no âmbito escolar através das disciplinas escolares onde a identidade de tais disciplinas se funde e se confunde com a concepção curricular em que ela é manejada.

A disciplina escolar não é uma pura tradução da ciência ou da disciplina acadêmica embora elas sejam suas referências. Ela tem a sua identidade não só moldada pelos seus princípios epistemológicos, mas também pela configuração curricular em que ela se insere. Pensar especificamente na sociologia enquanto componente curricular do Ensino Médio implica em considerar as condições que lhe são postas pelas políticas de currículo além das condições que permeiam a tradução do conhecimento científico para o conhecimento didático escolar. A análise curricular aqui empreendida toma como referência o trabalho de Lopes e Macedo (2011) onde as concepções de currículo são abordadas a partir das temáticas e autores mais representativos deste campo de estudo, dentre os quais, se fará uso dos trabalhos de Silva (2005, 2011), e Moreira (2005, 2011) cujos posicionamentos teóricos corroboram com a abordagem das autoras. A primeira questão que se coloca é justamente a de definir o que se entende por currículo tendo em vista as várias formas de concebê-lo.

Compartilha-se aqui da premissa assumida por Lopes e Macedo de que “não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente” (LOPES; MACEDO, 2011, p.19). Silva (2005) destaca que a teoria do currículo, vista sob a perspectiva pós-estruturalista, não separa a descrição simbólica e linguística da realidade, pois a teoria está irremediavelmente ligada à construção da realidade que pretende descrever (SILVA, 2005). As definições acerca do currículo

dentro desta concepção o caracterizam como um artefato sociocultural movido por um conjunto de demandas sociais, portanto:

O currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal- ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 14).

As considerações conceituais acima servem de parâmetro para a linha de abordagem adotada aqui sobre currículo Assim, Lopes e Macedo indicam que um currículo envolve uma seleção ou planejamento de princípios, práticas e saberes que representam demandas da formação educacional. As demandas curriculares por sua vez correspondem aos interesses da sociedade em seu contexto histórico. Relacionar demandas e interesses de diferentes atores sociais requer uma cuidadosa avaliação de dois grandes momentos da constituição curricular: o de *elaboração* e o de *execução*. Em ambos os momentos, encontram-se subjacentes interesses e finalidades para além dos objetivos estritamente educacionais.

As autoras indicam que o primeiro silêncio que se constata a respeito do currículo é sobre *hegemonia, ideologia e poder*. Com efeito, surge nos anos 70 uma série de trabalhos críticos sobre o currículo escolar que se convencionou chamar de teorias da reprodução. (Idem). Um dos expoentes da crítica reprodutivista é o sociólogo Pierre Bourdieu que, em parceria com Jean-Claude Passeron, publica a obra *A Reprodução* (1930), onde afirma que:

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 2001, p.311)

Para Silva (2005) as questões relativas às relações de poder e identidades são condicionantes da formulação curricular, pois selecionar este ou aquele conhecimento em detrimento de outros é uma operação de poder que, entre as múltiplas possibilidades, elegem uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal. Assim, o currículo não se refere apenas

a uma questão epistemológica, pois envolve a legitimação de um discurso que almeja a hegemonia (SILVA, 2005). A busca de legitimação e hegemonia movida pelas relações de poder encontra na ideologia sua expressão maior, considerando que: “a ideologia é um dos modos pelos quais a linguagem constitui, produz o mundo social de certa forma” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 31). Um segundo silêncio identificado por Lopes e Macedo é a respeito do que acontece nas escolas. A realidade escolar parece representar uma afronta constante ao currículo, (nem tudo sai como o previsto ou planejado). Estes dois silêncios aqui destacados suscitaram uma série de trabalhos e abordagens sobre o que se concebe por currículo e como se dar as práticas curriculares.

Tais abordagens evidenciam, segundo as autoras, que a noção de currículo formal é insuficiente diante da multiplicidade de experiências de diferentes sujeitos que compõem o currículo suscitando daí uma dupla concepção do currículo: como documento formal e como prática evidenciada no cotidiano escolar (LOPES; MACEDO, 2011). Diante das condições (histórico-culturais) que cercam o currículo, as autoras o concebem “simplesmente como um texto”. Isto é, o currículo deve ser visto como um conceito multifacetado, livre das classificações restritas. Se apoiando numa perspectiva pós-estruturalista as autoras argumentam que a linguagem assume um papel central na constituição curricular onde mais do que representar o mundo social, a linguagem o constrói (Idem). Tendo como referência esta perspectiva, como responder a questão: o que é currículo? As autoras tomam a seguinte posição:

O currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo reitera sentidos postos por tais discursos e os cria (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

A partir desta conceitualização de currículo, Lopes e Macedo analisam outros elementos constituintes da prática curricular buscando situar suas posições em cada um deles. Consideram-se tais elementos relevantes na medida em que compõe e acompanha a teoria e a prática do currículo conforme a linha de análise adotada pelas autoras. O primeiro ponto a destacar é o *planejamento*. Para Lopes e Macedo, o planejamento pode ser definido como a formulação de um plano precedido de critérios visando à eficácia do ensino. Um

planejamento deve conter: objetivos e conteúdos, orientações didáticas e critérios de avaliação. Deve definir metas e estabelecer formas de atingi-las com economia de tempo e recurso (Idem). Esta posição, segundo Lopes e Macedo, é alvo de muitas críticas, pois assim como o currículo, há formas diversas de conceber o planejamento. O segundo ponto constitutivo do currículo é o *conhecimento*. Lopes e Macedo destacam quatro vertentes no campo do currículo: a perspectiva acadêmica, a perspectiva instrumental a perspectiva progressista e a perspectiva crítica. As autoras observam que o conhecimento no campo curricular não se esgota nessas quatro vertentes, porém registra-se uma prevalência da perspectiva crítica no debate atual sobre o tema. Sobre esta última, as autoras apontam para a contundência em problematizar “o que se entende por conhecimento e lança as bases para que seja questionado *o que conta como conhecimento escolar*” [grifo nosso] (Idem). Nesse sentido, Lopes e Macedo propõe outra forma de pensar a currículo:

Não mais como seleção de conteúdos ou mesmo seleção de cultura, mas como uma produção cultural [...] não cabe falar em disputa pela seleção de conteúdos, mas disputas na produção de significados na escola. Essa disputa não é restrita a escola, mas vincula-se a todo um processo social que tem a escola como um lócus de poder importante, mas que não se limita a ele (Idem, 2011, p. 96).

Um terceiro ponto é a *disciplina escolar*, esta se insere no currículo submetendo a sua lógica de organização, embora dentro das teorias de currículo o status da disciplina varia conforme as perspectivas teóricas. Por exemplo, há os que defendem que a disciplina deve está centrada na vida social dentro e fora da escola (linha progressivista), há os que defendem que a disciplina escolar deve está centrada na estrutura das disciplinas acadêmicas (perspectiva acadêmica) e há os que, numa postura crítica e histórica, defendem a não submissão das disciplinas escolares à lógica científica acadêmica (perspectiva crítica) (Idem). As autoras, apoiando-se em Goodson e Popkewitz defendem que: “as disciplinas são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentados por relações de poder que produzem saberes” (Idem, p. 121). Moreira (2005) argumenta que a disciplinarização do conhecimento corresponde a uma modelo de escola que é também disciplinar. No entanto, nem todos os campos de saber encontram lugar nos currículos escolares. O autor questiona o porquê de algumas áreas do conhecimento tenham espaço no

currículo e outras não e indica que os critérios de seleção de saberes para como o currículo não são científicos, pois depende das circunstâncias históricas (MOREIRA, 2005).

Um quarto ponto a considerar é a *cultura*. A temática exige que se leve em consideração o contexto do multiculturalismo como marca da contemporaneidade que, assim como o currículo, há diferentes formas de concebê-lo. Partindo de uma perspectiva pós-estrutural as autoras argumentam que a linguagem é o modo pelo qual a cultura se expressa e são constituídas os sistemas de significação que é a própria cultura. Assim, Lopes e Macedo (2011) assumem uma posição mais ampla da cultura que se fundamenta em diversos autores (Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari) de grande influência nas teorias do currículo desde 1999. Um representante dessa perspectiva no Brasil é Tomaz Tadeu da Silva (2005). Para este autor o currículo é uma prática de significação que produz identidades. Ele chama a atenção para o fato de que, o multiculturalismo, no âmbito curricular, está entrelaçado nas relações de poder se constituindo assim num instrumento de luta política (SILVA, 2005). Ainda sobre a relação entre currículo e cultura cabe enfatizar o elo entre a formação educacional e formação cultural. O currículo é ele mesmo um terreno de produção simbólica e cultural. São processos ativos na produção de sentidos e de significações e sujeitos (MOREIRA; SILVA, 2011). O pluralismo cultural se apresenta como um problema a ser enfrentado pelo currículo, tanto pelos multissentidos que o termo assume como a tensão entre abarcar o diverso e buscar um padrão universalmente aceito. Tal situação evidencia os limites do pluralismo cultural diante da diversidade (Idem). Lopes e Macedo agregam à sua análise sobre cultura os conceitos de pós-colonialismo e hibridismo cultural a partir de diferentes autores que lidam com os estudos culturais (Canclini, Bhabha, Hall), para as autoras:

Redefinir a questão cultural no currículo em termos pós-estruturais e pós-coloniais é tarefa fundamental para se pensar uma ação educacional contra a discriminação. Essa ação envolve, a nosso ver, a recusa tanto à ilusão (e violência) da substituição da cultura do aluno por uma mais elaborada quanto ao endeusamento das culturas nativas por certo culturalismo neocolonial (LOPES; MACEDO, 2011, p. 215).

Um último ponto a destacar no trabalho de Lopes e Macedo diz respeito à *Política*. As autoras indicam que as políticas de currículo têm tido como foco a estrutura econômica cuja expressão dessa relação pode ser atestada através das:

Tentativas de estabelecimento de currículos nacionais, implantação de processos avaliativos centralizados em resultados instrucionais de alunos e competências docentes, políticas centralizadas dirigidas à avaliação e distribuição de livros didáticos e adequação do currículo ao modelo pós-fordista por meio de sua organização em competências (Idem, 2011, p. 239).

Lopes e Macedo destacam ainda que as políticas (de currículo) trafegam em meio a três grandes instâncias de poder: o aparelho de Estado, a economia e as várias instituições da sociedade civil. Nessas circunstâncias, o currículo não é apenas uma arena de lutas políticas, mas a própria luta em torno da constituição de significados e sentidos para as práticas sociais (Idem). Levando em conta estes posicionamentos, Moreira e Silva argumenta que a contingência e historicidade dos atuais arranjos curriculares precisam ser postas em relevo revelando-lhe a naturalização por qual passaram (MOREIRA e SILVA, 2011). De acordo com Albino e Barbosa (2014), faz-se necessário destacar que, no sistema educacional brasileiro, a configuração de uma proposta curricular é representada pelo Projeto Político Pedagógico (PPP). A constituição de 1998 pode ser considerada um marco das políticas educacionais, mas é a partir da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que o PPP passa a ganhar destaque especial, cuja incumbência de sua elaboração recai sobre a escola. Este documento também recebe a denominação de proposta pedagógica ou projeto pedagógico. Entre os princípios norteadores que devem reger o PPP conforme as bases legais estipuladas em 1996 destaca a ideia de gestão democrática do ensino que valorize a autonomia e a construção coletiva.

O PPP dever ser fruto de uma reflexão do cotidiano escolar (ALBINO; BARBOSA, 2013). Ainda que represente um mecanismo de regulação estatal, o PPP torna-se um elemento norteador da prática educativa, um instrumento de produção identitária da escola que, de forma alguma, se constitui num espaço neutro, pois é marcado por posições políticas, pela atuação das políticas públicas e a participação de diferentes agentes (ALBINO; BARBOSA, 2011). Maia (2014) indica que as políticas curriculares inseridas nos PPP da escola pública brasileira têm apontado a cidadania (ao lado do trabalho) como temas emergentes das finalidades educacionais. A cidadania aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998 como tema transversal, isto é, como tema que dever atravessar

todas as disciplinas do currículo, contudo, esta proposta se mostrou insuficiente para promover a incorporação da temática na prática docente (MAIA, 2014).

No caso da sociologia enquanto disciplina escolar, Maia verifica que o discurso da cidadania nos documentos curriculares do ensino médio encontra um espaço privilegiado na matriz curricular dessa disciplina, no entanto o aspecto que chama a atenção da autora ao analisar as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006) de sociologia é o silêncio que se verifica sobre a cidadania uma vez que a temática é pouco mencionada no documento (Idem, 2014). Por outro lado, o discurso da cidadania nos documentos curriculares se revela ambivalente, pois não constitui num conjunto hegemônico de ideias, antes estão marcados por significações, interesses, propostas e posições políticas não só distintas, mas por vezes antagônicas (Idem).

A análise de Maia ainda destaca o modelo predominante de cidadania nos documentos curriculares cujas bases são: (1) cidadão competente e responsável; (2) cidadão tolerante a outras culturas; (3) cidadão produtivo e trabalhador. Em contraposição a este modelo, a autora propõe a adoção de uma cidadania mais proativa que estimule a inserção dos educandos nos espaços públicos e na atuação política tanto dentro como fora do espaço escolar onde se posa criar as condições da própria cidadania dos educandos a partir de suas vivências, e com possibilidades de transformá-las (Idem). Vale destacar aqui a crítica feita por Ramos (2011) a respeito do discurso da cidadania tal como se configura no discurso oficial, pois se revela como: “*um significante vazio*<sup>7</sup> constituído pela articulação de diferentes significados a partir dos quais se configuram a tensão e as ambiguidades entre os paradigmas liberais e críticos do pensamento moderno” (RAMOS, 2011, p. 80).

As questões tratadas até aqui nesta seção convergem para a centralidade do currículo nas políticas educacionais, mais precisamente, aqueles dois grandes momentos indicados por Lopes e Macedo, isto é, a elaboração e execução do currículo. A partir do que foi exposto, situa-se o currículo como o lugar da diferença, o lugar-poder, mas também como o lugar da regulação social, o espaço de construção, desconstrução e reinvenção de identidades. Mais do que modelos ou concepções educacionais, o currículo expressa uma visão de sociedade idealizada e representada por determinados interesses que pretende serem hegemônicos diante da diversidade de visões de mundos e também de interesses. Corroborar-

<sup>7</sup> Segundo Laclau: “a ideia de significante vazio sustenta que quanto mais ampla certa cadeia de equivalência for, menos a demanda que assume a responsabilidade de representá-la como um todo vai possuir um laço estrito com aquilo que constituía originalmente como particularidade” (LACLAU apud RAMOS, 2011, p. 142).

se com Ramos (2011) que, apoiando-se em Macedo (2002; 2004; 2006), concebe o currículo como uma arena híbrida de produção cultural, como um processo não linear e complexo de produção de significados (Idem).

Retomando os autores e autoras que referenciaram a abordagem acima sobre concepção curricular, acata-se aqui o entendimento do currículo como um discurso de autoridade, oriundo de uma construção sociocultural que é movido pelas relações de poder e interesses que transcendem as finalidades educacionais e circunscreve em grande medida a prática docente. O currículo é assim uma arena de lutas pela constituição de identidades. Este posicionamento de caráter pós-estruturalista dialoga com o construcionismo social na mídia que se tem a linguagem como ponto central de análise e interpretação da vida social. Assim, para o construcionismo, não há prática social isenta de valores políticos ou ideológicos responsáveis pela produção de sentidos que priorizam determinado discurso em detrimento de outros (GERGEN, J; GERGEN, M. 2010).

Valendo-se dos argumentos apresentados até aqui sobre as concepções curriculares alguns aspectos fundamentais merecem destaque neste trabalho. O currículo como discurso de poder e arena de lutas em torno da construção hegemônica de projetos de educação revela que a educação e tudo que nela se insere são continuamente significadas pelas dimensões políticas e culturais e econômicas. Assim, os currículos estabelecidos oficialmente por diferentes estâncias de poder representam as demandas oriundas das exigências impostas pelos modelos de sociedade e seus condicionamentos (política, economia, cultura, valores e leis) que marcam cada momento histórico. Além disso, o currículo lida com conhecimentos disciplinares que trazem consigo elementos do conhecimento cientificamente produzido, porém, tais conhecimentos são reorientados e coagidos a cumprir com a finalidade última do currículo oficial, pois não são os propósitos específicos da História, da Sociologia ou da Matemática, que pesam, mas sim o que se pretende atingir com estas disciplinas dentro dos propósitos maiores do currículo. Os princípios epistemológicos de cada disciplina são também moldados pelas concepções pedagógicas educacionais que participam diretamente das disputas em torno dos significados e sentidos que devem conduzir o currículo. Portanto, lutar pela significação e legitimação de uma disciplina, no caso específico aqui, a sociologia no Ensino Médio, implica em fazer parte das lutas em torno das políticas de currículo onde a sociologia ganha seu formato tanto em relação aos propósitos educacionais como também em relação aos propósitos específicos da disciplina.

## 5.2. O currículo de sociologia para o ensino médio

O novo momento vivido pelo ensino de sociologia no Ensino Médio a partir de 2008 suscitou a urgência de sua constituição curricular além de outras demandas. Com efeito, a falta de uma tradição curricular para o ensino de sociologia é por si só um dos fatores que explica o dissenso em torno da construção de uma base curricular comum para a disciplina. É sob estas circunstâncias que a abordagem desta seção busca identificar as características fundamentais do currículo de sociologia, tendo em vista, a possibilidade de avaliar em que medidas tais elementos se articula com a teoria sociológica e como esta se encontra articulada no plano curricular. Dentre as poucas referências sobre proposta curricular para o ensino de sociologia, os trabalhos de Amaury Cesar Moraes têm se constituído como a base do que vem sendo desenvolvido na escola média brasileira. Sob sua coordenação foram produzidas as *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio- OCEM* (2006) de sociologia e posteriormente, como suporte deste documento foi produzido o livro: *Sociologia* (2010) que compõe a coleção: *Explorando o Ensino*. Ambos os trabalhos são de iniciativa do *Ministério de Educação* (MEC).

Tais documentos (incluindo os Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999), têm fundamentado em termos oficiais tanto as práticas e propostas de ensino, bem como a produção de livros didáticos da área. Não cabe aqui fazer uma análise destes documentos tendo em vista que este será o propósito de outra parte deste trabalho<sup>8</sup>, no entanto, não é admissível falar em currículo de sociologia sem levá-los em consideração, pelo menos no que diz respeito aos elementos que compõe o caráter da disciplina. Assim, faz-se necessário destacar a contribuição de Moraes (2010) que atualmente tem se destacado como um dos autores mais representativos quando se trata de currículo de sociologia e as questões a ele inerentes, por isso, a abordagem sobre o currículo de sociologia se pautará aqui a partir das considerações deste autor estendendo-a para a articulação com outros autores.

Num texto que se apresenta como uma releitura das OCEM, Moraes e Guimarães (2010), se dirige aos docentes que lecionam sociologia no ensino médio com o intuito de explicitar os fundamentos curriculares do referido documento, organizados em dois conjuntos de princípios: os epistemológicos e os metodológicos (MORAES; GUIMARÃES,

<sup>8</sup> Os documentos curriculares serão analisados no capítulo 2.

2010). Os princípios epistemológicos são significados pelos conceitos de estranhamentos e desnaturalização. Segundo Moraes e Guimarães, *estranhar* é:

Espantar-se, é não achar normal, não se conformar, ter uma sensação de insatisfação perante fatos novos ou do desconhecimento de situações e de explicações que não se conhecia. Estranhamento é espanto, relutância, resistência. Estranhamento é uma sensação de incômodo, mas agradável incômodo – vontade de saber mais e entender tudo –, sendo, pois, uma forma superior de duvidar. Ferramenta essencial do ceticismo (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 46).

Segundo os autores (as), o ato de estranhar é uma condição necessária para a problematização dos fenômenos sociais suscitando a possibilidade de olhar além das visões marcadas pelo senso comum. O segundo princípio epistemológico é a *desnaturalização*. Como o próprio termo já expressa, procura-se contrapor a visão naturalizada dos fenômenos sociais, isto é, a visão de que “as coisas sempre foram assim” ou “isto é natural e nunca vai mudar”. Assim: “Para desfazer esse entendimento imediato, um papel central que o pensamento sociológico realiza é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais” (Idem, 2010, p. 47). Os autores (as) argumentam que, a partir da mediação entre o estranhamento e desnaturalização se pode perceber o caráter dinâmico da vida social, sujeita a mudanças e repleta de múltiplas relações sociais e contradições situadas historicamente. Assim, a construção do saber sociológico se dar a partir da sistematização teórica e prática do processo social, nesse sentido, as ciências sociais deve atuar superando o senso comum por meio de uma análise científica das sociedades (Idem, 2010).

Ainda sobre o saber sociológico escolar e sua especificidade, Ferreira (2010), argumenta que, mais do que classificá-la como ciência que estuda a sociedade, a sociologia é *uma forma de consciência*, um instrumento racional de análise, um projeto de emancipação. Ela pode ser muitas coisas desde que não perca o caráter político e o rigor científico, características estas que, segundo o autor não pode ser negligenciado (FERREIRA, 2010). Dentro desta linha de argumentação, o sentido da sociologia levada ao Ensino Médio deve ser o de empreender um diálogo entre as diferentes maneiras de pensar e existir em sociedade, nesse sentido, não se trata simplesmente de banir o senso comum, mas a partir dele inserir os pontos de vistas sociológicos articulando o pensamento teórico com a vida cotidiana diluindo a fronteira entre teoria e prática uma vez que o pensamento se constitui na própria prática do saber sociológico (CARNIEL; RUGGI, 2012).

O segundo elemento de organização curricular são os princípios metodológicos. Trata-se de três enfoques de abordagem: *conceitos, temas e teorias*. Moraes e Guimarães indicam que a formulação de tais enfoques foi extraída da própria experiência de ensino de sociologia na escola média. Embora se admita a escolha de uma das três abordagens para se desenvolver o conteúdo da disciplina, alega-se que não é possível trabalhar com apenas um desses recortes uma vez que se revela uma relação de dependência entre os três (MORAES; GUIMARÃES, 2010).

Esse aspecto é reforçado por Sarandy (2012) ao afirmar que: “temas, conceitos e teorias devem ser compreendidos como recortes que se referenciam mutuamente, a partir dos quais o ensino da disciplina deve ser organizado” (SARANDY 2012, p. 30). Tratando especificamente do recorte: *conceitos*, Moraes e Guimarães argumentam que, no campo das Ciências Sociais:

Cada conceito é construído a partir de uma necessidade de explicação que carrega consigo a historicidade e a caracterização do problema social que lhe deu origem, as construções teóricas que esse problema requer. Por isso mesmo, quando nos referimos aos conceitos no âmbito das Ciências Sociais não é possível trabalhar com definições uniformizadas e homogêneas (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 50).

A abordagem por meio de conceitos tal como se sugere acima, implica um nível de formação satisfatório para lidar com a historicidade dos conceitos e as *construções teóricas* em torno dele, este fato remete para o problema da formação docente, a construção de um currículo de sociologia adequado ao ensino médio e fundamentado teoricamente. Exige que os docentes tenham as condições básicas para manejá-lo adequadamente. A esse respeito Ferreira (2010) aponta para certa contradição entre o papel do ensino de sociologia em propiciar uma atitude e um senso crítico por parte do educando, e a falta desta mesma atitude por parte dos docentes com o saber sociológico o que revela neste caso um grave problema de formação (FERREIRA, 2010).

Em relação à abordagem por meio de *temas*, Moraes e Guimarães destacam que esta tem sido a escolha que mais atrai os docentes pela possibilidade de envolver questões clássicas e contemporâneas, relacionando com as questões próximas à realidade dos educandos. Esta abordagem também possibilita a articulação entre conceitos e teorias além de se abrir espaço para o diálogo interdisciplinar a partir das devidas contextualizações (MORAES; GUIMARÃES, 2010). O terceiro e último enfoque metodológico trata da *teoria*. Este recorte em particular, encontra neste trabalho um lugar especial tanto por ser objeto de

estudo em questão como pelo lugar que assume no argumento central que permeia este trabalho, isto é, a centralidade da teoria sociológica. Situando a teoria no contexto disciplinar, Moraes e Guimarães a expõe como uma forma de explicar sistematicamente um determinado processo ou fenômeno social. Ela é um esforço para conhecer e esclarecer a realidade de modo a torná-la inteligível ainda que parcialmente.

No campo das Ciências Sociais, as teorias concorrem e convivem com diferentes perspectivas, não havendo, portanto, a superação (absoluta) de paradigmas teóricos. Os autores (as) chamam a atenção para o modo de utilizá-las em sala de aula. Além das possíveis resistências que os docentes enfrentam devido ao teor das explicações teóricas, há uma preocupação com o processo de mediação pedagógica que se exige para o nível dos estudantes, isto é, uma abordagem introdutória diferenciada do que se pratica no nível acadêmico. Para isso, os autores (as) sugerem aliar teoria e recursos didáticos articulando questões do dia a dia do estudante com diferentes linguagens pedagógicas convergindo, contudo para que com a teoria possa suscitar a reflexão acerca dos fenômenos que cercam a vida social dos estudantes (MORAES; GUIMARÃES, 2010). Ferreira (2010) aponta para a necessidade de problematizar e contextualizar devidamente a teoria sociológica no Ensino Médio, pois o despreparo para lidar com a teoria por parte dos docentes acarreta também no desinteresse dos estudantes para com a disciplina. Além disso, é preciso atentar para a linguagem sociológica usada em sala de aula, é preciso encontrar um caminho que não seja rigidamente pautado no aparato conceitual e teórico da disciplina, mas que também não caia numa linguagem empobrecedora e superficial das teorias inviabilizando a reflexão e o raciocínio sociológico.

Outra questão a ser enfrentada no âmbito curricular, segundo Ferreira, são os vários posicionamentos e entendimentos que se têm acerca da sociologia no Ensino Médio. As divergências vão desde conteúdos passando por metodologias e objetivos da disciplina. Acredita-se, contudo no potencial da sociologia para compreender e vida cotidiana e o mundo social que nos cerca. A inquietação, no entanto é como desenvolver tal potencial na atual conjuntura educacional (FERREIRA, 2010). Moraes e Guimarães agregam aos três recortes metodológicos a *pesquisa*, que deve ser inserida no ensino de sociologia como um instrumento de mediação/construção entre teoria e realidade. Este, porém, é um trabalho que exige cuidados epistemológicos quanto aos procedimentos. A inserção da pesquisa é justificada pela possibilidade de se promover (dentre outras habilidades) a observação crítica e a percepção de uma nova realidade. Quanto à mediação pedagógica propriamente dita,

Moraes e Guimarães não apresentam nenhuma singularidade. Fazem referências as práticas que já são utilizados em todas as disciplinas do Ensino Médio (aula expositiva; visita a museus e aula musical) (MORAES; GUIMARÃES, 2010).

Somam-se à constituição curricular da sociologia para o Ensino Médio apresentado pelos autores, dois elementos que tem direcionado o ensino de sociologia e demais disciplinas. Trata-se das avaliações externas e o livro didático. As avaliações externas têm se constituído como um dos principais eixos das políticas educacionais no Brasil cujo exemplo maior é o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Tais avaliações tornaram-se num instrumento de mensuração do ensino que avalia a sua qualidade a partir das *metas* estabelecidas.

As escolas assumem o compromisso de atingir os resultados estipulados para elas e os docentes. Estes últimos assumem a responsabilidade direta por tais resultados. Esta situação constrói um novo sentido para a educação escolar, pois o objetivo principal da escola tem sido o de atender a uma demanda específica, onde Língua Portuguesa e Matemática são as disciplinas privilegiadas. A qualidade de ensino é traduzida em números que representam o desempenho dessas disciplinas que, por sua vez, representam o desempenho da educação como um todo. Assim, conforme Coutinho (2012), uma das críticas que se faz a esses sistemas de avaliações, é justamente o de reduzir o trabalho da escola a um conjunto de competências e habilidades de ordem cognitiva, o que implica também na redução do currículo a um instrumento de preparação para tais avaliações. Com efeito, as avaliações em larga escala têm exercido o controle sobre as práticas e produções curriculares rumo a uma padronização e hegemonização do trabalho docente e dos conhecimentos disciplinares (COUTINHO, 2012).

O livro didático também tem exercido grande influência na prática curricular. No caso do ensino de sociologia, esta influência é ainda mais marcante uma vez que só recentemente a disciplina adentrou oficialmente no Ensino Médio (2008) e, portanto, não dispõe de muitos recursos didáticos além dele. Cabe salientar que a distribuição de livro didático de sociologia pelo MEC só se iniciou a partir de 2012. Sobre o uso do livro didático de sociologia, Coan (2006) aponta que este recurso se constitui na materialidade pela qual se pautam muitas das propostas curriculares: é um elemento “prescritivo-chave” do currículo. Com efeito, mesmo com os novos recursos tecnológicos o livro didático tem sido o principal recurso pedagógico dos docentes (COAN, 2006). Os impactos das avaliações externas e a influência dos livros didáticos no currículo representam um problema a mais

para a disciplina de sociologia que ainda almeja por sua legitimação e consolidação curricular, pois é a partir do currículo que a disciplina escolar adquire seus sentidos e características. Por isso, como já se salientou, o currículo é um campo de embates de diferentes projetos educacionais. Este aspecto é bastante explícito no âmbito do ensino de sociologia que não pode ser entendido fora desse espaço de luta, isto é, o espaço do currículo escolar. Sobre isto, Lima (2012) afirma que:

Para entender os limites e as possibilidades do ensino de sociologia na escola, é preciso estabelecer o reconhecimento das relações intrínsecas de poder (nela) presentes [...] A escola é um espaço social de intensa movimentação de poderes e sentidos provenientes dos mais diversos campos sociais. Nela, os discursos científicos, em forma de disciplinas, lutam pela sua realização e legitimação (LIMA, 2012, p. 234).

Tais considerações ratificam a ideia de que não se pode caracterizar a disciplina de sociologia (como também as demais) fora de sua moldura curricular. Muitos são os interesses em disputa pela direção que se deve tomar e, que questões, temas e finalidades serão prioritários. Marcar os valores e princípios próprios da disciplina no Ensino Médio implica em entrar neste campo de disputas, porém tal empreendimento não poderá ser efetuado sem que haja um mínimo de acordo entre os praticantes das Ciências Sociais nos bacharelados e nas licenciaturas, bem como, de outros espaços de poder sobre o que se propõe a este campo de conhecimento na escola média. É preciso buscar um consenso ainda que conflituoso sobre a constituição curricular da disciplina que ainda encontra em processo de construção identitária.

## **6. O todo das partes: A teoria sociológica no currículo de sociologia para o ensino médio.**

O trabalho teórico-conceitual desenvolvido até aqui se encaminha para a possibilidade de tecer a articulação entre teoria sociológica, ensino de sociologia e o currículo. Tal esforço se dá sob o peso da Lacuna bibliográfica a respeito do objeto de estudo em questão. Estas circunstâncias impuseram a este trabalho a necessidade de analisar cada dimensão separadamente, enfatizando, porém, os elementos que as ligam.

Para unir as partes em busca de um todo, toma-se como fio condutor, a teoria sociológica. Isto implica em encontrar sua pertinência nas referências teóricas, disciplinares e curriculares acerca da sociologia no Ensino Médio. A articulação conceitual aqui almejada resultou no argumento central deste trabalho, suscitado durante o percurso de análise e reflexão. Isto é, *a teoria constitui-se na base fundamental de construção do conhecimento sociológico, dando-lhe a este, o caráter científico. Sobre esta base é que se organizam os saberes sociológicos no campo acadêmico e disciplinar.* Sobre esta base se formulam os princípios epistemológicos que norteiam as práticas metodológicas, construindo assim, sua forma e sentido.

Com efeito, não é coerente pensar o que é e como se faz sociologia sem recorrer às teorias ou aos instrumentos teóricos no âmbito das Ciências Sociais. Ao se buscar os princípios epistemológicos da sociologia escolar e sua especificidade, verifica-se o uso de pressupostos teóricos que são colocados tanto como pré-condição para se acessar o conhecimento sociológico, como também, entre as finalidades desse mesmo conhecimento. Os pressupostos já consagrados pelo uso em diversos trabalhos que versam sobre o ensino de sociologia são a *imaginação sociológica* tal como proposto por Mills (1975) o processo de *estranhamento, problematização e desnaturalização* da vida social, além da ideia de pensamento crítico e consciência social.

De fato, tais pressupostos têm marcado a especificidade do conhecimento sociológico escolar diante das demais disciplinas na área de humanas. É precisamente essa especificidade que liga a sociologia científica e disciplinar com a teoria sociológica. Ora, o que se requer do cientista social, do docente de sociologia ou do estudante para desenvolver a imaginação sociológica, a capacidade de estranhar, problematizar e desnaturalizar a realidade social é, justamente, o aparato teórico que fundamenta o saber sociológico. É a partir deste aparato que se constrói a possibilidade de pensar e olhar sociologicamente a sociedade que nos cerca suscitando uma *consciência social* diferenciada do senso comum, dando novos sentidos à realidade cujo acesso é mediado por uma dada teoria. Portanto, as especificidades da sociologia científica e disciplinar convergem para os fundamentos teóricos deste campo de saber, responsável por variadas construções da realidade. Tomando aqui um pressuposto construcionista, aquilo que chamamos de realidade é, de fato, uma construção teórica que ganha sentido através da linguagem configurada pelas relações de poder dentro de um contexto sociocultural situado historicamente.

Em suma, o conhecimento sociológico é fundamentalmente um conhecimento teórico da sociedade. Esta proposição remete a relação entre teoria e prática. A esse respeito, entende-se que não há teoria sem prática nem prática sem teoria assim como não há linguagem sem pensamento. A ideia de se colocar em oposição teoria e prática constituem-se numa falácia epistemológica. No caso da sociologia, é preciso atentar para o fato de que a construção teórica já se constitui em sua prática, o uso das ideais constitui-se em desdobramentos desta prática. A sociologia no Ensino Médio requer ainda que se dê atenção à moldura curricular em que ela está inserida.

Este aspecto é particularmente fundamental uma vez que o currículo é o lugar de diferentes projetos em luta, o lugar das relações de poder, da regulação e do controle social, o espaço de construção, desconstrução e reinvenção de identidades, portanto, o currículo é um lugar de vários empreendimentos teóricos onde circulam várias concepções de sociedade. O currículo é uma arena híbrida de produção cultural, e produção de significados. Uma construção sociocultural movida por interesses (políticos, sociais, econômicos) que transcendem as finalidades educacionais. A disciplina escolar nesse âmbito tem seus pressupostos teóricos e epistemológicos diretamente afetados pela forma que ela assume no currículo. Assim a luta pela legitimação e fundamentação da sociologia no Ensino Médio exige que se adentre nesta arena de lutas que é o próprio currículo.

A teoria sociológica, enquanto fundamento epistemológico da sociologia reflete no conhecimento sociológico escolar através dos pressupostos que caracterizam a disciplina, isto é, a imaginação sociológica, o estranhamento, a problematização e desnaturalização. Porém a forma que a disciplina toma no currículo, a reconfigura tendo em vista os interesses que extrapolam o âmbito disciplinar. Lutar pela especificidade curricular da sociologia no Ensino Médio implica em tomar parte desta luta em torno da recontextualização disciplinar, reconhecendo aí o papel fundamental que cabe a teoria sociológica. No entanto, a sociologia escolar não é construída tão somente pelos princípios epistemológicos e as teorias sociais e curriculares. Deve-se considerar a ação daqueles que são responsabilizados diretamente pela efetividade do ensino, isto é, os docentes. Eles participam, em vários graus de influência, da construção disciplinar e curricular através de sua prática cotidiana. Entre a apropriação do saber cientificamente produzido e sua tradução didática, vários ajustamentos são feitos em razão do percurso formativo dos docentes, das relações de trabalho, do ambiente escolar, das demandas estabelecidas e das suas experiências em sala de aula. De fato, os docentes se

configuram como agentes decisivos na construção de sentidos acerca da disciplina que lecionam.

## CAPÍTULO II

### A TEORIA SOCIOLÓGICA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

#### 1. O ensino de sociologia nos documentos curriculares: considerações iniciais

A presente análise busca contemplar os documentos curriculares nacionais e estaduais que versam sobre a disciplina de sociologia no Ensino Médio. Antes, contudo, se propõe tecer algumas considerações a respeito das propostas curriculares, pois, conforme Souza (2008), as políticas de currículo empreendidas no Brasil desde 1996 precisam ser tomadas em sua historicidade, captando a conjuntura dos interesses sociais e políticos que vem influenciando e moldando os sistemas educacionais no Brasil desde então. Embora o propósito seja analisar um recorte bastante específico da disciplina de sociologia, não se deve ignorar as injunções oriundas de diferentes atores sociais e coletivos que afetam diretamente as políticas curriculares, bem como, a forma e sentido que as disciplinas escolares são apresentadas nos documentos oficiais. Com base nas considerações de Souza, as disciplinas escolares não podem ser entendidas isoladas da estrutura curricular que as tornam possíveis. Pois é somente dentro desta estrutura que a disciplina ganha legitimidade, porém, o seu lugar de prestígio é também sua camisa de força, onde lhe é determinado o papel que deve assumir dentro do projeto maior estipulado pelas políticas de currículo.

Analisar, portanto, uma disciplina escolar, implicar em analisar uma interface das políticas de currículo onde concorrem diferentes projetos educacionais, onde, por vezes, diferentes ideias são agregadas sem o mínimo diálogo entre elas. Isto não significa que os documentos curriculares nacionais não tenham um norte, na verdade, os objetivos disciplinares e princípios pedagógicos e epistemológicos são hierarquizados para que prevaleça este norte. A discussão sobre os pressupostos que balizam as políticas de currículo devem considerar que elas não são neutras, mas repletas de intencionalidades. Portanto, a presente análise se dá sob o peso das políticas de currículo e suas repercussões no campo disciplinar. De acordo com Souza (2008), o contexto recente de inserção da disciplina de sociologia no Ensino Médio é marcado pela imaturidade curricular, pois, não consta em seu histórico uma tradição disciplinar em razão de suas intermitências na escola secundária.

A defesa em torno de sua volta ao currículo parece ter sido um esforço de poucos docentes e especialistas em Ciências Sociais interessados em educação e na formação de professores (SOUZA, 2008). A sociologia enquanto disciplina escolar submete-se às vicissitudes oriundas no âmbito de um currículo, pois:

A disciplina escolar não é uma tradição que se baseia e se refere exclusivamente à disciplina acadêmica ou à científica. Também não é a transposição de conhecimentos acadêmicos para o âmbito escolar. Ao invés disso, a disciplina escolar é socialmente, culturalmente e politicamente construída, em terreno de contestação, fragmentação e associação, e está em constante movimento de mudança. Estão envolvidas neste processo, ideologias individuais e/ou de grupos, implicando institucionalizações diferenciadas de cada disciplina escolar (Idem, 2008, p. 20-21).

Outra questão fundamental no debate sobre as políticas curriculares no Brasil, é o estabelecimento de um currículo nacional diante da grande diversidade sociocultural do país. De acordo com Ferreira (2001), são muitas as realidades educacionais de cada região para serem vistas sob um único currículo. As disparidades educacionais já são notoriamente visíveis para serem ignoradas e, não se encontram nenhum elo comum que as ligue embora se registre problemas semelhantes (FERREIRA, 2001). Embora os documentos curriculares tenham a pretensão de estabelecer uma base curricular comum, estes documentos são marcados pelos discursos em disputa em torno das políticas de currículo.

Lopes (2006) aponta algumas características dessa luta por sentidos no âmbito das políticas de currículo e destaca o papel da *comunidade epistêmica* que, segundo esta autora, permite entender a dinâmica que permeia as práticas curriculares. Não obstante a pretensão hegemônica do discurso oficial verifica-se diferentes dinâmicas de resistências e reinterpretações para além do posicionamento estabelecido (LOPES, 2006). Lopes ainda destaca que as relações de poder não estão restritas ao espaço público, nem os temas oficiais, assumem o mesmo grau de importância perante os grupos de resistência ao discurso hegemônico. É preciso considerar aqui o papel do Estado, pois, argumenta Lopes, baseando-se em Laclau e Mouffe (2001), existe uma disputa de discursos que constituem o Estado, não só em torno das ideias, mas também em torno das condições materiais desses discursos (LOPES, 2006). Lopes enfatiza o aspecto da linguagem para destacar a política (curricular) como discursos e como textos. Tomando como referências Ball (1994), Foucault (1994), Laclau e Mouffe (2001), Lopes aponta que:

Nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constitui, ainda que tais relações materiais transcendam a análise das circunstâncias externas ao discurso. Investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas. Ainda que um evento factual seja formalmente passível de ser distinguido dos sentidos que o configuram, que o explicam e por ele são produzidos, o sentido de um evento é contingente à inclusão desse dado evento em um sistema de relações (LOPES, 2006, p. 38).

Dentro desta disputa pelo discurso hegemônico, Lopes destaca o papel da comunidade epistêmica. Estas lutas discursivas são, ao mesmo tempo, políticas e culturais, pois o currículo é marcado por ambos os aspectos. As comunidades epistêmicas são formadas por:

Por grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber – poder. O que distingue as comunidades epistêmicas de outros agentes sociais atuantes nas políticas é o fato de serem constituídas por uma rede de profissionais com competência reconhecida em um domínio de conhecimento particular, ao mesmo tempo em que reivindicam uma autoridade política relevante em função desse conhecimento que dominam (Idem, 2006, p. 40-41).

A partir da atuação das comunidades epistêmicas Lopes destaca dois discursos que se apresentam com maior força nas políticas de currículo oficial atualmente: o discurso de uma cultura comum e o discurso da cultura da performatividade. O primeiro discurso mostra-se ambíguo na medida em que se busca agregar, de modo geral, ideias como cidadania, emancipação e transformação social, sem relações claras entre elas, e ainda abre espaço para o discurso multicultural e as demandas do mundo do trabalho, que também assumem sentidos diversos. Já o discurso da cultura como performatividade tem como característica a regulação dos sujeitos, dentro da lógica de forjar identidades sociais para cumprir com os desempenhos e competências que possam ser avaliadas e mensuradas (LOPES, 2006). Assim, os documentos curriculares são concebidos como guias de orientações para o trabalho pedagógico, prescrevendo e coagindo todo o fazer da prática docente. A escola é desconsiderada como instituição capaz de produzir seus saberes e suas culturas (LOPES, 2006). Não se pretende empreender uma análise que contemple todos os aspectos dos documentos curriculares relativos ao ensino de sociologia, uma vez que o propósito é

focalizar neles, a teoria sociológica. A análise do ensino de sociologia em documentos curriculares pode ser verificada em uma série de dissertações: Coan (2006), Takagi (2007), Souza (2008), Moraes (2009), Stempkowski (2010). Porém, estas dissertações não trazem nenhuma contribuição direta sobre o objeto deste estudo. Além disso, os propósitos e métodos utilizados pelos referidos autores (as) diferem dos objetivos e escolhas teórico-metodológicas de caráter construcionista que referenciam este trabalho. Os documentos curriculares a serem analisados são: os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- ciências humanas e suas tecnologias* (PCNs, 1999). As *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias* (OCEM, 2006). Estes dois documentos correspondem às orientações a nível nacional que versam sobre o ensino de sociologia na área das Ciências Humanas e suas tecnologias. No âmbito do Estado de Pernambuco, serão avaliados os atuais *Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco – Sociologia e Filosofia de 2013: A Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral – Ciências Humanas e suas Tecnologias* (2010), e também as *Orientações Teórico-metodológicas – OTMs* (2012).

Devido à relevância do livro didático como proposta curricular, se fará aqui uma breve análise dos últimos três livros que foram largamente utilizados pela Rede Estadual de Educação em Pernambuco. Os documentos curriculares citados estão contidos (obrigatoriamente) no Projeto Político Pedagógico - PPP da Rede Estadual em seus respectivos sistemas de ensino, isto é, o sistema de ensino de tempo integral e o sistema de ensino regular, cujas propostas para a disciplina de sociologia são diferenciadas. O conjunto destes documentos curriculares, mais o livro didático, se constituem nas referências oficiais para a elaboração dos planos de curso dos docentes, que em tese, representam o que há de mais próximo do que é realizado em sala de aula, e, portanto, será alvo de nossa análise na parte final deste capítulo.

É preciso, contudo, problematizar a ideia de *elaboração curricular* na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, pois, via de regra, atualmente os planos de curso emanam de uma proposta já preestabelecida pelo PPP, tolhendo assim a autonomia dos docentes sobre aquilo que devem ensinar e por quê. Não obstante esta ressalva, o objetivo central da análise dos referidos documentos é especificamente: avaliar o lugar que a teoria sociológica ocupa no âmbito das propostas para o ensino da sociologia. A abordagem que

será aqui empreendida através de uma análise documental<sup>9</sup> se referênciada na perspectiva socioconstrutivista que entende o processo de produção de informação com uma prática onde o “trabalho objetivo é estruturado e envolvido pela subjetividade, assim o rigor passa pela explicitação da posição do (a) pesquisador (a), implica a reflexão sobre seus valores, interesses, contextos, influências e possibilidades de interpretação” (CORDEIRO et al., 2014, p. 47). Assim, esta análise documental foi organizada a partir dos seguintes passos: (1) uma análise geral do documento destacando sua contextualização e os objetivos manifestos, os elementos que os condicionam e suas principais referências. (2) identificação da concepção do ensino de sociologia no documento curricular, e neste âmbito, o lugar da teoria sociológica. (3) captar, com base na análise socioconstrutivista, o repertório linguístico do documento que sinalizam a hegemonia discursiva e os posicionamentos tomados pelos agentes envolvidos na produção e execução das políticas de currículo. Por repertórios linguísticos entende-se que se referem aos “termos, os conceitos, os lugares comuns e figuras de linguagem que demarcam o rol de possibilidades de construções de sentidos. Esses repertórios circulam na sociedade de formas variadas” (SPINK, 2010, p. 28). Quanto às propostas curriculares nos livros didáticos, será analisada (1) a proposta curricular para o ensino de sociologia, (2) a teoria sociológica no livro didático e (3) o repertório linguístico que marcam os discursos hegemônicos e posicionamento dos autores. Nos planos de curso, a análise pretende identificar os (1) os conteúdos, a partir da tríplice divisão “temas”, “conceitos” e “teorias”; (2) os objetivos; (3) as estratégias didáticas; (4) as formas de avaliação e (5) a concepção curricular preponderante.

## **2. Os documentos curriculares nacionais**

### **2.1. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Ciências Humanas e suas Tecnologias (vol.3)**

#### (1) Análise geral

<sup>9</sup> O plano de análise documental encontra-se no anexo deste trabalho

A produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de 1999 pelo Ministério da Educação – MEC, na gestão de Fernando Henrique Cardoso é fruto de uma política educacional que teve como propósito fundamental a reformulação curricular do Ensino Médio. Sua elaboração contou com a participação de um conjunto de representantes do campo educacional. Trata-se de uma orientação curricular para nortear o desenvolvimento dos conhecimentos escolares em sala de aula pelo docente tanto teoricamente como metodologicamente. O documento pretende ser a *base comum* sob a qual todas as propostas pedagógicas devem se pautar. O volume quatro dos PCNs trata sobre as *ciências humanas e suas tecnologias*, portanto, adota-se uma concepção de *área* de conhecimentos cujos componentes específicos se referem à História, Geografia, Sociologia e Filosofia com os quais se propõe abarcar outros conhecimentos das ciências humanas como Antropologia, Política, Direito, economia e Psicologia sob a alegação de que todas estas áreas são indispensáveis para a formação básica do cidadão (BRASIL, 1999).

De modo geral, os elementos que condicionam este documento são pautados pelos desafios postos por uma sociedade marcada pela era tecnológica que impõe de forma imperativa novas exigências no campo educacional. Os PCNs (1999) adotam as finalidades do Ensino Médio estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996, isto é, preparar o estudante para *o exercício da cidadania* e sua *qualificação para o trabalho* (BRASIL, 1999). Para isto, a opção pedagógica e curricular dos PCNs tem por base os princípios apresentados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO e que resultou numa publicação organizada por Jaques Delors intitulada: *Educação: um tesouro a descobrir*, 1998. Neste trabalho são apresentados os quatro pilares para a educação do século XXI: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. Estes são os princípios fundamentais que amparam a concepção curricular dos PCNs (BRASIL, 1999, p. 21). Assim, ao lado da LDB e do trabalho de Delors (1998), soma-se o parecer nº 15/98 que estabelece as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – DCEM que juntos constituem nas referências principais dos PCNs.

## (2) Concepção de ensino de sociologia e teoria sociológica

No que diz respeito especificamente à sociologia no Ensino Médio, observa-se primeiramente que este documento apresenta a disciplina como parte de um dos três campos de conhecimentos que compõe as Ciências Sociais ao lado de Antropológica e Política, assim

o estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio tem como objetivo geral introduzir o estudante nas principais questões conceituais e metodológicas destas três disciplinas (BRASIL, 1999).

Ao apresentar especificamente as proposições da sociologia, o documento toma por base o que ele denomina de paradigmas fundantes do conhecimento sociológico (Karl Marx, Emile Durkheim e Max Weber). Em seguida, procura-se demonstrar a relação de proximidade entre o ensino da sociologia e a construção da cidadania por parte do educando que o fará a partir do conhecimento sociológico, pois lhe possibilitará uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno (BRASIL, 1999). A sociologia é definida como; “um tipo de conhecimento sistematizado da realidade social consubstanciado por um conjunto pluriparadigmático de conceitos e categorias” (BRASIL, 1999). No que tange a teoria sociológica neste documento, ela parece estar como pressuposta no estudo dos conceitos e categorias apresentados. Os paradigmas fundantes citados acima se constituem nas referências mais destacadas. Para o estudante, a sociologia se propõe a fornecer instrumentos teóricos necessários para apropriação da disciplina. Nas competências e habilidades a serem desenvolvidas em sociologia, antropologia e política, se faz referência a uso dos vários *paradigmas teóricos*. As competências e habilidades das ciências sociais estão agregadas em três eixos temáticos que abarca as proposições gerais desta área para o ensino médio como ser ver no quadro abaixo.

#### QUADRO Nº02

##### Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política

<b>Representação e comunicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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;</li> <li>• Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas</li> </ul>
<b>Investigação e compreensão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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;</li> <li>• 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;</li> <li>• Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à</li> </ul>

	diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.
<b>Contextualização sociocultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica;</li> <li>• 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.</li> </ul>

Fonte: PCNs, 1999 p. 85.

### (3) Repertórios linguísticos

A sociologia nos PCNs inserida no campo das Ciências Sociais tem o seu repertório linguístico marcado pelo propósito de suscitar a reflexão crítica frente à realidade social contribuindo para a formação da cidadania, sendo que esta só se constitui em razão da qualificação para o mundo do trabalho, pois a construção da cidadania tem a finalidade de inserir o indivíduo numa sociedade marcada pela mundialização do capital caracterizados pelas revoluções tecnológicas (BRASIL, 1999). Daí a necessidade de alinhar as políticas educacionais às exigências internacionais propostas pela UNESCO, representada nos quatro pilares da educação. O documento posiciona as Ciências Sociais do Ensino Médio num campo discursivo cuja ênfase recai no compromisso de formar cidadãos para a sociedade capitalista e em favor dos princípios democráticos e liberais.

## **2.2. Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (OCEM): ciências humanas e suas tecnologias (vol.3)**

### (1) Análise geral

Este documento também se constitui numa produção do Ministério de Educação – MEC, e foi realizada no governo de Luís Inácio Lula da Silva. O trabalho faz parte das ações de fortalecimento do Ensino Médio empreendidas neste governo. Destinado aos docentes, as OCEM se propõe a ser mais um instrumento de apoio e reflexão em favor do aprendizado e não um manual ou cartilha a ser seguida (BRASIL, 2006). Assim como os PCNs, este documento retoma a dupla finalidade da Educação Básica conforme a LDB/1996 que é a de contribuir na formação da cidadania e para o mundo do trabalho além de se enquadrar na estruturação curricular por áreas de conhecimento, no caso, as Ciências Humanas e suas

tecnologias que tem como propósito estabelecer uma base comum para o currículo e outra diversificada pautada na interdisciplinaridade e contextualização. No entanto a relação com o documento predecessor termina aqui. As OCEM (2006) destacam que:

A política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar. Trata-se de uma ação de fôlego: envolvem crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas (BRASIL, 2006, p. 8).

Nesse sentido, a produção curricular constitui-se num trabalho coletivo conduzido pela reflexão por parte do docente. Este é justamente o propósito central do documento: apresentar um conjunto de reflexões que alimentem a prática docente. A parte referente à sociologia foi produzida por um grupo de especialistas com formação específica no campo das Ciências Sociais, particularmente ligados aos cursos de licenciaturas da área em questão. A produção do documento teve como ponto de partida o ano de 2004 sob a coordenação de Amaury Cesar Moraes e emana de uma série de reuniões, encontros e debates com representantes de Secretarias Estaduais de Educação e Universidades tendo em vista retomarem o trabalho de reestruturação curricular do Ensino Médio de onde se constituiu um grupo de trabalho multidisciplinar.

O resultado preliminar suscitou ainda cinco seminários regionais e um nacional sobre currículo no Ensino Médio ante que este documento chega-se à escola como um trabalho que contou com a participação de diversos atores coletivos e individuais envolvidos com Educação (BRASIL, 2006). Diferentemente dos PCNs, o componente de sociologia, além de ser condicionado por uma concepção de currículo caracterizado como um artefato cultural e dinâmico que emana da prática docente.

Há, contudo, uma preocupação marcante com a especificidade do conhecimento sociológico no Ensino Médio. Esta preocupação fica evidente quando se verifica que as referências das Orientações Curriculares não são os documentos curriculares predecessores (não se faz nenhuma referência aos PCNs), nem tampouco, as bases legais que enfatizam a formação para cidadania em função das competências para o mundo do trabalho. As OCEM, fundamenta sua proposta curricular para o ensino de sociologia, a partir de um conjunto de dissertações e teses de doutorado em torno da sociologia no Ensino Médio. Assim, os pressupostos teórico-pedagógicos deste componente se baseiam, em grande parte, nos

trabalhos de Giglio (1999), Guelfi (2001), Meucci (2000), Pacheco (1994), Paoli (1995), Santos (2002) e Sarandy (2004) conforme se constata na bibliografia deste documento (BRASL, 2006).

## (2) Concepção de ensino de sociologia e teoria sociológica

As OCEM apresentam o ensino de sociologia como um meio de oferecer ao estudante um conhecimento sistemático, com uma linguagem própria das Ciências Sociais proporcionando a construção e desconstrução dos modos de pensar, isto se realiza a partir das teorias sociológicas que, por sua vez possibilitam o desenvolvimento de dois princípios epistemológicos fundamentais para o pensamento sociológico: *a desnaturalização* e o *estranhamento* (BRASIL, 2006). Para a concretização desses pressupostos epistemológicos do conhecimento sociológico, o documento destaca o papel central da *mediação pedagógica* cuja linguagem tem o desafio de transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar. Quanto às razões que justificam a presença da sociologia na grade curricular do ensino médio, o documento toma uma posição crítica em relação ao que ele classifica como clichê: a preparação para o exercício da cidadania. As OCEM pretende ultrapassar esse discurso tendo em vista avançar para elementos mais concretos para tal exercício. O documento coloca o ensino da sociologia como parte de um projeto mais amplo fundado na ideia de “humanização do homem” (BRASIL, 2006, p. 108-109). O campo de estudo da sociologia é associado às transformações do mundo contemporâneo, tanto quanto no passado, o presente está repleto de transformações sociais complexas e dinâmicas o que reforça a pertinência da disciplina de sociologia no Ensino Médio. A este respeito, as OCEM avaliam criticamente o lugar posto pelas DCNEM/1996 à sociologia ao sugerir, que os conhecimentos desta área possam ser trabalhados por outras disciplinas (BRASIL, 2006). No que diz respeito aos pressupostos metodológicos para o desenvolvimento da disciplina, as OCEM apresentam outra singularidade, isto é, os três recortes que representam o modo como a sociologia vem sendo trabalhada no Ensino Médio e no livro didático. Trata-se de: *conceitos temas e teorias*. Embora se verifique a tendência de se eleger um ou outro recorte, o documento propõe que o ensino de sociologia seja desenvolvido articulando o uso destas três dimensões (BRASIL, 2006). Como se vê, a teoria é destacada como uma das dimensões que compõem o ensino de sociologia. No detalhamento desta dimensão, o documento define as teorias sociológicas como modelos explicativos que reconstruem a realidade a partir dos

diversos fatores que a compõem. Destaca-se ainda a importância de situar historicamente, as teorias, seus autores e obras para melhor compreensão dos mesmos (BRASIL, 2006).

O documento também se refere às teorias como base ou suporte que fundamenta o conhecimento sociológico. São feitas várias referências aos autores clássicos (Marx, Weber e Durkheim) o que demonstra a centralidade que estes autores têm neste documento. Além destes autores a única referência feita em relação a teóricos contemporâneos é o nome de Pierre Bourdieu (BRASIL, 2006). O documento também demonstra certa preocupação com a formação docente, pois: “Seja qual for o ponto de partida inicial – conceitos, temas ou teorias –, é necessário que o professor tenha conhecimentos conceituais e teóricos sólidos, além de saber com muita proficiência os temas que pretende abordar” (BRASIL, 2006). A pesquisa aparece como uma forma ideal para o docente relacionar teoria e prática do conhecimento sociológico. A sociologia enquanto componente disciplinar para o Ensino Médio nas OCEM procura destacar sua especificidade tanto em relação aos pressupostos teóricos como metodológicos, no entanto, percebe-se a ausência da Antropologia e da Ciência Política que compõe as Ciências Sociais. O argumento que permeia a proposta revela a necessidade de superar a noção generalizante de formar para a cidadania apontando para as possibilidades abertas pelo conhecimento sociológico para a formação dos educandos.

As OCEM defendem a peculiaridade da sociologia enquanto conhecimento escolar destacando suas vantagens em relação às demais ciências humanas. Assim, toma-se uma posição crítica em relação aos documentos curriculares anteriores e seus fundamentos teóricos classificando como “equivocada” a ideia de que os conhecimentos sociológicos podem ser transferidos para outras disciplinas conforme sugere as DCNEM/1996. O documento reafirma o seu caráter propositivo e não impositivo com geralmente se deduz de uma política educacional oficial. As OCEM de sociologia concluem sua proposta curricular destacando que:

O que se oferece é um *ponto de partida*, [grifo nosso] antes de tudo uma avaliação das vantagens e desvantagens de um ou outro recorte programático, e sugestões metodológicas de ensino, além de breve discussão acerca de recursos didáticos. Tudo isso deve ser entendido como uma tentativa de superar propostas rígidas e sempre falhas, mas também propostas abertas em excesso, que se mostram inócuas por não conseguirem apresentar sequer uma orientação mínima para os professores, muitos em início de carreira e, portanto, sem experiência em que estribem suas escolhas; outros que, apesar da experiência, querem superar a tendência à *rotinização* ou ao *modismo*, duas graves doenças das práticas escolares (BRASIL, 2006, p. 131).

### (3) Repertórios linguísticos

O enfoque discursivo deste documento é construído em torno da distinção da sociologia no currículo escolar perante as demais Ciências Humanas, ignorando, inclusive, a contribuição da Antropologia e da Ciência Política. Há claramente a preocupação em superar o clichê em torno da ideia de formar para cidadania apontando para as possibilidades de aprendizagem inerentes à disciplina. O documento toma a posição de defesa da sociologia destacando suas particularidades e vantagens que legitimam sua presença no Ensino Médio. Por fim, as OCEM não pretendem ser uma continuidade dos documentos anteriores, quanto ados quais se posiciona criticamente.

## **3. Documentos curriculares do Estado de Pernambuco**

### **3.1. Orientações Teórico-Metodológicas - OTMS: Sociologia**

#### (1) Análise geral

As Orientações Teórico-metodológicas – OTMs de Pernambuco se constitui desde 2008 numa primeira tentativa da Secretaria de Educação em estabelecer para toda Rede Estadual um programa curricular mínimo para o desenvolvimento de todas as disciplinas, o que foi sendo desenvolvido pouco a pouco a começar pelas disciplinas consideradas prioritárias: Língua Portuguesa e Matemática. As OTMs de sociologia foram produzidas para o ensino médio regular e em específico, para o 3º Ano.

Trata-se na verdade de um documento elaborado no formato de ementa bastante sucinta (o documento ao todo tem oito páginas) cujo objetivo geral é: “Compreender os processos sociais pelos quais passa a sociedade atual, superando a visão conferida pelo senso comum estabelecendo relações entre o conhecimento teórico, conceitos e temas abordados” (PERNAMBUCO, 2012, p. 5). Percebe-se certa influência das OCEM (2006) na constituição deste documento uma vez que se mencionam no objetivo geral as três dimensões metodológicas, isto é, teorias, conceitos e temas. A ementa não apresenta nenhuma

referência bibliográfica e também não faz nenhuma citação embora se possa deduzir a consulta das OCEM e também a consulta a livros didáticos para a seleção de conteúdos.

### (2) Concepção de ensino de sociologia e teoria sociológica

No parágrafo introdutório da ementa, a sociologia se apresenta como uma disciplina cuja preocupação é compreender as estruturas da sociedade contemporânea, os processos sociais, a interação entre indivíduos e grupos sociais e as instituições atuais. A única menção que se faz a teoria sociológica se encontra na expressão *conhecimento teórico* que aparece no objetivo geral da ementa. Assim, a sociologia associa-se à compreensão do mundo social e, para o seu estudo, prevalecem os temas centrais do conhecimento sociológico.

De modo geral, a ementa parece aderir às proposições das OCEM juntamente com o uso de livros didáticos. O fato de este programa curricular ter sido elaborado unicamente para 3º Ano do Ensino Médio gerou um problema para os docentes da disciplina quando se determinou que a sociologia estivesse presente nos três anos do curso. Os docentes tiveram que desdobrar os conteúdos das quatro unidades para ser vivenciado em três anos letivos. Não houve reformulação da ementa para adequá-la a nova situação.

### (3) Repertórios linguísticos

O enfoque discursivo deste documento recai na caracterização da sociologia como forma de compreensão do mundo social. Tal compreensão é viabilizada por meio do estudo do processo de institucionalização da sociologia e dos temas mais tradicionais da disciplina. O documento assume seu posicionamento tomando como referências as OCEM e propostas de livro didático de acordo com o que sugere a proposta.

QUADRO Nº03  
Orientações Teórico-metodológicas - OTMs: sociologia  
Amostragem parcial

CONTEÚDOS PROPOSTOS 3º ANO (Entre temas, conceitos e teorias)	Objetivos/ competências relativas à teoria sociológica	EIXOS-TEMÁTICOS
<p><b>I UNIDADE:</b> O que é Sociologia? Como a Sociologia pode ajudar na vida do ser humano; Desenvolvimento da Sociologia enquanto Ciência</p> <p><b>II UNIDADE:</b> Valores e normas; — Diversidade cultural; — Etnocentrismo; — Socialização; — Papéis sociais; — Tipos de sociedade; — A sociedade contemporânea e suas transformações.</p> <p><b>III UNIDADE:</b> A família; — Gênero e sexualidade; — A escola; — As organizações modernas; — Religião</p> <p><b>IV UNIDADE:</b> Trabalho e vida econômica Classe e estratificação social.</p>	<p>Compreender os processos sociais pelos quais passa a sociedade atual, superando a visão conferida pelo senso comum estabelecendo relações entre o conhecimento teórico, conceitos e temas abordados.</p>	<p><b>I UNIDADE</b> A Sociologia e seus objetos de estudo.</p> <p><b>II UNIDADE</b> A sociedade e a cultura na qual vivemos</p> <p><b>III UNIDADE</b> As instituições sociais.</p> <p><b>IV UNIDADE</b> O mundo do trabalho</p>

Fonte: OTMs, 2011, p. 5-7

### 3.2. Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral de Pernambuco – Ciências Humanas e suas Tecnologias

(1) Análise geral

A escola de tempo integral se apresenta como uma política educacional que, na administração de Eduardo Campos (2006-2010), agregou todos os esforços da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco em torno do projeto de renovação do Ensino Médio. Segundo uma pesquisa desenvolvida sobre escola de tempo integral em Pernambuco, Dutra (2013) conclui que o desenvolvimento qualitativo desse modelo de escola no Estado está associado ao trabalho de uma gestão ativa e duradoura e sinaliza para a necessidade de que se formule uma política de formação continuada para gestores da Rede Pública afim de que melhor possam se qualificar para o trabalho (o que de fato vem ocorrendo com boa parte dos gestores da Rede Estadual de Ensino). O autor ainda afirma, com base nos resultados do IDEPE (Índice de Desenvolvimento Educacional de Pernambuco) que: “existe uma tendência dessas instituições de Educação Integral de obterem melhores resultados em avaliações externas” (DUTRA, 2013, p. 90). O trabalho de Dutra já intenta sinalizar a “vocação” da escola de tempo integral implantada em Pernambuco.

A proposta curricular das *escolas de referência* - EREM (como também são conhecidas no Estado) se diferencia da proposta do regime regular de educação tanto em relação aos conteúdos programáticos quanto aos objetivos e pressupostos teórico-metodológicos. Trata-se de uma proposta curricular elaborada por um conjunto de docentes da rede Estadual que já atuam em escolas de tempo integral. Foram escolhidos cerca de dois a três docentes de cada campo de conhecimento para desenvolver a proposta curricular de cada disciplina. No caso da proposta curricular para o ensino de sociologia, foram dois docentes encarregados pela sua elaboração. Uma da Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba e outra da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano (PERNAMBUCO, 2010). A produção curricular deste documento foi coordenada por representantes da Secretária Executiva de Educação Profissional- SEEP. O documento aqui analisado é uma segunda versão divulgada em 2010 (a primeira foi feita em 2008) e se propõe a subsidiar todo o trabalho pedagógico da escola de referência. Sua fundamentação curricular advém dos PCNS (1996) da Base Curricular Comum- BCC (Documento curricular de Língua Portuguesa e Matemática), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM e, as Orientações Teórico-Metodológicas – OTMs. Além desses documentos:

Foram incluídas também competências e habilidades consideradas significativas pelos professores formadores, documentadas na matriz curricular do novo ENEM, em consonância com os conteúdos exigidos pelo Sistema Seriado de Avaliação – de responsabilidade da Universidade de

Pernambuco UPE, SAEPE, UFPE e outros aferidores públicos e particulares, para que deem condições ao educando de prosseguimento de estudos acadêmicos e/ou engajamento no mundo do trabalho (PERNAMBUCO, 2010, p.9).

Do conjunto de documentos que fundamentam a proposta curricular do regime integral, se infere uma preocupação em corresponder às exigências postas pelas avaliações externas (ENEM, SAEPE), cujos resultados são utilizados para qualificar o nível de aprendizagem das escolas estaduais, bem como, a ênfase na ideia de desenvolver competências e habilidades úteis para o mundo do trabalho (Pernambuco, 2010). Em termos de concepção de ensino e aprendizagem o documento se fundamenta nos trabalhos de Antônio Carlos Gomes da Costa<sup>10</sup>. É deste autor que se extrai o entendimento do que vem ser uma educação integral e *interdimensional*. Os eixos metodológicos da concepção interdimensional de aprendizagem são: 1) educação para os valores; 2) protagonismo juvenil; 3) a cultura da trabalhabilidade e: 4) a avaliação interdimensional. Em relação ao eixo 3 sobre a cultura da trabalhabilidade, o documento ressalta sua preocupação em desenvolver uma educação para o mundo do trabalho e para a qualificação profissional. Tal preocupação se evidencia dentre outras formas, pela a constituição da grade curricular que consta uma disciplina intitulada de *Projetos e Empreendedorismo ou Educação para o Trabalho*.

Sobre eixo 4 da avaliação interdimensional, o documento destaca a orientação teórica que fundamenta a ideia de interdimensionalidade cujo fundamento se encontra no Relatório de Jaques Delors de 1996 (*Educação: um tesouro a descobrir*) que estabelece como pilares fundamentais da educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, a aprender a conviver e, aprender a ser*. A proposta curricular adaptou estes pilares convertendo-os em competências a serem avaliadas no âmbito da prática docente (Idem, 2010).

Outro aspecto fundamental na concepção avaliativa deste documento é a ideia de avaliar por *competências* conforme o que foi proposto no trabalho de Perrenoud (2000). Esta concepção avaliativa se põe como um desafio aos docentes que precisam rever suas metodologias de avaliação para se inserirem na proposta. O documento conclui que: “avaliar competências é, sobretudo entendido como um processo regulador da vivência dos alunos durante as referidas experiências de aprendizagem” (PERRENOUD, 2010, p. 19). Este

<sup>10</sup> Ver Costa, Antônio Carlos Gomes, COSTA, Alfredo Carlos Gomes da, PIMENTEL, Antônio de Pádua Gomes. **Educação e vida**: uma guia para o adolescente. 2ªed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

documento incorpora, além das referências citadas: as diretrizes curriculares já utilizadas pela Rede Estadual (PCNs, BCC, OCEM, OTMs).

### (2) Concepção de ensino de sociologia e teoria sociológica

Especificamente em relação à disciplina de sociologia, a proposta curricular deste documento não apresenta nenhuma problematização ou discussão quanto aos fundamentos teóricos e metodológicos da disciplina, apenas se menciona que a disciplina é um componente pertencente às Ciências Humanas. O documento contém um programa anual de conteúdos para serem vivenciados nos três anos do Ensino Médio. Este programa, por sua vez, está estruturado em três eixos temáticos (um para cada ano do Ensino Médio). São eles: 1) homem e espaço nas relações e no tempo [1ºano]; 2) homem, natureza e cultura [2ºano]; 3) participação política, conflitos e poder [3ºano].

A presença da teoria sociológica nesta proposta curricular, só aparecer de forma direta em um único momento em todo o programa previsto para os três anos do Ensino Médio. Ela é mencionada na habilidade nº 4 no 1º bimestre do 1º ano da seguinte forma: “Comparar diferentes pontos de vista sobre situação ou fatos históricos e sociais, analisando a importância das principais *teorias sociológicas* para o entendimento das relações sociais presentes em realidades distintas” (Idem, 2010, p. 58). O desenvolvimento desta habilidade está ancorado na competência nº 1 estabelecida para o primeiro bimestre do 1º Ano, que se propõe a: “Compreender os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários *paradigmas teóricos*, [grifo nosso] e as do senso comum” (Idem, 2010, p. 58). No demais bimestres e anos não se fazem referências às teorias sociológicas ou a outros termos correlatos.

### (3) Repertórios linguísticos

Em suma, a proposta curricular para a escola em tempo integral do Estado de Pernambuco referente às Ciências Humanas e suas tecnologias, tem sua ênfase discursiva marcada pela ideia de formação educacional por competências. Esta formação deve considerar, no processo de ensino e aprendizagem, o caráter interdimensional da educação e dos educandos, visando proporcionar uma educação integral e necessária ao exercício da cidadania para o mundo do trabalho. Adota-se a posição curricular indicada pelo trabalho de

Antônio Carlos Gomes da Costa (2010) que, por sua vez, se ampara no trabalho organizado por Delors (1996).

QUADRO Nº04

**Proposta curricular para o Ensino Médio Integral – ciências humanas e suas tecnologias**  
**Amostra parcial dos três anos do ensino médio**

<b>CONTEÚDOS PROPOSTOS</b> <b>(Entre temas, conceitos e teorias)</b>	<b>Objetivos/</b> <b>competências/habilidades</b> <b>relativos à teoria sociológica</b>	<b>EIXOS-TEMÁTICOS</b>
<p><b>1ºANO</b> A vida em sociedade x problemas sociais. Ciência x senso comum. As Ciências Sociais e os primeiros Sociólogos. A Sociologia na sociedade contemporânea. Objetividade e conhecimento científico. Sociabilidade e socialização. Contatos sociais. O isolamento social. A importância da comunicação. Interação social. Processos sociais. Comunidade. Sociedade. Cidadania. Minorias e Direitos humanos. Grupo social e seus mecanismos de sustentação. Outras formas de agregações sociais. Sociologia no cotidiano da juventude. Sistemas de status e papéis sociais. Estrutura e organização social. <b>2º ANO:</b> A produção. Trabalho. Instrumento de produção. As forças produtivas. Relações de produção. Modos de produção: a história da transformação da sociedade. O modo capitalista de produção. Etapas do capitalismo. Socialismo: um novo modo de produção. Estratificação social. Tipos de estratificação social. Mobilidade social. O papel da educação na transmissão da cultura. Identidade cultural. O aspecto material e não material da cultura. Componentes da cultura. O crescimento do patrimônio cultural. Contato e mudança cultural. Contracultura. Socialização e controle social. <b>3º ANO:</b> O que é instituição social? Grupo social e instituição social. Interdependência entre as instituições. Principais tipos de instituições. A sociedade não é estática. Mudança social e relações sociais. No ritmo das mudanças. Causas da mudança social. Fatores contrários e fatores favoráveis à mudança social. Consequências da mudança social. Os movimentos sociais. Características do subdesenvolvimento. Indicadores do subdesenvolvimento. As origens do subdesenvolvimento. Crescimento econômico ou desenvolvimento. Objetivos da educação. O processo educativo. A escola.</p>	<p><b>C1.</b> Compreender os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.</p> <p><b>H2.</b> Analisar os diferentes discursos sobre a realidade social, comparando as explicações das Ciências Sociais nos vários paradigmas teóricos com a visão simplista do senso comum.</p> <p><b>H4.</b> Comparar diferentes pontos de vista sobre situação ou fatos históricos e sociais, analisando a importância das principais teorias sociológicas para o entendimento das relações sociais presentes em realidades distintas.</p>	<p><b>1º ANO</b> <b>O HOMEM E O</b> <b>ESPAÇO NAS</b> <b>RELAÇÕES E NO</b> <b>TEMPO.</b></p> <p><b>2ºANO</b> <b>HOMEM, NATUREZA</b> <b>E CULTURA.</b></p> <p><b>3º ANO</b> <b>PARTICIPAÇÃO</b> <b>POLÍTICA,</b> <b>CONFLITOS E PODER.</b></p>

Fonte: Proposta curricular para o Ensino Médio Integral – ciências humanas e suas tecnologias, 2011, p. 58-65.

### **3.3. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco.**

#### **(1) Análise geral**

Os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco é a mais nova política curricular da rede estadual desenvolvida para todos os níveis de ensino da rede abrangendo todas as disciplinas. O documento foi elaborado pelo CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) que funciona na Universidade Federal de Juiz de Fora, com a participação da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, além da participação de universidades públicas de Pernambuco. O diferencial deste documento (em relação aos anteriores) é a participação dos docentes da Rede Estadual de Pernambuco no processo de reelaboração do documento, abrindo a possibilidade de construir uma proposta curricular próxima da realidade dos educandos e sua própria. O contexto de produção deste documento sugere um caráter democrático garantido pelo protagonismo dos docentes em sua formulação.

A publicação do documento se deu na segunda gestão de Eduardo Campos (2012). A proposta curricular de sociologia nele inserida divide espaço com o componente de filosofia. Enquanto parâmetro curricular, o documento tem o objetivo de: “orientar o processo de ensino e aprendizagem e também as práticas pedagógicas nas salas de aula da Rede Estadual de ensino. Dessa forma, antes de tudo, este documento deve ser usado cotidianamente como parte do material pedagógico de que dispõe o educador” (PERNAMBUCO, 2012). O documento se coloca como um esforço de estabelecer: “um currículo escolar que esteja em consonância com as transformações sociais que acontecem na sociedade” (Idem, 2012, p. 11). Recai sobre a escola o dever de ser capaz de atender as expectativas dos estudantes inseridos nesse novo mundo repleto de transformações. O documento pauta-se ainda numa educação para os Direitos Humanos, no desenvolvimento de uma educação integral do ser humano participando democraticamente da construção do conhecimento juntamente com os docentes e em sintonia com as diretrizes nacionais que rege a educação como um todo no Brasil. As principais referências deste documento (referente à sociologia) são: as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio - DCNEM/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1999), os PCN+ (2002), as Orientações

Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006), o trabalho coordenado por Moraes (2010) de sociologia da série do MEC: Explorando o Ensino (vol.15), o Guia do Livro Didático, PNLD - sociologia (2012) e ainda, a matriz de competências do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (2011). Portanto, trata-se de um documento que procura mesclar e agregar as diferentes propostas curriculares numa só. A concepção curricular deste documento foi desenvolvida em um caderno à parte com o título de *Concepções*. Neste caderno, procura-se definir a concepção de currículo que norteia toda a proposta com destaque para a ideia de *expectativas de aprendizagem*. Após apresentar algumas proposições críticas sobre o currículo baseando-se em Goodson (1995), Apple, Giroux e, (1980), Bourdieu (1988), o documento sintetiza sua posição sobre currículo entendendo-o como sendo parte ou resultado de um acordo entre partes onde: “o currículo – stricto sensu- foi tomado como sendo um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências, traduzido em expectativas de aprendizagem” (Idem, 2012, p. 22-23). A expectativa de aprendizagem que o documento destaca não se trata apenas de uma substituição de termos, pois, ao contrário de outras classificações (objetivos, descritores, competências e habilidades,) a escolha do termo, se amparam em três argumentos:

(i) resignificação da perspectiva de currículo ainda vigente, de uma lista de conteúdos, habilidades e competências; (ii) compreensão de currículo como percurso formativo que implica tempos necessários para aprendizagens significativas; (iii) expectativas de aprendizagem como expectativas de “direito à aprendizagem”, em termos de “capital” cultural, científico, histórico, tecnológico, estético, moral (Idem, 2012, p. 27).

Assim, a ideia de expectativas de aprendizagem que se apresenta neste documento marca sua peculiaridade sobre o modo de lidar com os conhecimentos escolares que, contudo, não se distancia dos documentos curriculares nacionais, pois a proposta curricular para o ensino de sociologia parte dos pressupostos já existentes nas OCEM (2006).

## (2) concepção de ensino de sociologia e teoria sociológica

O documento apresenta a sociologia como uma disciplina capaz de traduzir os conhecimentos científicos das Ciências Sociais a partir do desenvolvimento de seus conceitos e temas. Assim, o ensino de sociologia possibilita problematizar, suscitar indagações, compreender a dinâmica das coletividades humanas, as interações, estruturações

e as mudanças na vida social. Permitindo a apropriação da cidadania, o desenvolvimento da consciência social e uma atitude crítico-reflexiva perante a realidade social. A proposta de sociologia deve se agregar a antropologia e a política compondo o campo das Ciências Sociais (Idem). A teoria sociológica é apresentada neste documento como a base teórica e conceitual que possibilita a apropriação do pensamento sociológico inerente à sociologia enquanto ciência (Idem). A teoria é tida também como *instrumento* que fundamenta cientificamente esta disciplina. Assim, os elementos teóricos oriundos das Ciências Sociais são necessários para olhar a realidade e compreendê-la de outra forma, daí o sentido dado à teoria como meio de instrumentalização do ser humano frente ao mundo que o cerca. O conhecimento teórico se apresenta nesta proposta como uma condição necessária para um olhar mais amplo da realidade social e não alienante o que coloca a teoria sociológica como um aspecto determinante desta disciplina (Idem, 2012).

#### (4) Repertórios linguísticos

Do que foi avaliado sobre a proposta curricular de Pernambuco, em específico no ensino de sociologia, percebe-se uma ênfase discursiva no aspecto teórico da disciplina de sociologia associando-a com a ideia de pensamento crítico. Também se indica que se devem inserir os conhecimentos de antropologia e política. Os pressupostos teórico-metodológicos do documento como um todo seguem as bases estabelecidas pelos documentos anteriores, no caso da sociologia, notadamente as OCEM (2006) e PCNs (1999). O documento se posiciona a partir das contribuições desses dois documentos acima, optando (para o ensino das Ciências Sociais) por uma organização curricular dividida em seis núcleos temáticos: 1) Sociologia e sociedade; 2) Cultura, identidade e diversidade; 3) Instituições sociais, política e poder; 4) Trabalho, estrutura social e desigualdades; 5) Cidadania, democracia e movimentos sociais e 6) Tecnologias e sociabilidade na contemporaneidade (Idem, 2012). A partir desses núcleos temáticos são desenvolvidos os conteúdos e as expectativas de aprendizagem. Cabe destacar que, recentemente, a Secretaria Estadual de Educação divulgou em seu site institucional e também enviou às escolas da Rede, um conjunto de documentos complementares a esta proposta intitulada de *Parâmetros na sala de aula*<sup>11</sup>. Os Parâmetros

<sup>11</sup> Ver site [www.educacao.pe.gov.br/espacoprofessor](http://www.educacao.pe.gov.br/espacoprofessor).

na sala de aula apresentam dois subsídios para a prática docente. Um primeiro onde é desenvolvido um conjunto de propostas sobre metodologia e avaliação para o ensino de cada disciplina e um segundo, apresenta uma seleção de conteúdos organizados por bimestres com as respectivas expectativas de aprendizagem extraídas dos parâmetros estaduais. Segundo o caderno introdutório aos Parâmetros em sala de aula, o objetivo é orientar os docentes quanto ao modo que dever ser operacionalizados os parâmetros em sala de aula (PERNAMBUCO, 2013). O documento ainda indica que a efetivação dos parâmetros curriculares deve se dar dentro do Projeto Político Pedagógico – PPP (Idem). Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Estaduais, os Parâmetros na sala de aula não contaram com a participação dos docentes, sua construção coube à equipe do CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) da Universidade de Juiz de Fora com a participação de representantes das gerências regionais de educação do Estado de Pernambuco e da sede (Idem). Os parâmetros em sala de aula se inserem nas escolas da rede estadual (2015), não mais como um documento propositivo, mas impositivo e de regulação da prática docente de acordo com as orientações das gerências regionais que determinaram que fosse seguido integralmente o plano de curso, agora pré-estabelecido. Vale ressaltar que as escolas de tempo integral não aderiram à proposta dos Parâmetros curriculares, pois já se utilizam de uma proposta curricular independente conforme apresentada acima.

O uso regular e em larga escala do livro didático de sociologia no Ensino Médio constitui-se numa novidade na educação brasileira. Sua inserção se deu oficialmente pelo MEC, em 2012, embora que já vinha sendo utilizados de forma aleatória em muitas escolas do país. Mesmo não se tratando rigorosamente de uma proposta curricular, o livro didático tem cada vez mais assumido este papel, se configurando como o recurso mais utilizado pelos docentes. De fato, o livro já oferece os conteúdos a serem abordadas, as atividades e sugestões didáticas, os subsídios aos docentes e estudantes e, atualmente conta-se até com versões digitais com recursos interativos para se trabalhar em sala de aula.

**QUADRO Nº05**  
**Proposta Curricular dos Parâmetros Curriculares - Amostragem parcial**

**ENSINO MÉDIO**

NÚCLEOS CONCEITUAIS E TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	Anos		
		1º	2º	3º
1 SOCIOLOGIA E SOCIEDADE	EA1 – Apreender o objeto e os objetivos das Ciências Sociais, compreendendo seus campos investigativo-analíticos.			
	EA2 – Compreender a Sociologia no âmbito das Ciências Sociais, sua origem, objeto e objetivos.			
	EA3 – Conhecer os conceitos fundantes das grandes escolas da Sociologia: fatos sociais (Durkheim), ação social (Weber) e classes sociais (Marx) e relacioná-los à sociedade brasileira.			
	EA4 – Analisar a relação indivíduo-sociedade, tendo em vista desenvolver uma atitude crítico-reflexiva sobre a produção e ação humana, em seus diversos contextos.			
	EA5 – Analisar criticamente os elementos constitutivos da sociedade, em sua gênese e transformações.			
	EA6 – Compreender-se como agente social e perceber os processos sociais como dinamizadores dos diferentes grupos, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos, ambientais e humanos.			
NÚCLEOS CONCEITUAIS E TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	Anos		
		1º	2º	3º
2. CULTURA, IDENTIDADE E DIVERSIDADE	EA1 – Compreender a relação ser humano/cultura no processo de humanização e constituição dos diferentes grupos socioculturais.			
	EA2 – Identificar e sistematizar os elementos que caracterizam as culturas em diferentes sociedades, cultura material e imaterial, bem como reconhecer o patrimônio cultural existente.			
	EA3 – Identificar e compreender os processos de interação social, cultural e intercultural; de relações étnico-raciais e de gênero; os movimentos culturais, inclusive a contracultura, e seus impactos na vida política e social.			
	EA4 – Apreender o conceito de identidade cultural, percebendo a si e ao outro no contexto da diversidade.			
	EA5 – Identificar, reconhecer e valorizar as manifestações e representações da diversidade cultural, respeitando as diferenças e promovendo estratégias de inclusão.			
	EA6 – Analisar os processos ideológico-políticos de produção e sustentação da indústria cultural.			

Fonte: Parâmetros Curriculares de Sociologia, 2013, p. 54.

#### 4. As propostas curriculares de sociologia nos livros didáticos

Diante dessas circunstâncias, o docente ao adotar um livro didático está se adotando com ele, toda uma proposta de trabalho isentando-o do processo de criação e elaboração curricular, o que, não raro, acaba por criar laços de dependência dos docentes para com os livros didáticos, pois, como afirma Silva (2012):

Além de consagrado em nossa cultura escolar, o livro didático tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico. Impulsionados por inúmeras situações adversas, grande parte dos professores brasileiros o transformaram no principal ou, até mesmo, o único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula (SILVA, 2012, p. 806).

Por essas razões, não se pode ignorar a importância que este recurso tem tido no âmbito das políticas de currículo, o que justifica neste trabalho a necessidade de analisar este

recurso ainda que brevemente, buscando nessa análise a proposta curricular de Sociologia do livro didático e o lugar da teoria sociológica inserida nesta proposta. A análise aqui se pautará nos últimos três livros adotados pela rede estadual de ensino.

### Sociologia para jovens do século XXI (2007)

#### (1) Proposta curricular para o ensino de sociologia

O primeiro livro didático de sociologia adotado em larga escala na Rede Estadual de Pernambuco foi *Sociologia para jovens do século XXI*, de autoria de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa (2007). Ambos são professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. O livro fora adotado em Pernambuco independente do MEC, que só veio a oferecer livros da disciplina em 2012. Trata-se de um livro sintético, que está estruturado em dez capítulos, cada um dos quais se encerra com propostas de atividades e sugestões de livros, filmes, sites da internet e comunidades no Orkut, o que demonstra um esforço de interação com diferentes mídias. Os autores apresentam o livro como um trabalho “voltado para a realidade dos alunos do Ensino Médio” (OLIVEIRA e COSTA, 2007, p. 7). Os autores fazem uma crítica a outros livros didáticos que trabalham com conceitos sem contextualizá-los devidamente, e se põem contra o discurso que se mostra hegemônico em prol da profissionalização e preparação de jovens para a universidade. Enfatizam que os livros didáticos de sociologia devem destacar a atual reestruturação do capitalismo e do mundo do trabalho.

Ao mesmo tempo, os autores assumem o compromisso já firmado na LDB e PCNs no que diz respeito à formação para cidadania e para o mundo do trabalho (Idem). Os autores apostam numa abordagem diferenciada que busca integrar diversas áreas do conhecimento, incluindo as discussões contemporâneas da sociologia. Os conteúdos propostos intentam cumprir o papel de construir um saber crítico, dinâmico e problematizador. Os temas são abordados dentro de uma linguagem jornalística partindo de questões do cotidiano e do senso comum para em seguida introduzir os saberes sociológicos (Idem, 2007).

## (2) A teoria sociológica no livro didático

A teoria sociológica não é mencionada em nenhum dos dez capítulos da obra, nem através de qualquer outro termo correlato (teórico; pensamento teórico ou social). Prevalece uma abordagem mais focada em temas do que em conceitos. O pensamento teórico é indiretamente sinalizado pelo conjunto de autores utilizados no decorrer do livro, dentre os autores citados destaca-se Karl Marx, citado largamente em vários capítulos do livro. Percebe-se também que a maioria dos autores utilizados se enquadra na vertente teórica do marxismo.

## (3) Repertório linguístico

Avaliando a ênfase discursiva presente na abordagem deste livro, pode-se dizer que os autores adotam claramente uma orientação teórica de viés marxista, em detrimento das demais perspectivas sociológicas, cujo aparecimento se dá em complemento à abordagem principal ou como alvo de crítica dos autores. A própria seleção temática dos conteúdos parece remeter-se aos temas de estudos privilegiados por autores marxistas.

A abordagem e a proposta curricular estão focadas na perspectiva teórica do marxismo, assumindo uma posição de crítica à sociedade contemporânea marcada pelo neoliberalismo, pelo capitalismo e pela globalização. Defendem a transformação social em prol de outro mundo possível<sup>12</sup>.

Este livro foi o primeiro de sociologia a ser adotado pelo Estado antes da inserção da disciplina no PNLD/2012, que aprovou dois livros didáticos de sociologia, dos 14 livros que foram avaliados pelo MEC (BRASÍLIA, 2012). São eles *Sociologia para o ensino médio* (2010), de Nelson Dácio Tomazi, e *Tempos Modernos, tempos de sociologia* (2010), organizado por Helena Bomeny e Bianca Freire Medeiros. Ambos os livros foram adotados nas escolas da Rede Estadual de Ensino conforme as escolhas feitas pelos docentes em cada escola<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> O livro foi reformulado em uma nova edição ampliando para 22 capítulos divididos em 3 unidades e consta entre os seis livros aprovados pelo PNLD/2015.

<sup>13</sup> Os dois livros constam novamente entre os seis livros aprovados pelo PNLD/2015.

## Sociologia para o Ensino Médio (2010)

### (1) Proposta curricular para o ensino de sociologia

O livro de Tomazi, *Sociologia para o Ensino Médio (2010)*, foi inteiramente fundamentado nas OCEM (2006), documento este que contou com a participação de Tomazi como consultor. Portanto, a proposta curricular de Tomazi tem como princípios teórico-metodológicos os fundamentos deste documento, isto é, o *estranhamento* e a *desnaturalização*. O autor ainda acrescenta a ideia de *imaginação sociológica*. O livro possui vinte e três capítulos divididos em sete unidades: (1) a sociedades dos indivíduos; (2) trabalho e sociedade; (3) estrutura social e as desigualdades; (4) poder, política e estado; (5) direitos cidadania e movimentos sociais; (6) cultura e ideologia; (7) mudança e transformação social. O livro conta ainda com uma parte introdutória e um apêndice tratando da origem e desenvolvimento da sociologia, incluindo seu desenvolvimento no Brasil. O desenvolvimento dos capítulos procura ser efetuado através dos três recortes metodológicos: *temas, conceitos e teorias*. A pesquisa é tida como estratégia metodológica e ferramenta ideal para o trabalho docente.

Uma característica desta obra é a aliança proposta pelo autor entre a sociologia e a história, tanto pela necessidade de contextualizar as questões tratadas pela sociologia como também para melhor compreensão dos teóricos e suas obras. O objetivo de Tomazi ao definir os conteúdos deste livro, “foi apresentar os principais conceitos sociológicos necessários para entender a sociedade [...] a seleção pela qual optamos representa o que de prioritário os jovens estudantes, na fase final de seus estudos básicos, devem conhecer da Sociologia” (TOMAZI, 2010, p. 15). A respeito desta seleção de conteúdos o autor destaca a impossibilidade de os livros didáticos abarcarem todas as questões pertinentes à sociologia.

### (2) A teoria sociológica no livro didático

Quanto à teoria sociológica, a proposta curricular do autor a coloca de forma dispersa por todo livro através de fragmentos de textos dos autores elencados por Tomazi. Não há nenhum capítulo em específico que trate diretamente da teoria sociológica ou pensamento teórico (com exceção do apêndice). Registra-se também a presença do

pensamento social brasileiro, ainda que de forma incipiente. Nos capítulos 3 e 5 se fazem referências diretas aos autores clássicos Marx, Weber e Durkheim, além de Elias e Bourdieu, porém, com base nas referências bibliográficas deste livro didático prevalecem, em termos de orientação para a produção da obra, os trabalhos de Florestan Fernandes com doze obras consultadas seguido de Otávio Ianni com onze obras. Bourdieu aparece com oito obras e Bauman com sete obras.

### (3) Repertórios linguísticos

A ênfase discursiva que permeia este livro demonstra que, a utilização dos autores nacionais citados acima não corresponde necessariamente ao que é proposto pelo livro em termos de grade curricular e teoria sociológica. A tênue fronteira entre sociologia e história caracteriza todos os capítulos desta obra. Entre o conjunto de autores que aparecem no decorrer do livro, percebe-se que Tomazi se posiciona ao lado das referências que dialogam com o materialismo dialético. O uso da teoria se dá principalmente na análise de conceitos e fenômenos sociais que aparecem no decorrer do livro. Em suma, a proposta curricular para o ensino de sociologia de Tomazi pretende ser uma materialização do que está nas OCEM, destacando-se com uma abordagem permeada pela História. O Guia do Livro didático – PNLD/2012 faz a ressalvas de que a adoção deste livro demandará um esforço extra para o docente justamente no modo como é tratado os recortes que o autor adota: temas, conceitos e teorias (BRASIL, 2012).

### Tempos modernos, tempos de sociologia (2010)

#### (1) Proposta curricular para o ensino de sociologia

O segundo livro aprovado pelo PNLD/2012, é *Tempos modernos, tempos de sociologia* (2010). O livro apresenta uma proposta inovadora tendo como ponto de partida para o desenvolvimento dos conteúdos, uma produção cinematográfica, o filme de Charles Chaplin: *Tempos modernos* (1936). A obra possui vinte capítulos divididos em três partes: 1) a aventura sociológica; 2) a sociologia vai ao cinema e; 3) a sociologia vem ao Brasil. Ao final, encontra-se uma seção de verbetes para subsídios aos estudantes.

A equipe de trabalho que elaborou o livro é formada por pesquisadoras da Fundação Getúlio Vargas – FGV (RJ). O projeto foi direcionado pela ideia de se produzir um livro didático de sociologia que fosse atraente, contextualizado e denso. O filme de Chaplin é utilizado como eixo-temático operador para o desenvolvimento dos capítulos. O livro se propõe a desenvolver a *imaginação sociológica*, o *estranhamento* e a *desnaturalização* como o meio pelo qual o conhecimento sociológico possibilita refletir sobre as certezas arraigadas na vida cotidiana e construir um novo olhar sobre a vida social. Em suma, pretende contribuir para que o estudante desenvolva uma visão crítica da sociedade contemporânea (BOMENY e MEDEIROS, 2010). Como se vê, as organizadoras também adotam os pressupostos teórico-metodológicos das OCEM (2006).

### (2) A teoria sociológica no livro didático

A presença da teoria sociológica neste livro se concentra na parte II, *A sociologia vai ao cinema*, onde se procura desenvolvê-la articulando com temas e conceitos. O livro elege oito autores principais para desenvolver os estudos referentes à teoria: Marx, Weber, Durkheim, Simmel, Tocqueville, Foucault, Elias e W. Benjamin. Destaca-se também a presença do pensamento social brasileiro na parte III: *A sociologia vai ao Brasil*. As autoras apontam para o caráter necessariamente arbitrário de se escolher determinado teórico para desenvolver um conteúdo (o que não significa que não haja critérios). Há também a preocupação das autoras em apresentar as principais ideias, teorias e obras dos autores escolhidos não se limitando apenas a relação como os temas abordados.

### (3) Repertórios linguísticos

Este livro tem como enfoque discursivo a modernidade. Nota-se uma presença mais acentuada (em relação aos outros dois livros) da teoria sociológica através de um conjunto de autores entre modernos e contemporâneos. O livro adota uma abordagem marcada pela pluralidade de perspectivas teóricas que convergem para os propósitos de estranhamento, desnaturalização e a imaginação sociológica. O PNLD/2012 classifica a abordagem deste livro como original, se valendo de autores pouco usuais, no entanto, são feitas ressalvas sobre o uso tímido da Antropologia, principalmente no aspecto cultural.

## **5. As propostas curriculares da Rede Estadual nos planos de curso de sociologia: por um olhar participante**

Atualmente os planos de curso dos docentes da rede estadual de Pernambuco são pautados em quatro referências curriculares: (1) as OTMs, (2) a Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral, (3) os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco e (4) o livro didático adotado em cada escola. A julgar pela a experiência no exercício da docência ao longo dos últimos 14 anos, posso afirmar que a construção de sentidos acerca do trabalho docente com os documentos curriculares é marcada pela burocratização e formalidade que a atividade de planejamento representa no imaginário docente. O planejamento curricular é um acontecimento ocasional (anualmente ou semestralmente), cuja prática comumente se resume à seleção de conteúdos. Para isto, usa-se o livro didático e só se recorre aos demais documentos curriculares quando se sente a dificuldade de construir os objetivos ou competências. Geralmente, os planos de curso tendem a estar atrelados ao livro didático utilizado na escola. Como já se observou antes, o livro do professor já oferece todas as estratégias de ensino, objetivos e formas de avaliação para o docente apenas registrar em seu planejamento. Uma queixa muito comum de ouvir nessas ocasiões, é que os documentos curriculares e as concepções pedagógicas se resumem em uma só coisa: “muita teoria e pouca prática”. Não é raro, nas reuniões pedagógicas feitas com o propósito de debater e discutir uma proposta curricular para os educandos ver-se a discussão se encaminhar para outras questões; a indisciplina e as condições de trabalho são as mais recorrentes. Com a produção dos parâmetros curriculares estaduais e o SIEPE (Sistema de Informação educacional de Pernambuco), a Secretaria de Educação passa a exercer um controle mais preciso sobre aquilo que se deve ensinar como se deve avaliar e com que propósitos.

O caráter espontâneo e flexível que a prática do planejamento, bem ou mal, mantinha, dá lugar agora a uma ação reguladora por parte do Estado, estabelecendo uma base comum em termos de proposta curricular. Este papel coube inicialmente às OTMs nas escolas regulares e à Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral nas escolas de referências. Para saber o lugar que o ensino de sociologia ocupa nos planos de curso dos docentes é preciso levar em consideração o que estes dois documentos oferecem em termos de ensino de sociologia.

As OTMs de sociologia foram elaboradas exclusivamente para o 3º ano do Ensino Médio. Apesar de serem bastante sucintos, os conteúdos propostos são abrangentes,

envolvendo temas tradicionais e contemporâneos. Na unidade I se destaca a constituição da sociologia como ciência e na II unidade o destaque é para as questões ligadas a cultura e sociedade. A III unidade traz temas mais pontuais como gênero e religião. A IV e última unidade tem o trabalho como tema principal. Sobre a teoria sociológica nesta proposta, somente no objetivo geral (e apenas nele) se faz referência ao *conhecimento teórico* como meio pelo qual se deve abordar as questões sociológicas. Há também um eixo temático para cada unidade que sintetiza o que se propõe cada conteúdo (PERNAMBUCO, 2010).

A Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral foi desenvolvida por dois docentes atuantes em escolas de referências do Estado. A proposta para o ensino de sociologia parece refletir a mescla de orientações pedagógicas e curriculares que fundamentam o documento como um todo. Os conteúdos propostos remetem aos temas mais tradicionais da sociologia. No 1º ano destacam-se os conteúdos ligados à origem e desenvolvimento da sociologia e sua construção como ciência. No 2º ano aparecem os temas ligados ao trabalho, à sociedade capitalista e à cultura. No 3º ano se destacam os movimentos sociais, a mudança social e o desenvolvimento econômico.

A proposta curricular organiza-se em torno de três eixos temáticos um para cada ano do ensino médio. O lugar da teoria sociológica só aparece em todo o programa dos três anos letivos na I unidade do 1º Ano, na parte relativa às competências onde aparecem expressamente os termos *paradigmas teóricos e teorias sociológicas*. A centralidade que estes documentos pretendem assumir no plano de curso dos docentes é atestada pela exigência de sua inclusão no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola que, por sua vez, direciona todo o fazer pedagógico e curricular das Unidades de Ensino. Ou seja, aquilo que é registrado no plano de curso dos docentes já está pré-estabelecido pelo PPP, e os documentos correlatos advindos da Secretaria de Educação ou disponíveis em seu site oficial. Não cabe ao docente alterá-lo, sua principal incumbência é a execução da proposta dentro do tempo pedagógico estabelecido que, no caso da sociologia é de apenas uma aula semanal. Estas circunstâncias que rondam a produção curricular explicam em parte o desprezo de muitos docentes em relação ao planejamento.

Muitos docentes veem esta prática como uma atividade meramente burocrática, sem nada para acrescentar no desenvolvimento do ensino e da reflexão pedagógica. Os parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco se põem atualmente como as referências curriculares mais completas e abrangentes para orientação do ensino Fundamental e Médio, embora não tenha sido adotado pelas escolas de referência e nem

substitui as OTMs que, mesmo obsoleta para o contexto atual, continua sendo um subsídio oficial do Estado e encontra-se disponível no site da Secretaria de Educação juntamente com os demais documentos curriculares. Seguindo a mesma lógica de controle e regulação da prática curricular, foram lançados os *Parâmetros na sala de aula: sociologia* (2013), onde se apresentam dois cadernos: um com as fundamentações metodológicas e avaliativas “sugeridas”, e o outro é um plano de curso estruturado com base nos parâmetros: (eixos temáticos, conteúdos e expectativas de aprendizagem).

Este último caderno torna-se agora o currículo oficial da Rede Estadual, por fora destas propostas curriculares, encontra-se o uso marcante do livro didático cuja utilidade é mais efetivo para os docentes do que qualquer orientação curricular. Pode-se aferir dessas circunstâncias que, de fato, o plano de curso registrado pelos docentes tende a ser uma cópia que se extrai das orientações oficiais e livros didáticos, sem o mínimo de contextualização e adaptação à realidade dos educandos e a sua própria. A autonomia dos docentes em relação a sua prática pedagógica se encontra cada vez mais restrita, o que os tornam simples operadores que executam sua tarefa sem um exercício de reflexão sobre o trabalho que fazem, não obstante, a construção e reconstrução do saber educacional.

## QUADRO N°06

**Conteúdos de Sociologia por Bimestre para o Ensino Médio com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco - Amostragem parcial**

<b>1º ANO DO ENSINO MÉDIO DE SOCIOLOGIA - 1º BIMESTRE</b>		
<b>CAMPOS OU EIXOS</b>	<b>CONTEÚDOS</b>	<b>Expectativas de Aprendizagem</b>
<b>SOCIOLOGIA E SOCIEDADE</b>	O homem como ser social	EA1- Apreender o objeto e os objetivos das Ciências Sociais, compreendendo seus campos investigativo-analíticos.
	O que é Sociologia	EA2 - Compreender a Sociologia no âmbito das Ciências Sociais, sua origem, objeto e objetivos.
	Surgimento e desenvolvimento da Sociologia enquanto Ciência	EA3 - Conhecer os conceitos fundantes das grandes escolas da Sociologia: fatos sociais (Durkheim), ação social (Weber) e classes sociais (Marx) e relacioná-los à sociedade brasileira.
	A contribuição da Sociologia para compreensão da vida social	EA4 - Analisar a relação indivíduo-sociedade, tendo em vista desenvolver uma atitude crítico-reflexiva sobre a produção e ação humana, em seus diversos contextos.
	O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade	EA5 - Analisar criticamente os elementos constitutivos da sociedade, em sua gênese e transformações.
	Sociologia, sociabilidade e socialização	EA6 - Compreender-se como agente social e perceber os processos sociais como dinamizadores dos diferentes grupos, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos, ambientais e humanos.
<b>CULTURA, IDENTIDADE E DIVERSIDADE</b>	A sociedade e a cultura na qual vivemos	EA1 - Compreender a relação ser humano/ cultura no processo de humanização e constituição dos diferentes grupos socioculturais).
	o homem e a cultura	EA2 - Identificar e sistematizar os elementos que caracterizam as culturas em diferentes sociedades, cultura material e imaterial, bem como reconhecer o patrimônio cultural existente.
	Os processos de humanização e alienação	EA3 - Identificar e compreender os processos de interação social, cultural e intercultural; de relações étnico-raciais e de gênero; os movimentos culturais, inclusive a contracultura, e seus impactos na vida política e social.
	Conceitos de Identidade Cultural e diversidade	EA4 - Apreender o conceito de identidade cultural, percebendo a si e ao outro no contexto da diversidade. EA5 - Identificar, reconhecer e valorizar as manifestações e representações da diversidade cultural, respeitando as diferenças e promovendo estratégias de inclusão.

Fonte: Conteúdos de Sociologia por bimestre, 2014, p. 5.

## **6. Os planos de curso dos docentes da Rede Estadual de Pernambuco**

Os planos de curso dos docentes de sociologia da Rede Estadual, refletem e ratificam as considerações expressas na seção anterior. Ou seja, o trabalho de planejamento constitui-se na apropriação das respectivas propostas pedagógicas pré- estabelecidas, sem nenhuma alteração ou discussão a respeito daquilo que deverá ser objeto de estudo. A premissa da Secretaria de Educação parece ser a de estabelecer um padrão único de proposta curricular através do qual se possa regular a prática docente. Todo o discurso que os próprios documentos trazem a respeito da dinâmica de produção curricular como um processo criativo, de reflexão e ação do docente, processo este que se propõe que seja flexível e aberto à renovação e discussão contínua, entra diretamente em contradição com aquilo que de fato é repassado às escolas através das Gerências Regionais de Educação. Foram analisados dez planos de curso, sendo cinco do sistema de tempo integral e cinco do sistema regular.

A análise contempla os seguintes aspectos dos planos: (1) os conteúdos, a partir da tríplice divisão temas, conceitos e teorias; (2) os objetivos; (3) as estratégias didáticas; (4) as formas de avaliação; (5) a concepção curricular, e por fim; (6) os condicionantes de construção dos planos de curso, onde, numa perspectiva construcionista, se busca sintetizar as considerações de cada um dos aspectos analisados dos respectivos sistemas de ensino, bem como apontar as condições que concorrem para a construção dos planos de curso de sociologia. Estes planos são das dez escolas que compõem o campo de pesquisa e foram fornecidos pelos docentes entrevistados. Porém, a padronização das propostas curriculares, tanto das escolas regulares (Reproduzindo os Parâmetros Estaduais e OTMs), quanto das escolas de tempo integral (Reproduzindo a Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral) limitou a possibilidade de uma investigação mais sistemática que pudesse proporcionar uma visão mais próxima dos posicionamentos dos docentes, suas semelhanças e diferenças por meio destes planos. Assim, optou-se por dividir a análise em dois blocos: o do sistema regular e do sistema integral. São estas circunstâncias que precedem a análise a seguir.

### Planos de curso das escolas regulares

Os planos de curso de sociologia das escolas regulares apresentaram as seguintes características. Os (1) <sup>14</sup> *conteúdos* são predominantemente vinculados aos temas sociológicos seguidos por conceitos. A *teoria sociológica* só aparece de forma introdutória, mais especificamente na contextualização histórica do surgimento da disciplina, onde se abordam as definições de sociologia e sociedade e algumas questões sobre o método de investigação da sociologia e sua legitimação como conhecimento científico. É também nesta parte introdutória onde normalmente se faz menção ao chamado pensamento clássico: Marx, Weber e Durkheim. (2) *Nos objetivos*, percebe-se um caminho aberto para a inserção de questões relativas à teoria sociológica através de termos como “refletir sobre”, “conhecer cientificamente”, “compreender a importância de”. Estas proposições são colocadas a propósito de estudos de determinados temas ou conceitos sociológicos. Nas estratégias didáticas não há nenhuma novidade em relação ao que já é feito nas demais Ciências Humanas e também em outras disciplinas. Não se registra nenhuma exclusividade metodológica ao ensino de sociologia, porém, percebe-se que as (3) *atividades sugeridas* nos planos dos docentes privilegiam as que envolvem o uso de textos seja do próprio livro ou de outras fontes como jornais, revistas, e textos da internet. Ao lado do uso de textos se destacam também o uso de mídias diversas e debates.

(4) Os *procedimentos avaliativos* são resultados da participação dos estudantes nas atividades sugeridas em situação didática. No entanto, a chamada prova escrita assume um lugar de maior importância em todo o processo de ensino. Esta avaliação é geralmente constituída de questões abertas, questões de múltipla escolha e, por vezes, de análise textual. Quanto à (5) *concepção curricular* presente nos planos de curso, percebe-se que as posições tomadas pelos docentes são de modo geral definidas por uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem, muito embora se assumam práticas consideradas mais inovadoras. Por concepção tradicional entende-se o conjunto de práticas cujo protagonista é o docente, sem espaço para o diálogo e interação com estudantes, que têm como principal obrigação

<sup>14</sup> Os números em parênteses desta seção se referem às categorias de análise formuladas para investigação dos planos de curso conforme indicado na página 128.

assimilar o máximo de informações possíveis e depois reproduzi-las num momento oportuno, notadamente na prova escrita.

(6) Os saberes escolares expressos nos planos de curso do sistema regular se configuram entre um saber pronto e acabado e, por vezes aparecem como um saber em construção. O acesso ao conhecimento oscila entre a capacidade de memorizar e a de compreender. Assim, o tipo de ensino de sociologia que é construído pelo docente em suas práticas cotidianas, reflete em grande parte o percurso formativo do docente, sua experiência com a disciplina que leciona e sua concepção curricular. Estes fatores pesam tanto quanto as diretrizes curriculares fornecidas pela Rede Estadual. Por isso, o sentido e a forma que o ensino de sociologia assume em uma Unidade Escolar, devem considerar diferentes elementos que concorrem para sua efetividade, englobando os recursos materiais e humanos. Sobretudo, a produção de sentidos que emanam de agentes individuais e coletivos no âmbito educacional, num processo sempre inacabado, e por tanto, sujeito a invenções e reinvenções da prática docente frente às demandas e injunções que recaem sobre todo o currículo escolar.

#### Planos de curso da escola de tempo integral

(1) Os *conteúdos* dos planos de curso das escolas de tempo integral estão basicamente focados em temas sociológicos e nos conceitos mais tradicionais e recorrentes nos manuais de introdução a sociologia. Percebe-se a ausência das questões mais atuais na pauta das discussões sociológicas, como gênero. Quanto à *teoria sociológica*, só é mencionada na parte introdutória da disciplina, que corresponde ao primeiro bimestre do 1º ano do Ensino Médio. Nada mais se encontra nos demais bimestres e anos. (2) *Nos objetivos*, a teoria sociológica aparece na primeira competência e habilidades previstas para o já referido primeiro bimestre. Fala-se em “explicar as ciências sociais amparadas nos vários paradigmas teóricos”, porém este requisito se restringe a uma única unidade avaliativa durante os três anos. Cabe esclarecer que os objetivos curriculares da escola de tempo integral estão organizados a partir da terminologia de *competências e habilidades*. Tais competências e habilidades seguem uma ordem numérica que vai do primeiro ao terceiro ano do ensino médio e não se repetem. (3) *As estratégias didáticas* das escolas de tempo integral em nada diferem do que ocorre nas escolas regulares. As atividades ligadas ao uso

de textos, mídias e debates são também as práticas mais comuns dos docentes que atuam na escola de tempo integral. (4) A forma de avaliação também se efetua com a mesma metodologia do regular e com a mesma ênfase na prova escrita. Há, no entanto um aspecto diferencial que embora não sirva para inferir conhecimentos é muito destacado no PPP das escolas de tempo integral. Trata-se da chamada *avaliação interdimensional*, cujo propósito é tomar em consideração outros aspectos da formação dos estudantes que não são captados pelas avaliações de conhecimentos tais como: afetividade, participação, solidariedade, etc. Sobre este tipo de avaliação, não raro os docentes deixam em branco este requisito em seus planos de curso. Dos cinco planos analisados apenas um tinha este requisito preenchido.

(5) A concepção curricular preponderante nos planos analisados segue ao pé da letra o discurso oficial, isto é, se assume o posicionamento entre uma concepção do tipo escolanovista e os ideais de uma educação tecnicista, liberal e focada no mundo do trabalho, o que não impede que o docente demonstre outra postura em que reflita a sua concepção pessoal, transitando assim entre práticas tradicionais e inovadoras, suscitando posicionamentos um tanto quanto controversos.

(6) As construções de práticas e sentidos para o ensino de sociologia se dão sob os mesmos parâmetros e considerações já expressos a respeito do sistema regular. O diferencial é precisamente a ênfase do sistema de ensino integral em vincular a educação ao mercado de trabalho, mesclando princípios de uma concepção curricular tecnicista com ideais da Escola Nova. Assim, o conhecimento é mensurado através de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos educandos e demonstradas nas provas escritas. Nos demais aspectos se percebem que o ensino de sociologia é tratado sob as mesmas condições do sistema regular, onde a peculiaridade de cada docente se reflete na disciplina que leciona ainda que todos estejam submetidos a uma série de medidas padronizadas e normativas. Verificou-se nos planos de curso de ambos os sistemas de ensino os sinais de uma pedagogia tradicional, mesclada com práticas inovadoras de uma pedagogia escolanovista. Ou seja, trata-se de novas práticas embaladas pelas “velhas” ideias pedagógicas as quais Freire (1987) chama de educação bancária. Com efeito, os sentidos, ou construções de sentidos inerentes às práticas de ensino de sociologia, não podem ser devidamente compreendidas olhando apenas para as propostas curriculares oficiais. A apropriação destas propostas em um planejamento não se dá de forma automática, pois implica no processo de reconstrução ou reinterpretções, onde participam outras fontes de influências e orientações teóricas e metodológicas que compõem o fazer pedagógico dos docentes. A princípio, a materialização

do *fazer* pedagógico, é o plano de curso dos docentes. Entretanto é preciso reconhecer os limites dos planos curriculares para revelar tudo que ocorre em sala de aula e no ensino de sociologia. Por outro lado, é possível inferir alguns pontos sobre as pré-condições do ensino desta disciplina. Pois, é preciso considerar que o desenvolvimento dos planos de curso dos docentes passa por três etapas distintas: (1) a transcrição da proposta curricular oficial para seu plano de curso; (2) a execução deste plano em sala de aula e, (3) o registro do que foi vivenciado em sala de aula no SIEPE<sup>15</sup>. Não raro há diferenças entre o que foi proposto na etapa 1 e o que foi posto na etapa 3. Fora isto, há determinadas atividades que não aparecem no registro de aula dos docentes (comemorações festivas, reuniões...). Fatores que contribuem diretamente para gerar esta situação são: (a) a incoerências entre o tempo pedagógico disponível diante do extenso programa curricular. (b) a diferença entre os conteúdos propostos pelo currículo oficial com os recursos e livros didáticos disponíveis na escola. Ressalta-se que o desenvolvimento prático das propostas curriculares depende fundamentalmente do nível de experiência e conhecimento que cada docente mantém como a disciplina uma vez que não bastam ter acesso às propostas e subsídios curriculares, livros didáticos e outros subsídios sem as condições teórico-metodológicas para manejá-los adequadamente, além disso, não há nada de extraordinário que marque a diferença em termos de subsídios pedagógicos entre a escola integral e a regular.

No SIEPE, as páginas eletrônicas de preenchimento dos planejamentos apresentam a mesma estrutura, tanto do regular como da escola integral. São semelhantes em todos os requisitos, exceto por dois requisitos a mais que há para as escolas de tempo integral conforme se pode perceber observando os modelos de planejamento logo adiante. Cabe esclarecer que o acesso ao SIEPE, só é possível por meio de cadastro e senhas fornecidas aos docentes, técnico-educacionais e gestores. Somente os servidores da educação com matrícula de contrato com o Estado, efetivo ou temporário podem acessar o SIEPE. Embora seja uma prática valorizada em ambos os sistemas de ensino, o trabalho com projetos não é mencionado em nenhum dos planos de curso analisados. O único aspecto que escapa do engessamento do currículo preestabelecido são as práticas metodológicas que não constam nas propostas oficiais cabendo aos docentes selecionar as situações didáticas.

<sup>15</sup> O Sistema de Informação Educacional de Pernambuco- SIEPE é uma ferramenta de suporte administrativo da Secretária de Educação que agrega dados sobre escolas, estudantes e docentes. Atualmente o sistema é utilizado principalmente para o registro dos planos de curso dos docentes, notas e frequências dos estudantes, e boletins escolares e matrículas.

**QUADRO N°07**  
**Modelo de Plano de Curso dos docentes da escola regular**

Planejamento (aulas previstas)		
Eixos	Conteúdos	Expectativas de aprendizagem
Procedimentos metodológicos	Procedimentos avaliativos	
Observações/projetos/sequência didática/ outras situações didáticas		

**QUADRO N°08**  
**Modelo do Plano de curso da escola de tempo integral**

Planejamento didático		
Competências	Habilidades	
Conteúdos/eixos temáticos	Estratégias didáticas	Número de aulas previstas
Instrumentos de avaliação	Itinerário formativo interdimensional	
Avaliação diagnóstica e somativa		
Bibliografia (para docentes e estudantes)		

Fonte: Planos de curso dos docentes, 2015.

## **7. Considerações sobre a análise documental**

A partir das questões analisadas nos documentos curriculares, é possível desenvolver algumas considerações sobre o ensino de sociologia, e em específico, o lugar da teoria sociológica nesta disciplina. Na abordagem socioconstrutivista, considera-se

relevante evidenciar o processo de interpretação dos dados e construção dos resultados (SPINK; LIMA, 2013). Assim, as conclusões da análise documental emanam de um esforço de síntese e reflexão abarcando os posicionamentos e repertórios linguísticos, as concepções de ensino adotadas pelas políticas educacionais, materializadas em documentos curriculares, livros didáticos e planos de curso.

A Rede Estadual de Pernambuco, conta com um conjunto de propostas curriculares - federais e estaduais - que norteiam os Projetos Políticos Pedagógicos – PPP. Têm-se como destaque a recente elaboração dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2013). Soma-se a estes documentos, o livro didático que, mais que uma ferramenta de ensino, tem sido o principal recurso na elaboração das propostas curriculares para os docentes. Apesar de todos estes documentos se valerem das mesmas bases legais (LDB/1996 e DCNEM/98), o modo como é proposto o ensino de sociologia varia em muitos aspectos: na ênfase que é dada a este campo de conhecimentos, nos pressupostos epistemológicos e metodológicos que fundamentam a disciplina, no foco que se expressa nos objetivos e finalidades da sociologia. Porém, mais do que as diferenças, interessa apontar as características identitárias que tem marcado o ensino de sociologia e principalmente a teoria sociológica nela inserida.

O ensino de sociologia que emana dos documentos curriculares mantém certa ambiguidade entre o caráter acadêmico e a análise superficial dos temas abordados, o que aponta para o problema da mediação pedagógica do saber científico para o saber disciplinar. Não obstante, uma das finalidades principais de qualquer proposta pedagógica é justamente a de promover esta mediação. As expectativas da formação escolar presente nos documentos curriculares acerca da sociologia demonstram certa convergência em torno da ideia de se promover um pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade social como pré-requisito para o exercício da cidadania. No entanto, é preciso ressaltar que a questão da cidadania é uma incumbência de todas as disciplinas e a própria ideia de cidadania tem se configurado como um “significante vazio” dentro do discurso pedagógico, e que, por isso, pode ser apropriado de várias maneiras. A bibliografia analisada permite afirmar que se consagrou como fundamentos epistemológicos da sociologia escolar o *estranhamento*, a *desnaturalização* e a *imaginação sociológica*. Tais fundamentos tanto legitimam a presença da sociologia no Ensino Médio, como também, lhes dão uma identidade perante as demais Ciências Humanas. No entanto, se esses elementos fundamentam a disciplina, eles devem também fundamentar o conhecimento sociológico em si. Pois, de acordo com os argumentos desenvolvidos no

primeiro capítulo deste trabalho, tais fundamentos se constituem como recursos que presidem a construção teórica e metodológica da sociologia.

Nos documentos analisados percebe-se que na abordagem dos conteúdos de sociologia prevalecem os recortes metodológicos: temas e conceitos, ao passo que teoria ocupa um lugar impreciso e disperso. De fato, o modo como devem ser desenvolvidos estes recortes dependem muito mais da experiência com a disciplina do docente do que daquilo que está posto na proposta curricular. Assim, as práticas de ensino de sociologia são construídas na interação entre orientações curriculares, concepções de ensino e os saberes do docente em relação à sociologia. É significativo perceber que as estratégias didáticas de ensino em nada se diferem das demais ciências afins. Os documentos analisados não apresentam uma didática *de* sociologia (ou de qualquer outra disciplina afins), pois, o que ocorre de fato, é a utilização da Didática *no* ensino da sociologia.

A teoria sociológica é concebida (nos documentos curriculares) de uma forma e materializada de outra. Ainda que limitada, todos os documentos mencionam o aspecto teórico ou a teoria sociológica, não como algo que deva ser estudado (campo de estudo), mas como uma ferramenta de apropriação do saber sociológico, como um aspecto da disciplina, entre outros aspectos, e ainda, como o meio pelo qual se permite desenvolver os fundamentos epistemológicos citados acima. Assim, a teoria sociológica está no cerne do saber sociológico, conforme as observações feitas pelos próprios documentos curriculares. No entanto, a relevância que por vezes se mostra ao se mencionar a teoria sociológica não corresponde ao que se vê nos conteúdos e nas abordagens propostas. Sua presença é tida como pressuposta ou subjacente, como um fundamento que está permanentemente à sombra e só eventualmente vem à luz quando se destaca um autor ou conceito.

A teoria sociológica nos documentos analisados e livros didáticos vinculam-se claramente ao pensamento clássico da sociologia, Marx, Weber e Durkheim, autores que mantêm uma presença hegemônica, ao passo que os autores mais contemporâneos e o pensamento social brasileiro são utilizados timidamente, de forma limitada e esparsa, embora os documentos curriculares façam referências ao caráter plural das teorias sociológicas. O que prevalece nos documentos e propostas curriculares de ensino e livros didáticos de sociologia é uma ênfase nas abordagens temáticas e conceituais, ao passo que a teoria sociológica assume uma posição subsidiária a ambos os recortes. Assim, seja como meio de apropriação do conhecimento sociológico ou como questão de estudo, a teoria ocupa na prática uma posição claramente secundária, ou mesmo ausente.

Portanto, o lugar da teoria sociológica nos documentos curriculares revela-se insuficiente para cumprir as potencialidades da disciplina. Embora se apresente nos documentos uma concepção de currículo como artefato cultural e político marcado por disputas em torno do que ele deve propor, o que de fato se verifica é o estabelecimento de um modelo curricular, sem discussão e reelaboração. A Rede Estadual impõe um currículo preestabelecido, fechado a possíveis implementações, engessando a prática docente onde ele deveria assumir o protagonismo.

A concepção curricular que permeia as propostas em questão tem enfoques diversificados. É o que se constatou na análise dos planos de curso dos docentes cuja produção não precede de uma reflexão crítica em busca de uma proposta que atenda as demandas de determinado público e as demandas específicas do próprio campo disciplinar. Não há, nos planos de curso nada que possa sinalizar a identidade do docente, pois todos os planos devem assumir um caráter uniforme, como ocorre nas escolas de referência, a agora, progressivamente nas escolas regulares.

A análise de um planejamento corresponde à análise dos demais, somente o nome dos docentes registrado nos planos de curso pode identificá-lo como pertencendo a um ou outro docente. Nas escolas regulares ainda ocorre alguma variação tendo em vista que os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco encontram-se em plena fase de instauração e, por isso, seu uso e conhecimento nas escolas tem ocorrido de forma gradativa. Os parâmetros, a exemplo da escola integral, estabelecem uma proposta padronizada para toda a rede de ensino. O currículo assim engessado se contrapõe à própria lógica do conhecimento que está sujeito continuamente a transformações.

Em suma, o que se propõe para o ensino de sociologia se concentra em torno de alguns temas e conceitos, relegando a teoria à sombra dos saberes sociológicos sem se dar conta de que os referidos temas e conceitos só ultrapassam o nível da discussão e debates do senso comum e do “achismo” quando devidamente cotejados com as explicações teóricas. Contudo, não se pode esperar que os planos de curso dos docentes com apenas uma aula semanal e com professores e professoras sem formação adequada para lecionar a disciplina possam fundamentar o uso da teoria, quando as propostas curriculares também não o fazem. O currículo proposto ao ensino de sociologia que idealmente deveria ser objeto de reflexão e atuação crítica por parte dos docentes torna-se uma atividade normativa e institucionalizada a ser seguida de forma integral sem possibilidades de adaptações, ou seja, o caráter propositivo do currículo tornou-se impositivo.

No que toca em específico à sociologia, pode-se afirmar que a disciplina fica aquém das preocupações curriculares e pedagógicas evidenciada pelas políticas educacionais, pois, nesse âmbito, as Ciências Humanas ficam relegadas a um ínfimo espaço na grade curricular. Em relação ao ensino de sociologia, a desvantagem é ainda maior, pois pesa a falta de uma tradição curricular capaz de apresentar um conjunto de proposições, objetivos, princípios e conteúdos que reflitam o que há de fundamental neste campo de conhecimento. Outro aspecto que deve ser considerado é a hierarquia disciplinar atualmente existente nas propostas curriculares, que privilegia a Língua Portuguesa e a Matemática. Somam-se a esses fatores a relação direta entre o ensino de sociologia e posição política e teórica que se expressam em propostas curriculares e livros didáticos, mas também nos posicionamentos dos docentes acerca do conhecimento sociológico.

Assim, as escolhas feitas se refletem no modo como a disciplina é abordada, nos conteúdos escolhidos e autores utilizados e mesmos no sentido posto aos estudantes sobre os conhecimentos sociológicos. Sob o discurso de formar para cidadania se escondem direcionamentos específicos que, se fossem explorados, suscitariam a questão de qual cidadania se pretende construir e para o que. Essas injunções que a sociologia sofre enquanto disciplina escolar minam as expectativas de se construir um consenso ainda que conflituoso em prol da consolidação desta disciplina no Ensino Médio.

A articulação entre o ensino de sociologia, a teoria sociológica e o currículo escolar são construídos a partir de um conjunto de ideias que não dialogam por si mesmo. Cabe destacar que a posição das Ciências Humanas na escola historicamente sempre foi secundária perante os demais campos de conhecimento. Esta é também a área que mais sofreu alterações diversas conforme as conveniências de interesses políticos e econômicos. Partindo de um princípio socioconstrutivista que concebe a “linguagem em ação” como meio de focalizar “as maneiras pelas quais as pessoas produzem sentidos e posicionam-se em relações sociais cotidianas” (SPINK, 2010, p. 27), entende-se que o discurso curricular emerge como um saber-poder provido de uma autoridade que o legitima diante de outros discursos construídos no contexto das relações de poder.

O saber instituído torna-se um saber-verdade que deve ser acatado. Os sentidos que permeiam os documentos curriculares a partir de um conjunto de finalidades precisas são tratados como se emanasse de um acordo subjacente entre as diretrizes curriculares de um lado e, do outro, aqueles que a executam em sala de aula. De fato, a negociação de práticas e atuação dos docentes passa por aquilo que eles têm a oferecer, e aquilo que deles são

cobrados. A disciplina de sociologia (como as demais) ocupa um espaço enquanto disciplina escolar já pré-estabelecido para ela, com o alcance e potencialidades já demarcados na proposta curricular, e ignorando o silêncio que jaz sobre os seus limites também estabelecidos. Este é de modo geral o quadro curricular da sociologia nos documentos curriculares.

### III CAPÍTULO

## A POSIÇÃO DOS DOCENTES SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A TEORIA SOCIOLÓGICA

### 1. Aspectos Gerais

O objetivo da pesquisa de campo foi verificar in loco o modo como a teoria sociológica é vivenciada pelos docentes, bem como, captar o nível de experiência que cada docente compartilha com a disciplina em sala de aula. Para isto, foram escolhidas dez escolas da Rede estadual de Ensino sob a administração da GRE- Garanhuns. A escolha das escolas se pautou no critério de maior contingente de estudantes matriculados no Ensino Médio em 2015. Visando obter uma melhor representatividade do campo de pesquisa, dividiu-se as escolas entre as duas modalidades ou sistemas de ensino mais preponderante na rede estadual: as escolas de tempo integral e as escolas regulares. Assim, elegeram-se as cinco escolas de maior contingente de estudantes na modalidade integral e cinco da modalidade regular. Esta divisão entre os dois modelos de escolas se faz necessário tendo em vista que as maiores escolas de cada um dos 23 municípios ligados à GRE-Garanhuns já serem escolas de tempo integral. Não era do interesse da pesquisa, centralizar a análise exclusivamente nas escolas de tempo integral, sob pena de inviabilizar a possibilidade de uma análise representativa dos planos de curso de sociologia nas Unidades de Ensino da Rede Estadual do Agreste pernambucano.

Das escolas selecionadas foram escolhidos dez docentes que lecionam a disciplina de sociologia. O critério de escolha dos docentes foram quatro pela ordem que se segue: (1) o com maior carga horária na disciplina; (2) o com maior tempo lecionando a disciplina de serviço na unidade de ensino; (3) o com formação na área; e, (4) o com maior idade. Todos os docentes entrevistados se enquadraram dentro do primeiro critério. Além de entrevistados, eles também responderam um breve questionário sobre às questões da entrevista para informações complementares. As dez escolas visitadas estão distribuídas entre oito municípios: Águas Belas, Bom Conselho, Caetés, Canhotinho, Garanhuns, Lajedo, São João e, São Bento do Una. Das dez escolas, três estavam localizadas em Garanhuns.

Dos docentes entrevistados, nenhum deles tem formação na área de sociologia ou Ciências Sociais ou possui algum curso de extensão ou especialização neste campo de

conhecimento. A formação preponderante dos docentes é em licenciatura plena de História (06 docentes) seguida por Letras (2 docentes), Geografia (1 docente), e Pedagogia (1 docente). Quanto ao tempo de atuação dos docentes no magistério, o tempo mínimo foi de 10 anos e o tempo máximo de 30 anos. Sobre o tempo de ensino de sociologia, a variação foi de 6 meses a 7 anos. Com relação ao tipo de vínculo dos docentes entrevistados, boa parte deles tem vínculo efetivo com o Estado (08 docentes), dois deles mantêm um contrato temporário, sendo que quatro dos docentes com contrato efetivo também possuem outros vínculos entre redes públicas e privadas de ensino.

A pesquisa de campo se desenvolveu a partir de seis categorias de análise previamente elaboradas, as quais foram convertidas num roteiro semiestruturado, em que, aos docentes foi solicitado que se posicionassem acerca das mesmas. As categorias foram: (1) a importância da sociologia para o ensino médio; (2) a concepção de teoria sociológica; (3) o lugar da teoria sociológica no plano de curso do docente; (4) os recursos didáticos utilizados na aula de sociologia, com foco na teoria sociológica; (5) como se dá à transposição didática da teoria sociológica e; (6) o currículo de sociologia e o lugar da teoria sociológica nele. A partir destas categorias foram empreendidas aos entrevistados do tipo semiestruturada e individual com dez docentes, cinco de escolas de tempo integral e cinco de escolas regulares.

A interpretação dos resultados obtidos vincula-se a perspectiva socioconstrutivista. Assim, as entrevistas são entendidas como uma prática social de negociação de sentidos, onde se coproduzem versões da realidade marcadas pelos posicionamentos entre o entrevistado e entrevistador (ARAGAKI et al. 2014). Na reprodução dos trechos das entrevistas, os docentes das escolas regulares são identificados com as iniciais ER, e indica-se com EI os docentes do ensino Integral. A fala dos docentes (de ambos os sistemas de ensino) será numerada (1 a 5), seguido pela inicial do sistema de ensino a qual pertence. A análise será concluída com as considerações interpretativas acerca dos resultados da pesquisa de campo. Abaixo segue um quadro de dados gerais sobre o campo de pesquisa.

**QUADRO N°09**  
**Dados gerais da pesquisa de campo**

<b>Gre-Garanhuns</b> <b>Gestor Paulo Lins. Email: <a href="mailto:regional.agm@educacao.pe.gov.br">regional.agm@educacao.pe.gov.br</a></b> <b>Fones: (87) 3761-1072 (87) 3761-1072 / 1655</b> <b>Total de municípios sob a jurisdição da Gre-Garanhuns: 23 municípios</b> <b>Total de escolas desta jurisdição: 50</b>	
<b>Campo de pesquisa</b> <b>(Municípios visitados)</b> (10 unidades de ensino)	Águas Belas, Bom Conselho, Caetés, Canhotinho, Garanhuns, Lajedo, São João e, São Bento do Una.
<b>Quantidade de escolas</b> <b>visitadas</b>	10 unidades de ensino
<b>Formação dos docentes</b>	História (06 docentes) Letras (02 docentes) Geografia (01 docente) Pedagogia (01 docente)
<b>Tempo de atuação no</b> <b>magistério</b>	30 anos (02 docentes) 25 anos (01 docente) 22 anos (01 docente) 20 anos (01 docente) 15 anos (02 docentes) 13 anos (01 docente) 10 anos (02 docentes)
<b>Tempo de atuação no ensino</b> <b>de sociologia</b>	7 anos (02 docentes) 5 anos (01 docente) 4 anos (01 docente) 2 anos (04 docentes) 1 ano (01 docente) 6 meses (01 docente)
<b>Tipo de vínculo</b>	Efetivo (08 docentes) Temporário (02 docentes).
<b>Outros vínculos</b>	Outros vínculos (04 docentes)

Fonte: Questionários respondidos pelos docentes entrevistados.

## 2. Análise das entrevistas com os docentes

A partir do que foi dito pelos docentes se pode traçar algumas considerações acerca do ensino de sociologia e em específico o uso da teoria sociológica nas escolas estaduais de Ensino Médio do Agreste Meridional (GRE-Garanhuns). A análise agrega os dois sistemas de ensino às categorias de análise, destacando as possíveis diferenciações que se julgarem significativas entre um e outro sistema.

### **(1) A importância da sociologia para o Ensino Médio**

Ao se colocar em questão a importância do ensino de sociologia para os docentes, as respostas foram unânimes em considerar a relevância desta disciplina para o ensino médio. Percebe-se que se procurou legitimar esta relevância por aquilo que ela pode proporcionar em termos de conhecimento, bem como também se verificam algumas formas de caracterização e definição da sociologia. Nesta questão inicial também já se percebe certa dificuldade em expressar o que se julga ser importante numa disciplina com a qual mantém-se uma relação incipiente. Alguns docentes assumem logo a preocupação de se posicionarem a esse respeito, fazendo referência ao pouco tempo que lecionam a disciplina ou destacando que a sua formação é em outra área. Contudo, as respostas de modo geral buscam legitimar a importância da disciplina associando-a com: 1) o indivíduo inserido na sociedade ou o indivíduo enquanto ser social e; 2) as questões ligadas ao seu dia a dia, ao cotidiano. Este segundo aspecto parece ser bastante significativo nas respostas dos docentes, isto é, a associação entre a importância da sociologia como as questões, temas e acontecimentos que ocorrem no dia a dia tendo em perspectiva a possibilidade de entendê-los melhor e atuar em relação a eles. Como diz a professora 2 ER: *“Eu acho importante por que a gente debate o dia a dia ... Eu trago o tema ... O tema de sociologia, a gente trás o tema mas sempre vem um tema lá fora que a gente tenta trazer para sala de aula. O tema que é posto em sala de aula enseja a oportunidade de tratá-lo sociologicamente, no entanto, o que os docentes costumam fazer é associar aos temas do cotidiano a possibilidade de se compreender as relações sociais pois segundo a professora. 2 EI: “É muito importante a disciplina para que eles possam desenvolver essa criticidade e se perceberem mesmo como ser social e, que eles podem fazer também uma transformação a partir dos estudos realizados”.*

### **(2) A concepção de teoria sociológica**

A segunda questão posta é de importância crucial para esta investigação, pois trata diretamente da *concepção acerca da teoria sociológica*. Levando em conta o nível de relação dos docentes com a disciplina, não foi estranho o embaraço que a questão causou para os docentes que buscaram responder a partir de sua experiência. Nesta questão também se percebe o esforço de querer explicar algo que se exige o mínimo de conhecimento específico

da área. O déficit de formação (até então suposto) torna-se agora evidente, até mesmo aquém das expectativas, pois se esperava que, como é de praxe nos livros didáticos, se mencionasse ao menos o nome dos teóricos fundadores, Marx, Durkheim e Weber. No entanto apenas dois docentes o fizeram, ainda que sem destacar nada mais além dos nomes.

Verifica-se uma espécie de ratificação do que foi expresso na primeira questão, pelo menos por parte de alguns docentes, ao passo que outros se colocaram de maneira bastante evasiva e um tanto quanto confusa. Na fala dos docentes prevalece certa associação da teoria sociológica com o objeto de estudo da sociologia, isto é, a sociedade em si e as relações sociais. Outras falas destacam a teoria como aquilo serve de embasamento da disciplina, enquanto outros a entendem como aquilo que os teóricos utilizam para estudar os problemas sociais. Em conjunto, a concepção de teoria sociológica que emana da fala dos docentes não reflete adequadamente o conhecimento dos pressupostos epistemológicos que este termo encerra em relação às próprias propostas curriculares que todos disseram conhecer.

Outro aspecto significativo para compreender os docentes, é a fala dos que se põem em oposição à teoria sociológica com os temas estudados na sociologia. Tal separação sugere que a teoria é algo restrito à vida e obra de alguns teóricos e suas ideias enquanto que os temas pertencem à vida prática, são o que é vivido e falado no dia a dia e que, portanto é passível de discussão.

Assim, a teoria sociológica revela-se o aspecto mais distante do ensino de sociologia e do conhecimento dos docentes, pois, como nos diz uma das professoras ouvidas: *“Explicar teorias, dentro da sociologia, eu não trabalho dentro dessas explicações, não [...] Para te explicar com propriedade, eu precisaria estar mais dentro do campo, ou seja, falta o preparo específico dentro da teoria”* (Professora 5ER). Esta posição é ratificada também na fala do professor 1EI ao dizer que: *“A gente não trabalha bastante a teoria sociológica na escola. Eu sou professor de História e assim, a teoria sociológica a gente teria que estudar os teóricos mesmos, os indivíduos, os grandes baluartes da disciplina. Mas isso não é abordado, em minha opinião de maneira adequada dentro da escola, do ensino médio”*.

### **(3) O lugar da teoria sociológica no plano de curso do docente**

A terceira questão se refere à presença da teoria sociológica nos planos de curso dos docentes. Esta questão acentuou ainda mais o caráter vago em torno do que se entende por teoria sociológica, pois se observa uma retomada dos argumentos já expressos, advindos

da construção de sentidos acerca desta prática, comumente vista como mera formalidade da burocracia educacional. A Secretaria de Educação e Gerências Regionais vem assumindo o protagonismo na produção curricular ao invés das escolas, retirando esta atividade dos docentes, deixando-os com a obrigação maior de executar a proposta no prazo determinado.

De forma controversa, as falas dos docentes concordam que a teoria está presente nos seus respectivos planos de curso ainda que sem clareza e vagamente dispersa, a exemplo do que diz a professora 2ER: *“Eu acredito que [aparece] de uma maneira geral, por que a gente sempre tá debatendo algo que vem da atualidade, então eu digo que ela é geral, por que todos os aspectos, a gente sempre trabalha dentro da sociologia... Inserindo o aluno dentro da sociedade”*. Também se alega que esta presença se revela por meio de algumas temáticas sociológicas, questões do cotidiano e no livro didático, como revela a professora 4ER: *“Tá [presente] até por que a gente trabalha com o livro, então a gente segue bastante o livro, aí a gente procura pesquisar novas coisas, mas a gente segue mais o livro, que a gente faz o planejamento em conjunto, é um planejamento só”*. Alguns docentes apontam o 1º ano do Ensino Médio como o lugar específico para se verificar a presença da teoria sociológica: *“Nas séries iniciais a gente... puxa mais toda essa parte de formação da ciência toda a parte de teoria sociológica, né, e nas demais, como eles já tem a noção, aí a gente vai adentrando, a questão das classes sociais, a questão dos grupos sociais, aí ele já tem uma visão”* (1ER).

Esta especificidade tem sua razão de ser uma vez que os livros didáticos de sociologia normalmente trazem em seus primeiros capítulos (estudados no 1ª ano) a parte introdutória da disciplina, o que envolve os elementos fundamentais acerca do conceito de sociologia e do conhecimento dos fundadores da disciplina e suas teorias. Além disso, cabe ressaltar que a proposta para o Ensino Médio Integral de sociologia também traz no programa para o 1º bimestre do 1º ano a única competência de todo o currículo da disciplina que se refere à teoria sociológica.

#### **(4) Os recursos didáticos utilizados na aula de sociologia com foco na teoria sociológica**

Quanto aos recursos didáticos utilizados pelos docentes na aula de sociologia que envolva a teoria sociológica, os docentes apontam a algumas práticas que são hegemônicas entre eles no ensino de sociologia nas escolas da Rede. O recuso consagrado pelo uso cotidiano é o livro didático, a o uso de mídias (filmes, músicas, apresentação de slides,

trabalho com textos) e, com bastante destaque, a prática de debates. A julgar pela ênfase desse aspecto por alguns docentes, parece que a sociologia é a disciplina criada para debater as questões sociais. Na fala dos docentes, a possibilidade de debate aberta pela disciplina soa como um aspecto facilitador para os docentes e estudantes se sentirem à vontade para empreenderem um debate de opiniões pessoais, ignorando assim, o debate de ideias sociológicas que suscitem a reflexão.

#### **(5) Como se dá à transposição didática da teoria sociológica**

A quinta questão tratou-se de solicitar um exemplo hipotético de como, geralmente, ocorre uma transposição didática de uma aula ligada à teoria sociológica. Aqui praticamente prevaleceu o que foi dito na questão anterior, incluindo outras situações didáticas, tais como exposição dialogada, resumos, seminários, produção de textos e discussões a partir de questões instigadoras, como diz a professora 3EI: “*Primeiro, eu faria assim um debate, um tema, a gente tem que colocar primeiro como forma de debate, e depois do debate eu ia procurar explorar através de outras atividades, que fosse estudos, fosse trabalhos em grupo, fosse outras apresentações e tal, então eu ia explorar, mas primeiro eu acho que a gente tem que debater o tema [...]*”. No entanto, o uso da teoria sociológica não aparece claramente na proposta de transposição didática. O debate foi novamente a estratégia mais recorrente deste quesito.

#### **(6) O currículo de sociologia e o lugar da teoria sociológica**

As respostas à questão que solicita dos docentes um posicionamento em relação ao currículo de sociologia, isto é, a proposta ou diretrizes curriculares que os docentes se utilizam para a elaboração de seus planos de curso, colocam em evidência as condições em que esta prática ocorre, além de demonstrarem posições que são marcadas entre os que veem a proposta curricular como boa e os que a veem como limitada. Mas há também posicionamentos ambíguos sobre estas questões, de modo que não há uma visão hegemônica sobre este ponto. Pois, como já se disse a prática curricular e os conhecimentos das propostas curriculares não são elementos que pertencem ao cotidiano do fazer pedagógico dos docentes, como revela a professora 4ER, quando indagada sobre como foi feito seu planejamento de sociologia, a docente diz que: “*Na verdade a gente não fez o planejamento*

*por currículo nenhum por que a gente não tem currículo nenhum de sociologia... A gente fez pelo livro mesmo, só o livro”.*

Tal colocação reforça a ideia de que o livro didático tem assumido servido de orientação curricular no Ensino Médio. Assim, de todas as incumbências dos docentes da Rede Estadual, o manejo das diferentes orientações curriculares e a elaboração de planejamentos são as práticas que menos repercutem em seu trabalho. Disso pode-se inferir que uma proposta curricular, por mais elaborada que seja não assegura necessariamente a qualidade de ensino de sociologia, pois isso depende da atuação do docente, não só na execução do currículo, mas também na sua elaboração.

Vale destacar na fala de parte dos docentes a ideia de que se segue um currículo preestabelecido, isto é, uma proposta que já vem pronta para o docente trabalhar tanto nas escolas de tempo integral como, nas escolas regulares. Outra queixa comum é em relação ao tempo pedagógico da disciplina que é de apenas uma aula semanal: *“A gente só tem uma aula por semana, então a gente não pode se deter a tantos recursos infelizmente, mas assim, eu sempre procuro trabalhar [...]”* (2EI). Assim, o ensino de sociologia na rede estadual de ensino pode ser caracterizado por uma dupla carência: a de qualificação dos docentes que atuam com a disciplina e atrelado a esta, a inconsistência das propostas curriculares pré-estabelecidas, principalmente no que diz respeito à vaga presença da teoria sociológica.

### **3. Análise dos questionários**

O objetivo do questionário aplicado aos docentes logo após a entrevista foi de obter informações complementares, além de atestar a coerência ou contradições entre o que foi falado e posteriormente, registrado por escrito. O questionário auxiliou na compreensão acerca das dificuldades que os entrevistados têm em lidar com a disciplina, na qual não têm formação, mas ensina. Contudo, o que é particularmente importante perceber, são as construções de sentidos empreendidas pelos docentes demarcando não exatamente o tipo de relação que de fato se tem com a disciplina, mas sim, as condições ideais que querem apresentar. Assim, os posicionamentos dos docentes diante das questões tendem a amenizar as condições reais que dizem respeito à experiência de ensino da disciplina, muito embora não se consiga evitar o estranhamento em relação aos pressupostos básicos da disciplina o que, de fato, só poderia ser feito com um aparato conceitual e teórico minimamente

apreendido. O questionário perpassa basicamente as mesmas questões presente na entrevista, porém sugerindo posicionamentos mais específicos.

A começar pelos cinco *docentes das escolas regulares*, a tomada de posição pressuposta pelo questionário apresenta a seguinte configuração: numa escala de 0 a 10 é solicitado que os docentes apontassem o grau de importância da sociologia para o ensino médio. A maior parte dos docentes (4)<sup>16</sup> apontou o grau 10. Apenas um docente apontou 8 para a relevância da disciplina no Ensino Médio. Quando indagados sobre quais das dimensões são mais recorrentes na aula de sociologia entre: temas, conceitos e teorias, nenhum docente registrou a teoria, muito embora a posição mais destacada fosse a que aponta para o uso das três dimensões de igual modo (3), seguido por temas (2) e os conceitos (1). Sobre a frequência em que se dá o uso dos documentos curriculares pelos docentes na elaboração dos planos de curso, as posições foram equitativas entre os que disseram que sempre recorrem (2) e os que só recorrem às vezes (2), por último se apontou também que raramente recorre a tais documentos (1). Sobre outros recursos utilizados para a elaboração dos planos de curso, o uso de artigos, revistas e apostilas foi unânime entre os docentes seguido pelo uso do livro didático (4). Apenas um docente disse se utilizar de livros acadêmicos ou paradidáticos e, outro disse se utilizar de outros planos de curso. Sobre a familiaridade com os documentos curriculares, destaca-se os Parâmetros curriculares Nacionais como o documento que é mais conhecido dos docentes (4) seguido pelas Orientações Curriculares Nacionais (3). O menos conhecido são os atuais Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2). Com relação ao modo como se dá o processo de elaboração. O trabalho em grupo é apontado como a principal forma (4), seguido pelo trabalho individual (2). A adoção de uma proposta curricular pré-estabelecida fora praticamente ignorada pelos docentes (1).

Em relação aos recursos que normalmente costumam serem utilizados pelos docentes para elaboração dos planos de curso dois elementos se destacam: o uso dos livros didáticos (3) e das diretrizes curriculares (3), seguido pela opção que aponta o uso de todos os principais recursos disponíveis (2) e apenas um docente que apontou para o uso do PPP. Indagando-os sobre a estimativa do quanto percentualmente a teoria sociológica se encontra presente em seus respectivos planos de curso, em primeiro lugar apontou-se uma estimativa

<sup>16</sup> Os números em parênteses se referem a o quantitativo de professores que optaram por determinado quesito.

de mais de 50% de presença da teoria sociológica nos planos de curso (2), os demais posicionamentos se localizaram entre 20 e 40%. Ainda sobre a teoria sociológica, a maior parte a considerou de muita importância para o ensino de sociologia (3). Indagando-os sobre qual dos anos do Ensino Médio, mais a teoria se faz presente no plano de curso, a maior parte apontou que, a teoria sociológica encontra-se nos três anos do Ensino Médio de forma igual. Questionados sobre como se sentiram em relação às questões que lhes foram postas para responder, todos foram unânimes em dizer que se sentiam bem. Por fim solicitou-se que apontassem os aspectos que precisam melhorar para qualificarem o ensino de sociologia.

O tempo pedagógico foi o ponto mais solicitado (4). Estas são em termos gerais as posições dos docentes das escolas regulares a partir do questionário a eles solicitados. Apesar de atuarem em outro sistema de ensino os docentes das escolas de tempo integral não apresentam um posicionamento diferenciado dos docentes das escolas regulares. Vale ressaltar que alguns docentes atuam nos dois sistemas de ensino. De fato, pode-se afirmar que ambos os grupos de docentes apresentam posições bastante homogêneas.

Os docentes das escolas de tempo integral tomaram as seguintes posições diante do questionário: Em uma escala de 0 a 10, todos apontam o nível 10 de importância da sociologia para o Ensino Médio. Sobre as dimensões que são mais recorrentes nas respectivas aulas de sociologia, a grande maioria (4) indica que todas as dimensões (temas, conceitos e teorias) são recorrentes de igual modo. A maior parte também diz sempre recorrer às orientações curriculares da disciplina (3), os que às vezes recorre e os que raramente recorrem tiveram uma indicação cada. Os livros didáticos e, artigos, revistas e apostilas são igualmente indicados como os outros recursos que são utilizados na elaboração dos planos de curso. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foi o documento apontado como o mais familiar pelos docentes (5) seguido pelos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (4) e por último, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (3).

Em relação ao modo como se dá a elaboração dos planos de curso, destacam-se o trabalho individual (2) e em grupo (2). Com exceção do apontamento de um docente, a adoção de um currículo pré-estabelecido é também aqui ignorada. O livro didático é apontado como o recurso mais utilizado na elaboração dos planos de curso (3), colocando os demais recursos em segundo plano. Diante da estimativa percentual sugerida para avaliar o nível da presença da teoria sociológica em seus respectivos planos, a posição dos docentes mostrou-se dividida entre 30 e 40 % (2) e mais de 50% (2). A maior parte (3) entende como

muito importante a teoria sociológica no ensino de sociologia. Sobre a presença da teoria sociológica nos anos do Ensino Médio apontou-se em primeiro lugar que ela está presente nos três anos de igual modo. Em segundo lugar destaca-se a opção pelo 1º ano. Sobre os aspectos que precisam melhorar para qualificarem o ensino de sociologia, o tempo pedagógico insuficiente é a questão de maior preocupação dos docentes (5) seguida pelo livro didático (3). Olhando de forma conjunta para os posicionamentos tomados pelos dois grupos de docentes é notável a concordância diante das questões propostas. Não obstante as contradições no âmbito do próprio discurso. Em relação à teoria sociológica o que se destaca é o distanciamento deste aspecto da disciplina tal como configurada pelo docente, embora se diga e se reconheça sua importância para o ensino de sociologia. Os posicionamentos controversos refletem o não-dito por meio do que foi dito.

#### **4. Conclusões da Pesquisa de Campo**

As primeiras impressões advindas da conversa com os docentes e dos espaços escolares não me são estranhas, uma vez que convivo e trabalho em um espaço semelhante e compartilho dos mesmos problemas, das angústias e dramas que envolvem a prática docente no cotidiano escolar da Rede Estadual de Ensino. Os sentidos expressos na fala dos docentes bem como a organização do ambiente escolar são muitos similares. A ambiência escolar denota relações de trabalho próprias deste espaço que variam entre a tensão, a cooperação e as cobranças da equipe gestora de um lado e as queixas dos docentes de outro o que repercute também na relação do docente com sua prática pedagógica e a relação com os estudantes. Além disso, a dinâmica do dia-a-dia é marcada por ações improvisadas, contratempos e adaptações diante de situações diversas que afligem o calendário escolar.

As questões associadas à prática docente são marcadas por um discurso defensivo, isto é, mais do que revelar como se faz ou lida com determinado saber, procura-se, de fato, justificar porque se faz ou se trabalha com a disciplina de uma forma e não de outra. Enfaticamente duas queixas permeiam a fala dos docentes: a falta de formação na área e o tempo pedagógico da disciplina que é de uma aula semanal, sendo que nos turnos diurnos a aula é de cinquenta minutos e no turno da noite de quarenta minutos. Obviamente em ambos os casos o tempo não é utilizado integralmente para a aula em si, tendo em vista outras circunstâncias (realização da chamada, deslocamento do docente entre uma sala e outra, preparação para o uso de um recurso didático diferenciado como a exibição de um filme ou

apresentação de slides entre outras). No entanto, o tempo insuficiente que obriga o docente a realizar um trabalho muito fragmentado, não é, neste caso, o grande vilão do ensino de sociologia. O fato de a carga horária ser o problema mais notoriamente sentido pelos entrevistados, suscita uma falsa ideia de que o aumento de tempo corresponderia automaticamente a maior qualidade de ensino de sociologia. O equívoco está justamente no esquecimento de que o tempo pedagógico só pode ser mais bem aproveitado para o desenvolvimento de qualquer disciplina se contar também com a qualificação dos docentes.

O lugar da sociologia no ensino médio representa, de fato, as condições em que as Ciências Sociais se encontram dentro da hierarquia disciplinar institucionalizada. A sociologia ao lado da filosofia ocupa os últimos lugares dentro desta hierarquia disciplinar, pois são no contexto atual as disciplinas novatas. A fala dos docentes foi unânime em destacar a importância desta disciplina para o Ensino Médio e também da possibilidade dada pela disciplina de se discutir os temas e assuntos da sociedade. A sociologia parece se configurar como o pano de fundo para se debater as questões que estão em pauta na sociedade. Percebe-se por parte dos docentes uma preocupação em atender a uma expectativa gerada pelas questões propostas sobre o ensino de sociologia tanto entre os docentes mais jovens como aqueles já marcados pelos longos anos de trabalho de magistério já se aproximando da aposentadoria.

Os docentes não querem demonstrar seu déficit de conhecimento sobre o ensino de sociologia, mas ao contrário, querem demonstrar que sabem alguma coisa. Cabe destacar que os docentes entrevistados têm percursos formativos diferenciados, bem como o tempo de experiência com a disciplina, não obstante os discursos se revelarem bastante homogêneos.

É preciso considerar também que todos eles estavam presos às mesmas circunstâncias básicas do ofício, isto é, lecionando uma disciplina, as quais não obtiveram formação adequada, reconhecendo a importância dela embora não se sintam em condições de atender aos objetivos que ela se propõe para o Ensino Médio. Não é sem razão que alguns docentes tenham se colocado junto aos estudantes que ensina, isto é, na condição de quem está descobrindo junto com eles os valores da disciplina. Mesmo aqueles docentes que demonstram boa formação nas áreas em que foram formados se ressentem de não poder corresponder da mesma forma com o ensino da sociologia, muito geralmente, como uma complementação de carga horária.

Em meio a estas inferências oriundas da fala dos docentes a teoria sociológica é posta a sombra do que é compreendido e vivenciado em sala. O aspecto que mais se queria averiguar na fala dos docentes foi o que mais ficou ausente, isto é, a teoria sociológica. Embora ela seja considerada fundamental para a disciplina conforme os documentos curriculares e a fala dos docentes, tais considerações não repercutem no ensino de sociologia. Ao que parece, a disciplina de sociologia no Ensino Médio se caracteriza por possibilitar que se discutam e debatam sobre as questões da sociedade pecando, no entanto na fundamentação sociológica que deveria embasar tais discussões, ou seja, muito invariavelmente os temas discutidos em sociologia, tal como foi dito pelos docentes, não conseguem ultrapassar o nível do debate de opiniões. É significativo que em nenhuma das falas se faça menção à necessidade de superar o senso comum dos estudantes sobre as questões sociais, uma vez que, este é destacadamente um dos propósitos principais da disciplina segundo os próprios documentos curriculares e os livros didáticos.

Disso, constrói-se uma prática didático-pedagógica que reflete os sentidos oriundos dessas mesmas práticas construídas, não pela fundamentação teórica e curricular, mas sim, pela falta delas. Ou seja, a disciplina de sociologia assume uma identidade que é própria da construção de sentido que o docente empreende a partir do seu percurso formativo, sua relação e experiência com determinados campos de conhecimentos, mas também das condições em que a disciplina se encontra dentro da estrutura curricular da escola. A grande virtude desses docentes talvez seja a de conseguir se ajustarem às condições adversas e já preestabelecidas e ainda assim conseguirem realizar alguma coisa de importância para a formação dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu de uma premissa básica, para se compreender determinado objeto de estudo que se constitui num recorte de uma dada realidade, se faz necessário perscrutar os elementos que o ligam a outros contextos sociais e de construção de realidades. O fio condutor desta análise foi a teoria sociológica configurada na sociologia enquanto disciplina escolar tomando como objeto referencial da investigação o plano de curso dos docentes da Rede Estadual de Educação de Pernambuco (GRE- Garanhuns).

O estudo foi conduzido visando à articulação entre a teoria sociológica, o ensino de sociologia e o currículo. Tal relação não se apresenta como dada, exigiu-se um trabalho de construção teórica e conceitual para evidenciar os elementos que permitem o diálogo entre a ciência sociológica e a sociologia escolar. Tais elementos convergem necessariamente para a teoria sociológica. Conforme a perspectiva socioconstrutivista, as teorias sociológicas são meios de construção da realidade social e não apenas uma forma de explicá-las.

O modo como a teoria é empregada no ensino da sociologia escolar é também fruto de construções teóricas onde concorrem as políticas curriculares e a atuação de atores sociais e coletivos, com destaque para os docentes, que assumem certo protagonismo no processo de tradução do saber sociológico para o saber escolar, mas também os responsáveis pela elaboração da regulação curricular no sistema estadual de ensino. Assim, os sentidos do ensino de sociologia e da teoria sociológica nele inseridos, são coproduzidos pela atuação dos que concebem e dos que executam as propostas curriculares. As considerações que se seguem resultam de um esforço de síntese e reflexão para compreender o lugar da teoria sociológica nos planos de curso de sociologia para o Ensino Médio. Assim, a teoria sociológica é compreendida como a expressão de uma pluralidade de construções de realidade, portanto, uma definição conceitual pode assumir vários contornos em razão dessa pluralidade. Com base na análise bibliográfica sobre o tema<sup>17</sup>, toma-se o entendimento de que a teoria sociológica se refere a um conjunto de perspectivas coerentemente fundamentadas em hipóteses, conceitos e proposições que implicam numa visão científica acerca vida social em seus diferentes níveis de organização e interações sociais.

Cotejando esta construção conceitual com a definição da Sociologia enquanto ciência, vê-se que são inerentemente relacionais. Não se pode definir a sociologia sem levar

<sup>17</sup> Ver a seção 3 do 1 capítulo.

em consideração a teoria. Assim a teoria sociológica não é somente uma das dimensões da Sociologia, algo que esteja subjacente a ela, ou um dos aspectos dentre outros estudados por ela. A teoria sociológica constitui o próprio cerne do conhecimento sociológico sem o qual não há possibilidade de configurá-la como uma ciência. Esta ciência tem como característica marcante o seu objeto de estudo, isto é, a sociedade cujo entendimento sobre ela é construído teoricamente. Tal construção implica em considerar o caráter objetivo e subjetivo da realidade social. Estas considerações são importantes para entender como as realidades são construídas socialmente, mas também, como a teoria sociológica atua nessas construções (BERGER; LUCKMANN 2003). As teorias sociológicas produzem uma linguagem própria, são práticas discursivas que permitem a construção de diferentes leituras e sentidos da realidade.

Fundamentando-se neste entendimento da teoria, buscou-se o seu lugar na sociologia enquanto componente disciplinar do Ensino Médio. Considera-se, com base na análise bibliográfica e conceitual deste trabalho, que a sociologia como ciência é distinta da sociologia como disciplina. Porém, seu elo em comum é a teoria sociológica, que a ambas fornece seus fundamentos e princípios epistemológicos. A distinção entre a sociologia-ciência e a sociologia-disciplina pode ser percebida pelos seus propósitos. Enquanto a sociologia científica é o lugar da pesquisa e produção de conhecimentos, o lugar onde se discutem as teorias e delas se faz uso, onde novas teorias são construídas e reconstruídas, a sociologia enquanto disciplina é o lugar de divulgação e explicação do que é produzido no âmbito científico e acadêmico. A sociologia escolar exige mais recortes para que se torne viável a docentes e estudantes do Ensino Médio. Contudo, em todos os casos, a teoria sociológica se faz presente, pois é através dela que se chega à compreensão e construção da realidade social em suas múltiplas faces. Portanto, a teoria sociológica é o elemento de referência de onde emanam os princípios epistemológicos para os diferentes usos que se faça da sociologia.

No caso do ensino de sociologia enquanto disciplina escolar, a proposição acima foi verificada a partir da análise dos elementos de fundamentação que regem a disciplina tanto pelos estudos específicos desenvolvidos sobre a área, como também, nos documentos curriculares. Na busca pela especificidade da sociologia escolar verificou-se que sua identidade epistemológica é caracterizada pelos princípios de estranhamento e desnaturalização. Ao lado destes se inclui de forma recorrente a ideia de imaginação sociológica proposta pelo sociólogo americano Charles Wright Mills (1959) em obra do

mesmo título. Registra-se também junto a estes princípios a ideia de transformação e construção de uma consciência social marcado pelo pensamento e postura crítica.

Ora, o que disto se pôde aferir é que, no ensino de sociologia, nenhum desses princípios pode ser adequadamente desenvolvido sem se recorrer à teoria sociológica, pois por ela e com ela se exercem tais princípios. Levando esta proposição à diante na análise documental e pesquisa de campo junto aos docentes que lecionam a disciplina, foi possível verificar a condição e lugar não só da teoria sociológica, mas do ensino de sociologia de forma geral. É neste ponto que a discussão teórico-conceitual sobre a noção de currículo mostrou-se fundamental para a compreensão do campo disciplinar em questão.

A partir da análise bibliográfica sobre o currículo, ele é entendido neste trabalho como um discurso de autoridade, oriundo de uma construção sociocultural que é movido pelas relações de poder e interesses que transcendem as finalidades educacionais e circunscreve em grande medida a prática docente. O currículo é assim uma arena de lutas pela constituição de identidades. Portanto, o ensino de sociologia não pode ser devidamente compreendido sem levar em consideração a moldura curricular em que ele se encontra inserido. Resulta dessa condição que a consolidação da sociologia enquanto disciplina escolar é uma luta que deve ser investida não só em torno dos seus princípios teórico-epistemológicos, mas também no campo curricular cujas disputas em torno de construções de sentidos e de práticas discursivas definem o tipo de formação educacional bem como seus propósitos e meios de alcançá-las.

Da análise documental infere-se justamente o embate ou tensão entre as pretensões estritamente disciplinares e os direcionamentos do discurso institucionalizado no processo de produção e execução do currículo. O ensino de sociologia que emana dos documentos curriculares oscila entre certo academicismo do que é proposto e a superficialidade do que é praticado na escola. Assim, não há consonância entre as propostas curriculares e o trabalho dos docentes com a disciplina de sociologia, notadamente pela falta de formação na área, mas também pela dificuldade de mediação pedagógica, além das limitações impostas pelas próprias propostas curriculares para o ensino de sociologia, cujo tempo pedagógico é o mais evidente.

Além disso, na construção e organização dos conteúdos da sociologia escolar prevalece uma abordagem temática normalmente desvinculada do aspecto teórico com algumas definições conceituais, também deslocado da abordagem como um todo, onde, por vezes, se mencionam alguns autores e perspectivas teóricas, mas, de forma muito ilustrativa

e sem pretensões de gerar explicações acerca do tema em questão. A teoria ocupa um lugar impreciso, disperso e insuficiente, tanto nos documentos curriculares e livros didáticos, como também no planejamento dos docentes que, em tese, deles se utilizam para elaborar seus planos de curso. Portanto, a teoria sociológica encontra seus limites onde deveria demonstrar sua pertinência, isto é, no conjunto de documentos, diretrizes e orientações que constroem os sentidos e propósitos da sociologia escolar. Não obstante se note certo reconhecimento da teoria sociológica como fundamento epistemológico da sociologia, sendo assim, a ferramenta ou instrumento que permite o olhar sociológico da realidade, o que se verificou no ensino de sociologia a respeito de teoria sociológica é a já tradicional referência ao pensamento clássico de Marx, Weber e Durkheim. É tímida a presença do pensamento social brasileiro e ignora-se a diversidade de autores e perspectivas teóricas mais influentes na contemporaneidade.

O lugar da teoria nos documentos curriculares revela-se desse modo insuficiente para cumprir as potencialidades da disciplina. O ensino de sociologia na Rede Estadual de Ensino não é exclusivamente conduzido pelos documentos curriculares. De fato, a disciplina é fruto da negociação de sentidos e práticas docentes que passa por aquilo que eles têm a oferecer e aquilo que deles é cobrado. No atual contexto curricular, a sociologia resigna-se a um ínfimo espaço de atuação onde já se acham delineados seus alcances e limites. As informações prestadas pelos docentes na pesquisa de campo demonstram que o ensino de sociologia na rede estadual de ensino pode ser caracterizado por uma dupla carência: a de qualificação dos docentes que atuam com a disciplina e atrelados a esta, e a inconsistência das propostas curriculares preestabelecidas, principalmente no que diz respeito à vaga presença da teoria sociológica. A fala dos docentes denota que a “vocação” da sociologia no Ensino Médio é “discutir” e “debater” as questões recorrentes do cotidiano. No entanto, a possibilidade aberta pela disciplina para tratar das questões contemporâneas não é conduzida para uma fundamentação sociológica que deveria embasar tais discussões. Ou seja, muito invariavelmente, os temas discutidos em sociologia, tal como foi dito pelos docentes, não conseguem ultrapassar o nível do senso comum e do debate de opiniões.

Disso, resultam práticas didático-pedagógicas que refletem os sentidos imanentes dessas mesmas práticas, ou seja, a disciplina de sociologia assume uma identidade que é própria da construção de sentidos empreendidos pelos docentes a partir do seu percurso formativo, sua relação e experiência com determinados campos de conhecimentos, mas também, das condições em que a disciplina se encontra dentro da estrutura curricular da

escola. Em suma, a teoria sociológica nos planos de curso de sociologia da Rede Estadual de Pernambuco (GRE – Garanhuns), não aparece de forma relevante no conjunto de tudo que é proposto para a disciplina. Os documentos curriculares, ainda que alguns momentos destaque a teoria como elemento de fundamental importância para o ensino de sociologia, não se incube de evidenciar em termos práticos, pois não se oferece os subsídios adequados e a altura da importância sugerida.

Os livros didáticos também não privilegiam a teoria sociológica enquanto base do conhecimento sociológico. A abordagem mais propriamente teórica é resguardada tão somente na parte introdutória da disciplina, onde tradicionalmente se faz menção aos autores considerados clássicos e fundadores desta ciência, como se, nos segmentos dos demais conteúdos, o aspecto teórico já estivesse supostamente dado às condições de compreensão. Soma-se a esta situação, o grande número de docentes que atuam com a disciplina sem formação na área ou sem outra qualificação que lhe deem as condições mínimas para lecionar a disciplina. Este quadro se completa com a condição curricular da disciplina na estrutura dos Sistemas de Ensino, marcadamente hierarquizados, onde as Ciências Humanas e Sociais são relegadas a uma posição e relevâncias secundárias.

O cenário em que se encontra o ensino de sociologia em Pernambuco e a teoria sociológica nele inserida revela mais o estado da disciplina do que as questões que lhe são próprias. A sociologia enquanto disciplina escolar é condicionada por um conjunto de práticas e construções de sentidos que a coloca numa posição submissa frente à hegemonia de um discurso de autoridade que privilegia determinados saberes em detrimento de outros, suscitando disputas no campo curricular, relações de conflito, negociação de interesses e resignações. Diante do que foi exposto, proponho, à guisa de arremate, alguns pontos que acredito serem imprescindíveis para a consolidação da sociologia no Ensino Médio.

O primeiro é de ordem epistemológica, considero como pré-requisito fundamental para a sociologia escolar uma revisão do lugar e sentido dado à teoria sociológica no ensino desta disciplina, uma vez que os princípios epistemológicos que o regem dela dependem irremediavelmente. Esta é uma tarefa de que as instituições de ensino e de pesquisa ligadas à educação precisam assumir o protagonismo. O segundo ponto é de ordem curricular. A consolidação da sociologia enquanto disciplina escolar não poderá ocorrer sem que haja um esforço contínuo em torno da construção e reconstrução de uma proposta curricular onde se leve em conta a teoria sociológica como base principal e não apenas mais um tema de estudo. Este currículo deve considerar o público-alvo para quem se dirige e o docente, que precisa

encontrar neste documento algo que, de fato, lhes sirva de subsídio e orientação para sua atuação e aprimoramento. Além disso, o currículo tem de influir diretamente no papel que a disciplina deve assumir no Ensino Médio, o que implica rever a condição em que ela se encontra no Sistema de Ensino. Esta é uma tarefa que deve envolver todos aqueles atores individuais e coletivos que lidam com os dois grandes momentos do currículo: a elaboração e execução.

Um último ponto recai sobre a formação docente: A qualificação do docente para atuar com a disciplina é provavelmente a ação mais eficaz em curto prazo. No entanto, se faz necessário rever aquilo que até então tem sido proposto nos cursos de licenciatura à luz das exigências epistemológicas das Ciências Sociais aliando-o à necessária articulação entre ensino e pesquisa. Para isso, é fundamental uma aproximação profícua entre o bacharelado e a licenciatura, além dos novos horizontes de formação abertos pelos cursos em nível de pós-graduação, cujo foco seja o Ensino Médio. Acredito que os conjuntos dessas ações possa garantir a consolidação da sociologia no Ensino Médio. Esta é uma tarefa inadiável para os que apostam no potencial desta disciplina para formação dos estudantes que ingressam na última etapa da Educação Básica e tem diante de si um mundo marcado por visões de mundo e em constantes transformações perante o qual as Ciências Sociais podem ao menos contribuir para torná-lo mais compreensível e suscetível à construção de relações sociais mais solidárias.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALEXANDER, Jeffrey. O novo movimento teórico. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 2, n. 4, P. 05-28. 1987. Tradução de Plínio Dentzien. Disponível em: <[http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_04/rbcs04\\_01.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_04/rbcs04_01.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- \_\_\_\_\_, Jeffrey. A importância dos clássicos. In: GIDDENS, Anthony; TURNER Jonathan. (org.) **Teoria social hoje**. São Paulo: UNESP, 1999, p. 23-90.
- ALVES, Paulo César. A teoria sociológica contemporânea: da superdeterminação pela teoria à historicidade. **Revista Sociedade e Estado**, v 25, n.1, p. 15-31, jan/abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v25n1/02.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- ALBINO, Ângela C. A; BARBOSA, Samara W. Projeto político pedagógico: história, princípios e fazeres In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; ALBINO, Ângela Cristina Alves. (org.). **Ensaio sobre questões curriculares**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p.33-60.
- ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008 (col. tópicos).
- ARAGAKI, Sérgio Seiji. Entrevistas: negociando sentidos e coproduzindo versões de realidade. In: SPINK, Mary Jane (org.). **A produção da informação: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014, p. 57-72. Disponível em: <http://www.bvce.org>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- \_\_\_\_\_, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Biblioteca virtual de Ciências Humanas do centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: <http://www.bvce.org>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 35-60.
- BARROS, José D' Assunção. Sobre o uso de conceitos nas ciências humanas e sociais: uma contribuição ao ensino de metodologia. **Iniciação: revista eletrônica de iniciação científica, tecnológica e artística**, v.1, n.2, p. 30-45, ago. 2011a. Disponível em: <<http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistainiciacao/wp-content/uploads/2013/07/6-art.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

- \_\_\_\_\_, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em história**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.
- \_\_\_\_\_, José D'Assunção. **Teoria da história: princípios e conceitos fundamentais**. Petrópolis -RJ: Vozes, 2011b (vol.I).
- BAUMAN, Zigmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BERGER, Peter L. LUCKMAN, Thomas. **A Construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BERGER, Peter. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BERTHELOT, Jean Michel. Os novos desafios epistemológicos da sociologia. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 33, p. 111-131, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n33/n33a05.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- BOMENY, Helena; MEDEIROS, Freire. (coord.). **Tempos modernos, tempos de sociologia**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2010.
- BOTTMORE, Tom; OUTHWAITE, William. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- BOTTOMORE, Tom. **Introdução à sociologia**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- BOUDON, Raymond. **Tratado de sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- BOUDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino** 5.ed. São Paulo: Vozes, 2011.
- BRANTE, Thomas. Consequências do realismo na construção de teoria sociológica. **Sociologia, Problemas e Práticas**. Lisboa, n. 36, p. 9-38. 2001. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/406/1/36.01.pdf> >. Acesso em: 10 fev. 2015.
- BRASIL, Lei 9.394, de 20/dez/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial** da União. Brasília-DF, 23/12/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso: 10 fev. 2015.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 10 fev. 2015.
- \_\_\_\_\_, Ministério da educação. Secretaria de Educação e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: (ensino médio): bases legais**. Brasília: MEC, 1999. (vol. 1).

\_\_\_\_\_, Ministério da educação. Secretaria de Educação e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 1999. (vol. 4).

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Básica. MORAES, Amaury Cesar (coord.). **Sociologia**. Brasília: MEC, 2010 (col. explorando o ensino, vol. 15).

\_\_\_\_\_, Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394/ 1996, (LDB) para incluir a Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 03 de jun de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03\\_ato2007\\_2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2007_2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, Secretaria. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Sociologia**. Brasília: MEC, 2011.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, Secretaria. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Sociologia**. Brasília: MEC, 2014.

BRYM, Robert (et al). **Sociologia: sua bússola para um novo mundo**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

CALGARO, Cleide; HANSEL, Cláudia Maria. A modernização seletiva: mudança no contexto social. **All'indirizzo**. Disponível em: <http://www.diritto.it/docs/>. Acesso em: 18 fev. 2015.

CARNILE, Fagner; RUGGI, Lennita. In: CARNIEL, Fagner; Feitosa, Samara(org.). **A sociologia em sala de aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas**. Curitiba: Base Editorial, 2012, p. 72-85.

CASTAÑON, Gustavo Arja. **Construtivismo Social: a ciência sem sujeito e sem Mundo**. Rio de Janeiro, 2009. 239 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia: Lógica e Metafísica) – Programa de Pós-graduação Lógica e Metafísica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CARVALHO, Tatiana Kelly Pinto de. **Ensino de sociologia: elementos da prática docente no Ensino Médio**. 185 f. (dissertação de mestrado em Educação). Belo Horizonte: Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** v. 17, n. 49, p.11-37, jan/abr. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>> . Acesso em: 18 fev. 2015.

COAN, Marival. **A sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho**. 356 f. (dissertação de mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online] 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10724731001>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

CORCUFF, Philippe. **As novas sociologias: construções da realidade social**. 2.ed. Bauru: EDUSC, 2001.

CORDIERO, Mariana Prioli et al. Como pensamos ética e pesquisa. In: SPINK, Mary Jane (org.). **A produção da informação: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014, p. 32-56. Disponível em: <http://www.bvce.org>. Acesso em: 10 fev. 2015.

CORRÊA, Diogo Silva. Do problema social ao social como problema: elementos para uma leitura das “novas sociologias” contemporâneas. In: **ANPOCS, 36º Encontro Anual da**. 21 a 25 outubro de 2012 - Águas de Lindóia – SP: GT 24: O pluralismo na teoria social contemporânea, 2012. p.1-29. Disponível em: [http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=comdocman&task=doc\\_view&gid=8110&Itemid=76](http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=comdocman&task=doc_view&gid=8110&Itemid=76)>. Acesso em: 18 fev. 2015.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **RBCS**, v.21, n. 60, p. 117-134, fev. 2006. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v21n60/29764.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

COUTINHO, Magno Sales. Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem. In: **ENDIPE, XVI - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 2012 Campinas, - UNICAMP, 2012.p.18-28. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/a cervo/docs/2973c.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/a cervo/docs/2973c.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2015.

DAHRENDORF, Ralf. **Ensaio de teoria da sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1974.

DIAS, Reinaldo, **introdução à sociologia**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

DOMINGUES, José Luiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. Reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, p.63-79, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170.pdf>> . Acesso em: 18 fev. 2015.

DOMINGUES, José Maurício. **Teorias sociológicas no século XX**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

\_\_\_\_\_, José Maurício. **Ensaio de sociologia: teoria e pesquisa**. Belo Horizonte: UFMG, 2004 b.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. . **Revista Brasileira de Educação: Espaço Aberto**, n. 5, p.222-23, mai/Jun/Jul/ago. 1997. Disponível em: <[http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/rbde05\\_6\\_19\\_angelina\\_e\\_marilia.pdf](http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/rbde05_6_19_angelina_e_marilia.pdf)>. Acesso: 18/02/2015.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação integral no Estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio**. 90f. (Dissertação de mestrado em Gestão e Avaliação da Gestão Pública). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

EDGAR, Andrew; SEDGWICK, Peter. **Teoria cultural de A a Z: conceitos –chave para entender o mundo contemporâneo**. São Paulo: Contexto, 2003.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1970.

FELDMANN, Marina Graziela. Políticas públicas de formação de professores in: \_\_\_\_\_, Marina Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. **Sobre a noção de conhecimento escolar de sociologia**. 146 f. (dissertação de mestrado em Ciências Sociais). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011.

\_\_\_\_\_, Eduardo Carvalho. Relação escola e universidade: a sociologia no ensino médio em perspectiva. In: CARVALHO, Cesar Augusto de (Org.). **A sociologia no ensino médio: uma experiência**. Londrina: EDUEL, 2010, p. 13-36.

FERREIRA, Naura Syrya Carapeto; GRAHL, Márcia Rakel. A produção científica de currículo no Brasil e as políticas curriculares: tendências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. n 18, p. 65-153, set/out/Nov/2001 Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/NauraSyriaCarapetoFerreira\\_GT2%20.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/NauraSyriaCarapetoFerreira_GT2%20.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERGEN, Kenneth J; GERGEN, Mary. **Construcionismo social: um convite ao diálogo**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.

\_\_\_\_\_, Kenneth J. O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. **Interthesis**, Florianópolis-SC, vol. 06, n.1. p. 299-325, jan./jul. 2009. Disponível em : < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2009v6n1p299/10807>>. Acesso: 10 fev. 2015.

GIDDENS, Anthony. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: BECK, Ulrich; \_\_\_\_\_, Anthony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva**. São Paulo: UNESP, 1995, p. 73-134 (col. biblioteca básica).

GIDDENS, Anthony. **As novas regras do método sociológico**: uma crítica positiva as sociologias interpretativas. 2.ed. Lisboa: Gradiva, 1996.

\_\_\_\_\_, Anthony. **Capitalismo e moderna teoria social**. 7.ed. Lisboa: editorial Presença, 2011.

\_\_\_\_\_, Anthony. **Sociologia**. 6.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências humanas e filosofia**: o que é sociologia? 10.ed. São Paulo: Difel, 1968.

GUERRA, Lemuel. O pós-modernismo e as ciências sociais: anotações sobre o atual estado da discussão. **Impulso**, Piracicaba – São Paulo, v. 12, n.12, p. 99-112, 2001. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp29art07.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_, Lemuel. A relação entre teoria e pesquisa nas ciências sociais. **Raízes**, v.32, n.1, p.9-26, jan/jun. 2012. Disponível em: < [http://www.ufcg.edu.br/raizes/artigos/Artigo\\_280.pdf](http://www.ufcg.edu.br/raizes/artigos/Artigo_280.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2015.

HABERMAS, Jürgen. **A lógica das ciências sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009 (col. textos filosóficos).

HANDFA, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. **BIB**, São Paulo, n. 74, 2º semestre/2012, pp. 43-59. Jul. 2014. Disponível em:< <http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es02.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

IANNI, Otávio. A sociologia e o mundo moderno. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, São Paulo, v.1, n.1, p. 7-27, 1º. Sem. 1989. Disponível em: < [http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/12838/9270/Texto\\_Integra\\_A\\_Sociologia\\_e\\_o\\_Mundo\\_Moderno.pdf](http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/12838/9270/Texto_Integra_A_Sociologia_e_o_Mundo_Moderno.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2015.

JOAS, Hans; KNÖBL, Wolfgang. **Social Theory: Twenty Introductory Lectures** (o que é teoria?). Tradução de Alexandre Werneck. Cambridge (RU), Cambridge University Press, 2009.

- JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- KUHN, Thomas s. **A estrutura das revoluções científicas**. 5.ed. São Paulo: Perspectivas, 1970 (col. debates).
- KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**. 2.ed. Rios de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- LALLEMENT, Michel. **História das ideias sociológicas**: das origens a Max Weber. 5.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.a.
- \_\_\_\_\_, Michel. **História das ideias sociológicas**: de Parsons aos contemporâneos. 4.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.b.
- LEIS, Héctor Ricardo. A tristeza de ser sociólogo no século XXI. In: **ANPOCS, n. XXIV Encontro Anual**. Caxambu - MG. Out. 2000 Gt: Teoria Social,2000. P. 1-17. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582000000400005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582000000400005&script=sci_arttext) >. Acesso em: 10 fev. 2015.
- LEODORO, Silvana Aparecida Pires. **A disciplina de sociologia no Ensino Médio**: perspectivas de mediação pedagógica e tecnológica. Um diálogo possível. 253 f. (dissertação de mestrado em Educação). São Paulo: FEUSP, 2008.
- LIEDKE, Élide Rubini. Breves indicações sobre o ensino de sociologia. **Sociologias**, Porto Alegre. Ano 9, n.17, p. 266-278, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a11n17.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- LIMA, Alexandre Jerônimo Correia. **Teoria e métodos em pesquisa sobre ensino de sociologia**. 300 f. (dissertação de mestrado em Ciências Sociais). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012.
- LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, jul/dez, 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAIA, Ângela Araújo de Melo. A política curricular do ensino Médio atual: ensinar cidadania ou educar por meio da cidadania? In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; ALBINO, Ângela Cristina Alves. (org.). **Ensaio sobre questões curriculares**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p.61-82.

MAIA, João Marcelo. Pensamento brasileiro e teoria social: notas para uma agenda de pesquisa. **RBCS**, v.24, n.71, p. 64-78, out. 2009. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbcso/v24n71/v24n71a11.pdf>>. Acesso em: 10/02/2015.

MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada**. 2. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2000 (col. magistério: formação e trabalho pedagógico).

MEUCCI, Simone. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia: balanço. In: **Congresso Brasileiro de Sociologia, n. XVI**. GT 21 – Pensamento Social no Brasil, 2013. Salvador - BA, de 10 a 13 de set/ 2013. p.121-158. Disponível em:<[file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/70-98-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/70-98-1-SM%20(1).pdf)>. Acesso em: 10/02/2015.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 4.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MONTEIRO. Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Ano XXII, n.74, p. 121-142, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elizabeth da Fonseca. In:BRASIL, Secretaria de Educação Básica. MORAES, Amaury Cesar (coord.). **Sociologia**. Brasília: MEC, 2010, p. 45-64 (col. explorando o ensino, vol. 15).

\_\_\_\_\_, Amaury Cesar (coord.). Conhecimentos de sociologia. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006,101-132 (vol.3).

\_\_\_\_\_, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais: entre o balanço e o relato. **Tempo Social: USP**, p. 5-20, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v15n1/v15n1a01>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_, Amaury Cesar. O que temos que aprender para ensinar Ciências Sociais? **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 395-402, jul./dez. 2007.

MORAES, Luiz Fernando Nunes. **Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica: as tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia**. 240 f. (dissertação de mestrado em Sociologia). Curitiba: Universidade federal do Paraná- UFRP, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 8ed. Campinas – SP: Papirus, 2005 (col. magistério: formação e trabalho docente).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TOMAZ, Tadeu da Silva. **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, João Arriscado. Teoria crítica, cultura e ciência: o(s) espaço (s) e o(s) conhecimento (s) da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 301

OLIVEIRA, Luiz Fernando de; COSTA, Cesar Rocha da. **Sociologia para jovens do século XXI**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2007.

OLIVEIRA, Marcio. Três abordagens para o estudo da sociologia contemporânea. In: **Seminário Nacional Sociologia & Política**, n. I: sociedade e política em tempos de incertezas. 2009. UFRP, disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/evento/SociologiaPolitica>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

PAVEI, Katiuci. **Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de sociologia**. 123 f. (dissertação de mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

PRADO, Gregório Antonio Fominski. **Quando o ensino desafia a ciência: algumas questões presentes no processo de ensino-aprendizagem da Sociologia**. 228 f. (dissertação de mestrado em Ciências Sociais). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

PEREIRA, Marcia M. T. **A construção social da identidade da sociologia como disciplina escolar: que sociologia é essa?** 180 f. (dissertação de mestrado em Ciências Sociais). Rio de Janeiro: Universidade do Estado, Rio de Janeiro, 2013.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado. **Conteúdos de Sociologia por Bimestre para o Ensino Médio com Base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco**, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/espacoprofessor>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação do Estado. **Orientações Teórico- Metodológicas: Ensino Médio - Sociologia**, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/espacoprofessor>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação do Estado. Secretaria Executiva de Educação Profissional. **Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral: ciências humanas e suas tecnologias**, 2010 (vol.3). Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/espacoprofessor>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação do Estado. UNDIME/PE – União nacional dos Dirigentes Municipais de educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**: parâmetros de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio: SEE, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/espacoprofessor>>. Acesso em: 10/02/2015.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação do Estado. UNDIME/PE – União nacional dos Dirigentes Municipais de educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco** (concepções). Pernambuco, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/espacoprofessor>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação do Estado. UNDIME/PE – União nacional dos Dirigentes Municipais de educação. **Parâmetros na sala de aula** (Sociologia). Pernambuco, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/espacoprofessor>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

QUEIROZ, José J. A importância e o lugar da teoria na pesquisa. **Cadernos de Pós-graduação**: Educação. São Paulo, v.4, p.13-17, 2005. Disponível em: <<http://www.Uninove.br>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

RAMOS, Aura Helena. **O lugar da diferença no currículo de educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2011.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**: de Varnhagen à FHC. 5.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

SALLUM, Brasília Jr. O futuro das ciências sociais: a sociologia em questão. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 48, p. 19-26. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n48/n48a03.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um outro. In: **VIII Congresso Luso- Afro-Brasileiro de Ciências Sociais** - Conferencia de abertura. 2004. Coimbra, 16 a 18 de set, 2004.p.1-45. Disponível em : <[http://www.ces.uc.pt/misc/Do\\_pos-moderno\\_ao\\_pos-colonial.pdf](http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SANTOS, Mario Bispo dos. **A sociologia no ensino médio**: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. 191 f. (dissertação de mestrado de mestrado em Ciências Sociais). Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

- SARANDY, Flávio Marcos Silva. O ensino de sociologia na escola média brasileira: as lutas políticas em torno de sua obrigatoriedade e as apropriações simbólicas da disciplina. In: **Seminário de pesquisa do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional**, n. 4º, 2011, Campos dos Goytacazes, RJ. Universidade Federal Fluminense - UFF, Brasil, em mar. 2011. Disponível em: <<http://www.uff.br/ivspesr/images/Artigos/ST12/ST12.5%20Flavio%20Marcos%20Silva%20Sarandy.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia clássica**. Itajaí: Vozes, 2011.
- SILVA, Ileizi Fiorelli. Imaginação sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes (experiência e prática de ensino). In: **Simpósio Estadual de Sociologia, promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná**, 2005. Curitiba - Pr. de 20 a 22 de Jun, 2005. p. 1-15. Disponível em: <[www.uel.br/.../Ileizi%20MINI%20CURSO%20A%20Imaginacao%20Soc](http://www.uel.br/.../Ileizi%20MINI%20CURSO%20A%20Imaginacao%20Soc)>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- \_\_\_\_\_, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais epistemológicos para consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal-RN, v.8, n. 2, jul/dez, 2007, p. 403-427. Disponível em: <[http://periodicos.ufrn.br/cronos/article/viewFile/1844/pdf\\_60](http://periodicos.ufrn.br/cronos/article/viewFile/1844/pdf_60)> . Acesso em: 10dez. 2015.
- SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set/dez. 2012. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/edu.realidade>>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- SILVA, Vanderlei Kalina; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.
- SILVA Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SORJ, Bernardo. Evolução, natureza e teoria social. **Série Estudos Sociais**, Rio de Janeiro, v. 3, n. xxx, p. 1-31, 1995. Disponível em:<<http://www.bernardosorj.com.br/pdf/memorial.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- SOCIOLOGIA. In: **Enciclopédia Barsa: temapédia**. São Paulo: Encyclopaedia Britânica, 1999. p. 429-434. (18 vol.)
- SOUTO, Cláudio. **O que é pensar sociologicamente**. São Paulo: EPU, 1987.
- SOUZA, Shelley Muniz Azambuja Neves de. **A defesa da disciplina de sociologia nas políticas para o Ensino Médio: 1996-2007**. 87f. (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação, 2008.

SCHWANDT, Thomas A. três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.

SPINK, Mary Jane. MENEGON, Vera Mincoff. A pesquisa como prática discursiva. In: \_\_\_\_\_, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013, p. 42-70. Disponível em: <http://www.bvce.org>. Acesso em: 10 fev. 2015.

SPINK, Mary Jane. LIMA, Helena. Rigor e visibilidade. In: \_\_\_\_\_, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013, p. 71-99. Disponível em: <http://www.bvce.org>. Acesso em: 10 fev. 2015.

STEMPKOWSKI, Ivete Fátima. **A influência social na construção do conhecimento: a formação dos currículos de sociologia no ensino médio**. 161 f. (dissertação de mestrado em Ciências Sociais). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2010.

TAKAGI, Cassiana Tieme Tedesco. **Formação do professor de sociologia do ensino médio: um estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo**. 272 f. (tese de doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TAVOLARO, Sérgio B. F. existe uma modernidade brasileira? Reflexões em torno de um dilema sociológico brasileiro. **RBCS**, v.20, n. 59, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n59/a01v2059.pdf>. >. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_, Sergio B. F; VELOSO, Mariza. Apresentação – Dossiê Pensamento Social Brasileiro e Latinoamericano. **Revista Sociedade e Estado**, v. 26, n. 2, mai/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v26n2/v26n2a02.pdf>. >. Acesso em: 10 fev. 2015.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

**ANEXOS**

ANEXO – A  
FICHA DE ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

<b>REFERÊNCIA</b>		<b>NÚMERO</b> _____
<b>TEMA</b>		<b>CAPÍTULO</b> _____
<b>GÊNERO TEXTUAL NÚMERO/CAPÍTULO</b>		
<b>APONTAMENTOS (PÁGINAS/PÁGRAFOS)</b>		
<b>CITAÇÃO TEMÁTICA (PÁGINAS/PARÁGRAFOS)</b>		
<b>IDEIA CENTRAL</b>		
<b>OBSERVAÇÕES</b>		

ANEXO – B  
FICHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL

<p style="text-align: center;"><b>Natureza do documento</b> Análise geral do documento</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Contextualização do documento</b></li> <li><b>2. Natureza e objetivo do documento.</b></li> <li><b>3. Elementos condicionantes do documento</b> (autores, individuais e coletivos, quem fala, em nome de quem e para quem).</li> <li><b>4. Referências teóricas</b></li> </ol>	
<p style="text-align: center;"><b>O objeto de estudo no documento</b> Categorias de análise do objeto de estudo</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>5. Concepção do documento em relação ao ensino de sociologia</b></li> <li><b>6. Presença da teoria sociológica no componente disciplinar da sociologia:</b> (autores, conceitos e teorias)</li> </ol>	
<p style="text-align: center;"><b>Categorias de interpretação do documento de acordo com a perspectiva teórica</b> (construcionismo social)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>7. Repertório linguístico</b></li> <li><b>8. Hegemonia discursiva</b></li> <li><b>9. Posicionamentos</b></li> </ol>	
<p style="text-align: center;"><b>10. Síntese da análise documental</b></p>	

ANEXO - C  
FICHA DE ANÁLISE DOS PLANOS DE CURSO, PPP E LIVRO DIDÁTICO

<b>Avaliação de conteúdo: 1) temas, 2) conceitos, 3)teorias.</b>	<b>Objetivos/ competências relativos à teoria sociológica</b>	<b>Estratégias didáticas utilizadas para a transposição da teoria sociológica</b>	<b>Procedimentos avaliativos utilizados para verificação de aprendizagem</b>
<b>OBSERVAÇÕES QUANTO À CONCEPÇÃO TEÓRICO- CURRICULAR</b>			



ANEXO – E  
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES ENTREVISTADOS

Tempo de magistério: _____ Tempo de atuação na escola em que leciona atualmente: _____ tempo de ensino de sociologia _____ Área de formação: _____ Tipo de vínculo: ( ) efetivo ( ) temporário Unidade de ensino: _____ Outros vínculos _____
--

<b>TÓPICOS GERAIS ENSINO DE SOCIOLOGIA CURRÍCULO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Numa escala de 0 a 10 qual a importância do ensino de sociologia no ensino médio para você? 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</li> <li>2. Qual das dimensões do ensino de sociologia é mais recorrente em sua aula de sociologia? ( ) temas ( ) conceitos ( ) teorias ( ) nenhuma das dimensões ( ) todas dimensões de igual modo</li> <li>3. Você costuma recorrer aos documentos de orientações curriculares da disciplina para elaborar os planos de curso? ( ) sempre recorro ( ) às vezes recorro ( ) raramente recorro ( ) nunca recorro</li> <li>4. Que outros recursos são utilizados por você na elaboração dos planos de curso? ( ) livros didáticos ( ) livros acadêmicos ou paradidáticos ( ) artigos, revistas, apostilas ( ) outros planos de cursos</li> <li>5. Quais dos documentos curriculares abaixo lhe são familiares: ( ) Parâmetros curriculares nacionais ( ) Orientações curriculares para o ensino médio ( ) Parâmetros curriculares estaduais para a educação básica de Pernambuco</li> </ol>
<b>TÓPICOS ESPECÍFICOS PLANO DE CURSO E TEORIA SOCIOLOGICA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como se dá o processo de elaboração dos planos de curso ( ) individualmente ( ) em grupo ( ) adota um modelo pré-estabelecido</li> <li>2. Quais dos recursos abaixo costumam ser utilizados na elaboração dos planos de cursos ( ) diretrizes curriculares ( ) PPP ( ) livros didáticos ( ) todos ( ) outros recursos /exemplifique _____</li> <li>3. No seu plano de curso de sociologia, as teorias sociológicas estão presentes em: ( ) menos de 20% ( ) entre 20 e 30% ( ) entre 30 e 40% ( ) entre 40 e 50% ( ) mais de 50%</li> <li>4. Para você qual é o grau de importância da teoria sociológica no ensino de sociologia? ( ) pouco importante ( ) importante ( ) muito importante ( ) sem nenhuma importância</li> <li>5. De acordo com seu plano de curso as teorias sociológicas estão mais presentes no: ( ) 1º EM ( ) 2º EM ( ) 3º EM ( ) nos três anos do ensino médio de forma igual ( ) em nenhum dos anos</li> </ol>
<b>TÓPICOS COMPLEMENTARES CONSTRUÇÕES DE SENTIDO SOBRE O TEMA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como você se sente em relação as questões apresentadas aqui sobre o ensino de sociologia : ( ) bem ( ) mau ( ) distante ( ) desconfortável ( ) constrangedor ( ) indiferente</li> <li>2. Quais aspectos precisam melhorar para qualificarem o ensino de sociologia ( ) as propostas curriculares ( ) os livros didáticos ( ) o PPP ( ) O tempo pedagógico ( ) outros _____</li> </ol>

ANEXO-F  
ENTREVISTA COM OS DOCENTES

## 5. Respostas dos docentes das escolas regulares de Ensino Médio

### 1) A importância da sociologia no ensino médio

Ensino Regular	Fala dos docentes
Professora 1ER	<i>Ela tem uma importância grande na vida de qualquer indivíduo... Uma vez que ela trata do indivíduo inserido na sociedade... Um indivíduo enquanto ser social [...] por ser tão importante era necessário que tivesse mais uma aula... Isso é o que dificulta [...].</i>
Professora 2ER	<i>[a sociologia é] Uma experiência muito gratificante porque até então eu só ensinava de 1ª a 4ª série [...], eu tenho mais aprendido do que ensinado... Então eu acho importante porque agente debate o dia a dia... Eu trago o tema... o tema de sociologia, agente trás o tema mas sempre vem um tema lá fora que agente tenta trazer prá sala de aula.</i>
Professora 3ER	<i>[a sociologia é algo que estou] Descobrimo junto com a turma, mas é uma disciplina prazerosa [...] ai assim, é uma grande valentia porque agente descobre e também interfere no pensamento do aluno, porque muitas vezes eles se acham incapazes de questionar e agente precisa despertar neles o interesse de um ser participante de uma sociedade.</i>
Professora 4ER	<i>Tem uma grande importância porque tem muitas coisas que eles não sabe de nossa sociedade e nem procuram saber[...] então são coisas do dia a dia do cotidiano[...] então essa é a grande importância prá ensinar sociologia... Porque trata da sociedade, das relações sociais.</i>
Professora 5ER	<i>Primeira a contextualização do indivíduo em relação ao seu próprio meio, a identificação social, a caracterização do meio no qual ele está inserido, o conhecimento da realidade a reflexão sobre e também a busca pela conscientização desses alunos desses adolescentes, enquanto cidadãos que estão sendo formados para essa sociedade, para atuar enquanto profissional, enquanto membro de família em fim.</i>

### 2) A concepção de teoria sociológica

Sistema de Ensino Regular	Fala dos docentes
Professora 1ER	<i>[...] a sociologia ela tem como objetivo trabalhar, mostrar o ser humano no contexto social... A gente ver como uma ciência que se preocupa em explicar esse ser humano, esse indivíduo socialmente. Todos os fenômenos sociais, todo o contexto social a sociologia explica. A questão dos fatos sociais, a questão da visão dos teóricos em relação a sociedade... A gente tem vários teóricos que deram esse impulso ao conhecimento sociológico [...] Karl Marx, Engels, nós temos vários deles que deram essa contribuição e cada um deles; Emile Durkheim, Max Weber, mostra o social, o ser humano enquanto ser social, a ótica de cada um.. agente ver que é uma ciência que realmente explica esse contexto, o homem inserido na sociedade, toda a trama social</i>
Professora 2ER	<i>Eu acredito assim, pelo estudo que fiz... eu acho que ainda é a prática pela sociedade do mundo geral</i>
Professora 3ER	<i>Na base que eu tive prá lecionar a disciplina, agente viu que a sociologia realmente ela estuda a sociedade e não só o indivíduo isoladamente, já diz sociedade, mas ele inserido em numa sociedade, tanto no aspecto da comunidade escolar como a comunidade familiar, que ele precisa participar realmente da sociedade prá conseguir transformar e[não] aceitar o que é dito</i>
Professora 4ER	<i>As relações sociais mesmo as questões sociais, ao que acontece no mundo</i>

<b>Professora 5ER</b>	<i>Nós temos aí vários sociólogos, várias teorias, dentro da minha prática, eu tenho formação em História, mas para te dizer assim, explicar teorias, dentro da sociologia, eu não, trabalho dentro dessas explicações não, nós procuramos trabalhar mesmo dentro daquilo que é voltado mais prá realidade do dia a do cotidiano, que não deixa de ser teoria também, não deixa, agora prá te explicar com propriedade eu precisaria esta mais dentro do campo, ou seja, falta o preparo específico dentro da teoria'.</i>
---------------------------	--

### 3) O lugar da teoria sociológica no plano de curso do docente

<b>Sistema de Ensino Regular</b>	<b>Fala dos docentes</b>
<b>Professora 1ER</b>	<i>Nas séries iniciais a gente...puxa mais toda essa parte de formação da ciência toda a parte de teoria sociológica, né, e nas demais, como eles já tem a noção, aí agente vai adentrando, a questão das classes sociais, a questão dos grupos sociais, aí ele já tem uma visão. Então essa parte de teorias sociológicas elas vão logo ao início. Porque se você não trabalha essa parte teórica, as teorias sociológicas, ele não vai entender nunca, você vai falar como se tivesse pregando no deserto, é necessário que eles tomem posse dessa parte norteadora, da parte inicial da sociologia.</i>
<b>Professora 2ER</b>	<i>Eu acredito que [aparece] de uma maneira geral porque a gente sempre tá debatendo algo que vem da atualidade, então eu digo que ela é geral porque todos os aspectos, agente sempre trabalha dentro da sociologia... Inserindo o aluno dentro da sociedade</i>
<b>Professora 3ER</b>	<i>Eu acho que [aparece] mais de uma maneira dispersa, é trabalhado mais alguns pontos da sociedade, não mesmo a sociologia, agente procura encaixar alguns sociólogos diante de todos os conteúdos, os pensamentos deles, mas assim, trabalhar só a sociologia como disciplina não, nós estamos mas voltados prá realidade</i>
<b>Professora 4ER</b>	<i>Tá [presente] até porque agente trabalha com o livro, então agente segue bastante o livro, aí agente procura pesquisar novas coisas, mas agente segue mais o livro, que agente faz o planejamento em conjunto, é um planejamento só.</i>
<b>Professora 5ER</b>	<i>Está... a teoria... eu trabalho não somente com a questão do livro, daquilo que está posto, agente pega, a partir do que o planejamento nos propõe e trazemos para uma contextualização de mais fácil compreensão prá eles</i>

### 4) Os recursos didáticos utilizados na aula de sociologia com foco na teoria sociológica

<b>Sistema de Ensino Regular</b>	<b>Fala dos docentes</b>
<b>Professora 1ER</b>	<i>Inicialmente nós temos, graças a deus, o livro didático, um livro de volume único e por sinal muito bom só que nem todas as séries são contempladas. [...] agente trabalha o livro didático com quem tem, com quem não tem agente aplica o conteúdo no quadro, trabalhamos com textos, trabalhamos como filmes. Porque hoje agente tem que trabalhar uma contextualização, então a gente tem que tá ali trazendo textos interessantes, textos do dia a dia prá trabalhar dentro da ciência sociológica então assim que a gente se vira'</i>
<b>Professora 2ER</b>	<i>Os eletrônicos: o data show, o som tudo que eles precisa e chama mais a atenção, são filmes que a gente trás, e agente usa esses aparelhos prá melhorar e não ficar tão aquela aula pela aula, então agente sempre trás algo prá mostrar prá eles que eles vejam a</i>

	<i>realidade não só da nossa mas de lá fora, aí são coisas que chama mais atenção, eles prestam mais atenção</i>
<b>Professora 3ER</b>	<i>Veja só, agente procura utilizar o que, além do livro didático? Agente utiliza algumas coisas em slides, produções de jornais, algumas revista que a gente tem no acervo da biblioteca</i>
<b>Professora 4ER</b>	<i>Olha aqui agente usa livro e multimídia,... E debate, não tem muitas outras opções assim. E até tem, só que assim, como é muito pouco, porque uma aula eu acho muito pouco, agente começa uma atividade e não termina [...] foge um pouco né, porque é diferente você começar uma atividade e parar ela no meio e voltar na outra semana.</i>
<b>Professora 5ER</b>	<i>Olha agente não pode fugir do discurso, da palavra, materiais didáticos utilizados, nós trabalhamos com filmes que trazem a tona discussões dentro daquele conteúdo a ser desenvolvido. Basicamente filmes e a discussão</i>

### 5) Como se dá a transposição didática da teoria sociológica

<b>Sistema de Ensino Regular</b>	<b>Fala dos docentes</b>
<b>Professora 1ER</b>	<i>Eu sempre trabalho com exposição dialógica, eu sempre levanto debates porque a gente não pode só..., monopolizar, agente tem que trabalhar mediando, então como é que eu vou esperar do meu aluno um resultado se eu não deixo interagir, então como é que eu vou interagir, eu vou trazer problemas prá sala de aula, eu vou mostrar a eles, e eles participam. A leitura tem a exposição dialógica, tem às vezes um debate em sala de aula, é, tem produção de material com determinados conceitos, por exemplo, eu to trabalhando com eles nesse exato momento, a questão dos valores</i>
<b>Professora 2ER</b>	<i>Eu acho que a história da cultura, foi o que eu trabalhei..., ideologia e cultura, é um tema que a gente sempre está vendo...</i>
<b>Professora 3ER</b>	<i>Eu acho que diante do conteúdo, agente precisa se preparar. É o que? Utilizando outros livros, outros meios, trazendo até entrevistas com outras pessoas que já trabalharam com a disciplina porque através da internet agente consegue muita coisa, e trabalhar a vida de alguns pensadores, de alguns sociólogos</i>
<b>Professora 4ER</b>	<i>Olha, eu trabalho o debate, eu sempre peço prá eles fazerem o resumo de algumas páginas do livro que fala... e estudar aquilo ali que eles fizeram, e a gente faz um debate na sala de aula com o que eles entenderam sobre aquele resumo, o que é muito pouco.</i>
<b>Professora 5ER</b>	<i>Olha, geralmente agente começa com uma provocação, uma indagação, um questionamento, trazemos algo que esteja em foco na mídia, que agente possa colocar dentro daquele assunto, alguma imagem que eu gosto de trabalhar com isso, e a partir desses pontos que foram vistos: questão da mídia, da imagem proposta em sala ou daquela curiosidade começamos a desenvolver através da fala das indagações, a própria leitura da realidade, discussão que eu gosto de fazer com que eles falem que ele tem isso ainda muito preso, seminário, produções textuais [...] em fim, dependendo do conteúdo você, dentro de uma unidade pode desenvolver através de várias formas didáticas... e nós trabalhamos muito também dentro da didática com as questões do ENEM e de vestibulares anteriores que sempre trazem aquela contextualização prá eles</i>

### 6) O currículo de sociologia e o lugar da teoria sociológica nele

<b>Sistema de Ensino Regular</b>	<b>Fala dos docentes</b>
<b>Professora 1ER</b>	<i>A proposta é muito rica, hoje você sabe que a gente trabalha baseado nos Parâmetros, vem tudo organizado, tudo bonitinho, mas não são inúmeras as realidades? Agente procura fazer o possível, quando a gente tem compromisso, agente procura sempre trabalhar como manda o figurino. Mas são várias realidades dentro da própria escola. Por exemplo, [...] eu tenho séries do EJA e eu tenho séries do ensino médio. é diferente a realidade do EJA da realidade do ensino médio [...] mas da pra gente trabalhar, na medida do possível agente procura trabalhar com esta proposta né, com a proposta do governo, com o que vem prá gente, então a gente se baseia hoje nisso, a gente não trabalha mais aleatoriamente, é tudo com base nos Parâmetros, agente não pode trabalhar por conta própria não é? Tem que ter um direcionamento e fica até mais fácil</i>
<b>Professora 2ER</b>	<i>Eu acho que ele deveria ser mais simples, não com tantas coisas os conteúdos eles tão, más só que veio determinado assim, porque, nós só temos uma aula de sociologia, então agente sai pincelando entendeu, então eu acho o tempo pouco, não pelos conteúdos, aliás, os conteúdos. Porque nós poderíamos vivenciar bem muito mais, mas pelo fato tempo de só ser uma aula por semana ele atrapalha um pouco [...].</i>
<b>Professora 3ER</b>	<i>Na verdade assim, agente tá trabalhando a que vem do governo do Estado, não tem uma da escola, agente tá seguindo o currículo do Estado.</i>
<b>Professora 4ER</b>	<i>Na verdade agente não fez o planejamento por currículo nenhum porque agente não tem currículo nenhum de sociologia... Agente fez pelo livro mesmo, só o livro.</i>
<b>Professora 5ER</b>	<i>Olha você é professor de EREM você sabe que a gente não pode infelizmente fugir muito daquilo que já está proposto, mesmo não concordando com algumas coisas que são postas, não sei se acontece com você, mas comigo acontece, mesmo não concordando você tem que trabalhar aquilo, mas isso não me impede de também incluir junto aquilo que o programa nos impõe. Infelizmente vou usar essa palavra, Eu procuro trabalhar também com algo a mais com eles prá não deixá-los também somente dentro daquilo que está posto proposto, que o programa já nos envia [...] eu acho que poderia ser mais aberto para o professor construir esse planejamento.</i>

## 6. Respostas dos docentes das escolas de tempo integral de Ensino Médio

### 1) A importância da sociologia no ensino médio

<b>Sistema de Ensino Integral</b>	<b>Fala dos docentes</b>
<b>Professor 1EI</b>	<i>Eu acredito que seja de suma importância, ela é uma disciplina que aborda uma série de temas que são muito importantes na vida do estudante e que vão ser necessários, prá formação deles quanto adultos quanto profissional</i>
<b>Professora 2EI</b>	<i>Ela é de fundamental importância pelo desenvolvimento que[ela] pode proporcionar,[para] os alunos, os estudantes eles possam ter um aprofundamento, um conhecimento que até então eles não tem. Quando eles chegam no 1º ano do ensino médio, dessa questão social em que vivemos, os problemas sociais enfrentados, das causas, das consequências, de onde veio de onde surgiu, então é muito importante a disciplina prá que eles possam desenvolver essa criticidade e se perceberem mesmo como</i>

	<i>ser social e que eles podem fazer também uma transformação a partir dos estudos realizados</i>
<b>Professora 3EI</b>	<i>Eu acho assim de uma importância grande para os nossos jovens uma vez que a gente lhe dá com a sociedade, com os vínculos, com as classes, com os grupos com essa diversidade que trata o estudo da sociologia, então eu acho ela muito importante e lamento muitas vezes quando me colocam ela na primeira aula ou na última porque só é uma e agente as vezes se sacrifica um pouco, tem que explorar bastante, porque ela tem um campo enorme pra gente trabalhar e às vezes limita o tempo da aula, mas eu tenho procurado aproveitar no máximo e levar isso para os estudantes devido o fator tempo. Mas ela tem sim uma importância muito fundamental, para os nossos jovens.</i>
<b>Professora 4EI</b>	<i>Eu acho que é uma disciplina bem interessante..., porque ela faz com que agente comesse a pensar sobre o que acontece ao nosso redor, na nossa sociedade, o que leva a acontecer determinados..., fatos só que a agente tem pouco espaço prá essa disciplina já que só tem uma aula por semana, então deveria ter mais espaço prá essa disciplina porque ela faz com que as pessoas comecem a refletir sobre o que acontece ao seu redor, o que tá acontecendo em todos os âmbitos social, econômico, político, agente começa a compreender o que tá acontecendo na nossa sociedade..., e assim, eu acho que as pessoas que estão de cima, os políticos, não vê são..., essa importância, ou talvez não queiram que os alunos eles sejam mais esclarecidos se tornem mais críticos, e como se colocasse uma aula por semana só prá dizer que tem o ensino de sociologia, só que a gente sabe que numa aula só não dá prá fazer muita coisa, então é só pra fazer uma comparação porque na verdade quem tá no poder não quer uma população esclarecida, que deveria [a disciplina] ter bem mais espaço</i>
<b>Professora 5EI</b>	<i>A questão da disciplina em si, ela vai dar uma base em relação à questão da sociedade... a compreensão do aluno sobre todas as etapas, a visão de alguns sociólogos, estudiosos sobre a questão da economia, da sociedade, da produção então tem esse embasamento. Na verdade eu acredito que a sociologia hoje ela vai se focar na compreensão de todo o formato da sociedade</i>

## 2) A concepção de teoria sociológica

<b>Sistema de Ensino Integral</b>	<b>Fala dos docentes</b>
<b>Professor 1EI</b>	<i>Agente não trabalha bastante a teoria sociológica na escola, e sou professor de História e, teoria sociológica agente teria que estudar os teóricos mesmos, os indivíduos, os grandes baluartes da disciplina, mas isso não é abordado, em minha opinião de maneira adequada dentro da escola, do ensino médio, agente trabalha mais com temáticas, isso acredito seja um ponto fraco seria interessante, pelo menos no 1º ano do ensino médio, agente abordar mais a teoria sociológica do que propriamente temas relacionados às questões sociais, que é o que a gente aborda mais durante todo o currículo do 1º, 2º e 3º ano</i>
<b>Professora 2EI</b>	<i>Seria na verdade são os elementos que os sociólogos desenvolvem prá fazerem um estudo abordando as temáticas, porque cada um desenvolve uma teoria pra aquele determinado assunto, prá aquele tipo de problema social que vai ser analisado, então eu acho que a teoria parte justamente desse ponto</i>
<b>Professora 3EI</b>	<i>Eu acho que dentro desse contexto do estudo, eu acho que agente tem que abranger todos os aspectos dentro da escola semi-integral, agente até recebe um material que já vem direcionado [com] alguns temas e eu tenho procurado também outros autores que me dê subsídios para enriquecer esses temas que nos são colocados e para que a gente possa assim procurar de uma maneira muito clara e tornar clara também o estudo da sociologia para os estudantes</i>
<b>Professora 4EI</b>	<i>Formular um conceito agora..., não sei se eu vou... Porque, pelo que entendo o pouco que entendo, eu não tive uma formação na área, o que eu vi de sociologia [na faculdade]</i>

	<i>foi quase nada prá falar a verdade..., geralmente são temas, [que] geralmente agente vivencia no dia a dia, isso termina sendo mais fácil na hora de discutir isso como os alunos, agora eu não tenho tanto aprofundamento dentro da área, mas eu sei que ela é uma ciência que passou a ser considerada ciências no século XIX mais ou menos acho que foi isso, só que sua origem vem um pouco mais de antes... a questão por exemplo da primeira revolução industrial em meados do século XVIII por aí, foi um dos fatores que fez com que vários estudiosos passasse a se preocupar e a estudar mais sobre isso a procurar entender o quê que tava acontecendo na sociedade..., porque no caso da revolução industrial... ela trouxe uma série de transformações prá sociedade, de modificações, principalmente na questão da economia [...] no caso dos trabalhadores por exemplo modificou a maneira de trabalhar foi a partir da aí que começa mesmo a questão da exploração dos trabalhadores,... começa a surgir uma série de coisas como as primeiras greves... Pessoal começa a lutar por melhores condições de trabalho... direitos trabalhistas... essas coisas.”</i>
<b>Professora 5EI</b>	<i>Ela vem justamente da o suporte talvez até prá o nosso embasamento dentro sala de aula não é? Dentro dessas concepções teóricas é que a gente vai justamente trabalhar com o nosso aluno toda essa visão e todos os conteúdos dentro da nossa disciplina sociologia. É necessário que agente realmente tenha esse embasamento dessas teorias: Marx, Engels e tanto outros que venham realmente a trabalhar isso.</i>

### 3) O lugar da teoria sociológica no plano de curso do docente

<b>Sistema de Ensino Integral</b>	<b>Fala dos docentes</b>
<b>Professor 1EI</b>	<i>Ele aparece geralmente no início... Quando a gente muda o conteúdo, eu particularmente não vejo de fato, eu busco incluir algo relacionado a teoria sociológica prá da um embasamento maior sobre aquilo que a gente vai discutir</i>
<b>Professora 2EI</b>	<i>Ela aparece sempre nos estudos que são desenvolvidos com a questão da socialização, a questão das escolas sociais, as questões do capitalismo, socialismo, são conteúdos que sempre abordam as teorias sociológicas, nesse sentido, entre tantos outros temas né como desde principio mesmo do que é a própria sociologia não é? Então eu sempre parto do ponto de mostrar os conceitos e os sociólogos que abordam aquele tipo de conceito, então de acordo com o tema que tá sendo trabalho, porque as vezes agente já vem amarrado numa grade de conteúdos, aí eu tento atrelar a teoria sociológica com os sociólogos</i>
<b>Professora 3EI</b>	<i>[a teoria aparece] não muito clara. Tem hora que agente se embaraça um pouco, por isso que as vezes agente tem que recorrer a outras fontes, esse que a gente recebe[o currículo oficial], eles vem um pouco limitado, eu acho assim, apesar de ser uma aula só, mas se você aproveitar bem, agente tem como enriquecer um pouco mais esse planejamento esse plano</i>
<b>Professora 4EI</b>	<i>??? Acredito que sim aparece [a teoria no currículo] (solicitação de exemplos)? Eu acho que nem sempre...???</i>
<b>Professora 5EI</b>	<i>[não soube/ não quis responder].</i>

#### 4) Os recursos didáticos utilizados na aula de sociologia com foco na teoria sociológica

Sistema de Ensino Integral	Fala dos docentes
<b>Professor 1EI</b>	<i>A gente usa o livro didático, diga-se de passagem, bastante insuficiente para se abordar a teoria sociológica, ele é mais temático, ele trabalha mais com temas relacionados a questões sociais mesmos, relacionados a conflitos a mudança social esse tipo de coisa... aí o que eu trabalho, eu geralmente trago, em relação a teoria sociológica eu geralmente trago uns vídeos curtos que eu baixo do You tube, mas como forma de introdução daquele tema</i>
<b>Professora 2EI</b>	<i>Nessa questão assim, de certa forma é um pouco limitada até porque agente só tem uma aula por semana, então agente não pode se deter a tantos recursos infelizmente, mas assim, eu sempre procuro trabalhar... Sempre vem acompanhando a questão do livro didático, e aí eu procuro fazer alguns slides mostrando os sociólogos que abordam e como eles abordam aquele determinado conteúdo e alguns multimeios, aulas com áudio visuais, alguns documentários que aí eu de acordo com o conteúdo eu vou incrementando nesse sentido.</i>
<b>Professora 3EI</b>	<i>Olha agente tem que usar as mídias, procurar enriquecer as aulas através das mídias, o livro didático não ajuda muito apesar de ter sido nós professores que escolhemos o livro, é nossa responsabilidade, mas, eu não sei se é devido o tempo da escolha do livro, não estou culpando nem A nem B nem C, agente mesmo talvez não teve um olhar melhor porque agente olha, olha , e na hora, a gente pensa que é melhor e quando chega se depara com uma realidade que não atende a nossos estudantes, por isso agente tem que recorrer as mídias as tecnologias prá trazer aulas motivadoras, prá ajudar..., no entendimento para que se possa esclarecer melhor</i>
<b>Professora 4EI</b>	<i>Bastantes pesquisas, porque assim, tanto o livro didático agente utiliza [como também] bastante pesquisa na internet que é uma das fontes mais acessíveis</i>
<b>Professora 5EI</b>	<i>Geralmente eu trago muito prá eles slides, agente debate usa a questão do multimídia, mas principalmente o debate, eu acredito que o nosso aluno cresce muito a partir do debate, dele realmente questionar e procurar saber o porquê de todas essas outras situações, de todas as questões que a própria sociologia chama a atenção, que é necessário realmente agente é, instigar em nosso aluno esses questionamentos prá que realmente ele tenha uma compreensão de todo esse processo de transformação e formação do mundo.</i>

#### 5) Como se da à transposição didática da teoria sociológica

<b>Sistema de Ensino Integral</b>	<b>Fala dos docentes</b>
<b>Professor 1EI</b>	<i>Eu acho que agente trabalharia de maneira bastante satisfatória, a leitura e produção de textos, prá gente abordar de maneira satisfatória, de uma maneira bastante aprofundada, na medida do possível, teoria sociológica, só que como eu disse há uma prática muito pequena de leitura ainda nesse nível, se agente pedir prá que eles leiam livros mais aprofundados sobre o tema, talvez eles estranhe um pouco</i>
<b>Professora 2EI</b>	<i>Eu partiria do pressuposto de explicar realmente o que é uma teoria né, principalmente dentro da área de sociologia, e a partir daí mostraria algumas teorias que eles pudessem identificar no meio em que eles vivem de acordo com o que os sociólogos estejam abordando e, trabalharia um atrelado a outra</i>
<b>Professora 3EI</b>	<i>Primeiro eu faria assim um debate, um tema, agente tem que colocar primeiro como forma de debate e depois do debate, eu ia procurar explorar através de outras atividades, que fosse estudos, fosse trabalhos em grupo, fosse outras apresentações e tal, então eu ia explorar, mas primeiro eu acho que agente tem que debater o tema, tem que junto buscar o que eles entendem também através do que eles também tem, do entendimento deles não é? E fazer essa troca, e enriquecer diante do conhecimento deles, do que eles tem, que os nossos alunos hoje com a tecnologia que eles tem na mão hoje eles estão muito bem assessorados, às vezes usam de uma forma errada, mas se o professor buscar agente consegue com que eles utilizem, que são os celulares deles que hoje agente sabe que não pode mas eu mesmo uso para fins pedagógicos a lei dar essa clareza e tal e eu tenho aproveitado e tem dado certo</i>
<b>Professora 4EI</b>	<i>Aula expositiva... , Leitura que não tem como fugir da leitura e a pesquisa também.</i>
<b>Professora 5EI</b>	<i>Eu colocaria o tema no quadro, os instigaria ao questionamento e partir daí agente começaria um embate e debate... Instigando eles a perguntar a querer descobrir porque eu acredito que, principalmente em sociologia agente só realmente há compreensão e feedback, se agente instigar nos nossos alunos o querer e realmente a curiosidade de querer descobrir cada situação que a própria sociologia nos propõe, a questão de você ficar só no livro didático sem ter a curiosidade de querer descobrir cada situação que ali acontece, realmente não há uma aprendizagem realmente eficiente'</i>

## 6) O currículo de sociologia e o lugar da teoria sociológica nele

<b>Sistema de Ensino Integral</b>	<b>Fala dos docentes</b>
<b>Professor 1EI</b>	<i>Eu acredito que se abordasse mais [no currículo] a teoria sociológica do que propriamente dito... você tentar abarcar conflitos que estão ocorrendo, temáticas sociais..., questões, por exemplo, homofobia que é o que se discute, se discute bastante, sobre desigualdade social, eu acho que se agente focasse mais na teoria sociológica, se agente focasse mais na alusão as grandes nomes da sociologia talvez ficasse melhor prá num eventual debate sobre esses temas eles teriam um embasamento melhor, então na minha opinião o currículo ele não é interessante ainda entendeu? Agente passa agente tem que fazer aquilo dali, porque realmente vem um conteúdo pronto prá gente poder trabalhar, mas eu trabalho meio que..., a duras penas, porque não é uma coisa que eu acredito que pro o estudante... É bom discutir é, mas é bom agente discutir quando tem uma base e quando não tem essa base prá ser discutida ai fica meio solta, a coisa fica meio solta, e agente só tem uma aula por semana ai complica mais ainda</i>

<b>Professora 2EI</b>	<i>Na questão da teoria sociologia ele [o currículo] é bem reduzido, nesse sentido, porque as vezes ele trazem o tema que se você não fizer esse atrelamento, não fizer essa ligação com a teoria, você trabalharia só conceitos, conceitos básicos que vem pela proposta curricular e nesse sentido da teoria eu acho ele reduzido, no entanto ele vem muitos conteúdos prá você trabalhar com uma aula só com um tempo muito pequeno, então nós temos um tempo muito curto prá trabalhar muitos temas que precisaria um aprofundamento melhor, até porque o ensino médio são três anos, mas eles vem sem base nenhuma, então não tem como você fazer um estudo mais aprofundado com cinquenta minutos de aula</i>
<b>Professora 3EI</b>	<i>O currículo ele é bom ele vem bem enxuto, na linguagem mais popular só que eu acho que agente tem que buscar algo pra fazer complementos, ele vem pouco, até porque diante do que eles passam prá gente, dá prá trabalhar tranquilo com uma aula, só que as vezes você faz uma atividade extraclasse e quando agente põe prá eles pesquisarem..., então isso aí agente pode não é? [trazer] algo a mais pro nossos estudantes.</i>
<b>Professora 4EI</b>	<i>Eu particularmente muitas vezes acabo me sentindo meio despreparada [prá falar sobre o currículo da disciplina]..., Na faculdade eu só tive uma disciplina um período na faculdade e aquela coisa assim, que você praticamente não vê. Aí isso de certa forma deixa agente um pouco despreparada, apesar de que... São temas do cotidiano que da prá gente levar a discussão prá sala... Abre muito espaço prá pessoas falarem o que elas pensam... Em vez de o professor chegar na sala de aula e ficar falando, falando, falando a aula toda, ele pode simplesmente jogar a o tema e levar a discussão com a turma de uma forma quer todos terminam participando e construindo o conhecimento</i>
<b>Professora 5EI</b>	<i>A questão do currículo acredito eu que como professora de história, que é preciso rever algumas situações principalmente em relação aos livros didáticos, então agente tem que buscar muito material as vezes por fora, não se basear também só na questão dos livros didáticos porque não há uma sequência, parece que a escola tem um programa, o livro didático já é serve outra situação e, as vezes agente sente essa situação, muitas vezes agente tem que está recorrendo a outros recursos para que realmente os alunos tirem as dúvidas e realmente aconteça a aprendizagem</i>

ANEXO – G  
CAMPO DE PESQUISA – MUNCÍPIOS VISITADOS

(os nomes circulados indicam os municípios que foram visitados)



ANEXO –H  
SÍNTESE INTERPRETATIVA DO OBJETO DE ESTUDO

