



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

MANOEL MOREIRA DE SOUSA NETO

**A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO, CULTURAS ESCOLARES E
CONHECIMENTO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA EM TRÊS ESCOLAS DO
CEARÁ.**

**FORTALEZA
2014**

MANOEL MOREIRA DE SOUSA NETO

A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO, CULTURAS ESCOLARES E
CONHECIMENTO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA EM TRES ESCOLAS DO
CEARÁ.

Dissertação apresentada ao curso
de Mestrado em Sociologia do
Programa de Pós-Graduação em
Sociologia da Universidade Federal
do Ceará, como parte dos requisitos
para a obtenção do título de Mestre
em Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Danyelle
Nilin Gonçalves

FORTALEZA
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

S697r Sousa Neto, Manoel Moreira de.

A relação entre currículo, culturas escolares e conhecimento escolar de sociologia em três escolas do Ceará / Manoel Moreira de Sousa Neto. – 2014.

170 f. : il., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2014.

Área de Concentração: Ciências humanas.

Orientação: Profa. Dra. Danyelle Nilin Gonçalves.

1.Sociologia(Ensino médio) – Estudo e ensino – Fortaleza(CE).

2.Sociologia(Ensino médio) –

Currículos. 3.Professores de sociologia – Fortaleza(CE). 4.Escolas públicas – Fortaleza(CE). I. Título.

CDD 301.07128131

MANOEL MOREIRA DE SOUSA NETO

A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO, CULTURAS ESCOLARES E
CONHECIMENTO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA EM TRES ESCOLAS DO
CEARÁ.

Dissertação apresentada ao curso
de Mestrado em Sociologia do
Programa de Pós-Graduação em
Sociologia da Universidade Federal
do Ceará, como parte dos requisitos
para a obtenção do título de Mestre
em Sociologia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a Danyelle Nilin Gonçalves (Orientadora)

Prof. Dr. André Haguette (UFC)

Prof^a. Dr^a. Rosemary de Oliveira Almeida (UECE)

À minha Pequeninha

AGRADECIMENTOS

À minha família, meus pais Joana Alves dos Santos e Eduardo Moreira dos Santos, meus irmãos Eduardo Moreira dos Santos Junior e Ana Raquel Alves dos Santos, minha sogra Maria Elita de Sousa Magalhães, meus cunhados Katharine Magalhães, Jackson Magalhães e Hemerson Santana, meus sobrinhos Maria Gabriela, João Hemerson, Alice e minha tia Maria Vilani de Lima por me apoiarem de todas as formas durante o período em que realizei esta dissertação.

À Karinne de Sousa Marques Magalhães, que faz com que o nosso amor seja sempre uma constante fonte de inspiração em minha vida.

Aos meus amigos e irmãos Márcio Kleber Morais Pessoa, Joannes Paulus Silva Forte, Vinicius Limaverde Forte, Yandra Lobo, Thiago Mont'Alverne, José Carlos Emídio, e Alberto Barros Filho pelo carinho, companheirismo, conselhos e amizade dispensada ao longo desse trabalho.

Aos meus amigos Márcia Paula Chaves Vieira, Edson Marques e Márcio Renato Teixeira Benevides que sempre me deram força para conseguir alcançar este objetivo, de me tornar mestre em Sociologia.

Aos amigos João Paulo Batista Neto, Victor Hugo Araújo Lima, Marcos Aurélio Araújo Lima, Benjamim Lucas, Marcos Silva, Andreyson Brito, Fabiana Bezerra, Jorge Wiliam, Cinira Gomes, Marcos Lima, Agnus Loureiro, Tatiana Castro, Teresa Mônica, Lafaete Moreira, Marcelo Vidal, Daniel Maia, Joselene Pereira, Isabel Carneiro, Caio Rabelo, Fran Yan Tavares, Ribamar Neto, Jordi Othon, Lara Silva, Zenaide Bernardo, Marina Mesquita, Cláudia Veras, Amanda Costa, Eudênia Magalhães, Jorge Luan, Francisco José Bento, Francisco Thiago, Edson Bessa, Leonardo Vieira, Jonas Menezes, Breno Taveira, Bruno Lucas, Sara Lima, Socorro Paula, Fabiano Sousa, Renata Costa, Valdir Teixeira, Syntia Kelly, João Paulo Matias, Jarir Pereira, Emidio Brito, Vanessa Goara, Tiago Araújo, Beatriz Forte, Alef Lima, Sydnei Steferson, Marcondes Jamacaru, Patrycia Lanne, Alexandre Santos, Landim Neto e Eliete Aguiar.

À minha querida professora orientadora Danyelle Nilin Gonçalves que ao longo desses anos, me serviu como exemplo de profissional dedicado ao ensino e à pesquisa e, através dele, pude extrair a segurança necessária para a realização deste trabalho.

Aos professores do curso de pós-graduação em Sociologia da UFC, em especial: Alba Carvalho, Jânia Aquino, Geísa Matos, Jackson Aquino, George Paulino, Cristian Paiva, Andrea Borges Leão e Leonardo Sá.

Aos Professores André Haguette e Rosemary Almeida pelas ricas contribuições a este trabalho durante o exame de qualificação e por terem aceito, novamente, participar de minha banca examinadora, recebam os meus sinceros agradecimentos.

À minha querida professora Maria Neyara de Oliveira Araújo por todo o carinho, amizade e dedicação à minha vida acadêmica e pessoal.

Aos meus companheiros de turma: Aline, Eliana, Ricardo, Caio, Sérgio, João Pedro, Melina, Luciana Morales, Luciana Chermont, Daniele, Luana, Mara, Freddy, Eliakim, João Miguel, Glauber, Genílria, Gleison, Raquel, Wendell e Daniel.

À CAPES por ter possibilitado a minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), exercendo a função de professor supervisor.

Aos alunos bolsistas do PIBID na Escola Émile Durkheim pela troca de experiências e constantes aprendizados.

À todos os professores das escolas pesquisadas, que sempre foram gentis e amáveis durante a condução dessa pesquisa.

RESUMO

A Sociologia retornou, na última década, de forma oficial às escolas de Ensino Médio de todo o país. Atualmente é possível perceber, através da análise dos documentos oficiais, que não existe uma estrutura curricular rígida para a implementação da disciplina. Este mote abre espaço para o questionamento sobre a forma como um conhecimento científico é construído no âmbito escolar e como ele é apreendido pelos agentes responsáveis por sua consolidação. A análise aqui proposta tem como objetivo compreender o processo de construção e operacionalização do currículo da disciplina de Sociologia em três escolas da periferia da cidade de Fortaleza, Ceará. Para operacionalizar esse estudo, parti da hipótese de que o currículo, que orienta a prática da disciplina, é *construído* a partir de referenciais externos, encontrados nos seguintes documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais e Coleção Escola Aprendiz (matrizes curriculares estaduais), além dos livros didáticos das escolas, e é *operacionalizado* a partir das condições sociais responsáveis pelo surgimento de uma *cultura escolar* específica em cada unidade escolar analisada, além da criação princípios axiológicos para a disciplina por parte de seus professores. Dessa maneira, foi realizada uma análise dos documentos oficiais sobre a disciplina, a saber: Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno e Planos Anuais. Além da análise dos documentos, durante o trabalho de campo, foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas com os oito professores da disciplina, das referidas escolas. A partir da pesquisa exploratória e dos relatos de experiência dos docentes, foi possível identificar um distanciamento entre o currículo escrito e a prática pedagógica dos docentes. Tal contradição foi motivada pelo fato de não haver uma base curricular unificada para a disciplina, o que fez com que outras variáveis, como o processo de lotação dos professores, a distribuição do tempo para a disciplina nas três séries do Ensino Médio, a falta de material didático, a presença de professores com formação em outra área e os valores atribuídos à disciplina por parte dos professores, se tornassem prioritárias no momento de implantação da disciplina nas escolas.

Palavras Chave: Sociologia, Conhecimento Escolar, Currículo, Culturas Escolares

ABSTRACT

Sociology returned officially, in the last decade, to high schools across the country. Currently it is possible to perceive, through the analysis of official documents, there is no rigid curriculum structure for the implementation of the discipline throughout the country. This theme makes room for questioning about how scientific knowledge is constructed in schools and how it is apprehended by the agents responsible for its consolidation. The analysis proposed here aims to understand the process of construction and implementation of the curriculum of the discipline of sociology in three schools on the outskirts of the city of Fortaleza, Ceará. To operationalize this study, delivery of the hypothesis that the curriculum, that will guide the practice of the discipline, is constructed from external references, found in the following official documents: National Curriculum Guidelines and Collection School Learner (state curriculum matrices), in addition to teaching school books, and is operated from the social conditions responsible for the emergence of a specific school culture in each school unit analyzed, and the creation axiological principles to discipline by their teachers. Thus, to obtain the empirical data from this study, performed the analysis of official documents on the subject, namely: Political Pedagogical Project, Bylaws and Annual Plans. Besides the analysis of documents during the fieldwork, I conducted semi-structured interviews with eight teachers of the discipline, from the referred schools. From the exploratory research and experience reports of teachers, it was possible to identify a gap between the written curriculum and the teachers' pedagogical practice. This contradiction was motivated by the fact that there is a unified curriculum basis for discipline. What meant that other variables, such as the process of stocking the teachers, the distribution of time for discipline at the three middle schools, lack of teaching materials, the presence of teachers trained in another area and the values assigned to the discipline by teachers, become priority at the moment of implantation of discipline in schools.

Key Words: Sociology, School Knowledge, Curriculum, School Cultures

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Planejamento de Sociologia para o 1º ano do Ensino Médio em 2012.....	53
Tabela 2: Planejamento de Sociologia para o 2º ano do Ensino Médio em 2012.....	53
Tabela 3: Planejamento de Sociologia para o 3º ano do Ensino Médio em 2012.....	54
Tabela 4: Planejamento de Sociologia para o 1º ano do Ensino Médio em 2013.....	55
Tabela 5: Planejamento de Sociologia para o 2º ano do Ensino Médio em 2013.....	55
Tabela 6: Planejamento de Sociologia para o 3º ano do Ensino Médio em 2013.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ASMOCONP** - Associação dos Moradores do Conjunto Palmeiras
- CEIPB** – Centro Integrado de Educação Pierre Bourdieu
- CNE** – Conselho Nacional de Educação.
- CNPQ** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CORECS** - Congresso Regional dos estudantes de Ciências Sociais
- DCNs** – Diretrizes Curriculares Nacionais.
- EED** – Escola de Ensino Médio Émile Durkheim.
- EPKM** – Escola de Ensino Médio Profissionalizante Karl Mannheim.
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio.
- ERECS** – Encontro Regional dos Estudantes de Ciências Sociais.
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- OCNs** – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- PIBIC** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.
- PNLD** – Plano Nacional do Livro Didático.
- SEDUC** – Secretaria de Educação do Estado do Ceará.
- SPAECE** – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.
- TESE** – Tecnologia Empresarial Sócio Educacional.
- UFC** – Universidade Federal do Ceará.
- UECE** – Universidade Estadual do Ceará.

SUMÁRIO

Introdução.....	14
Capítulo 1 – Da prática pedagógica à análise sociológica: o relato de vida acadêmica e docente como recurso metodológico para a pesquisa de campo.....	28
Capítulo 2 – Currículo dito, currículo escrito? A relação entre os documentos oficiais e os planejamentos de três escolas públicas do Ceará.....	38
2.1 A natureza do Ensino Médio e a disciplina de Sociologia.....	39
2.2 O currículo de Sociologia e os documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais e Matriz Curriculares estaduais (Coleção Escola Aprendiz.....)	42
2.2.1 O Currículo de Sociologia das escolas: Émile Durkheim, Karl Mannheim e Pierre Bourdieu.....	53
2.3 O livro didático como referência para a construção do currículo nas três escolas.....	62
2.3.1 A produção de livros didáticos de Sociologia no Brasil.....	63
2.3.2 A utilização do livro didático na construção do currículo de Sociologia em três escolas do Ceará.....	69
Capítulo 3 – Cultura escolar e currículo de Sociologia: a operacionalização da disciplina em três escolas públicas do Ceará.....	77
3.1 O currículo de Sociologia como artefato social.....	79
3.1.1 A operacionalização do currículo de Sociologia na escola Émile Durkheim.....	80
3.1.2 A operacionalização do currículo de Sociologia no Centro de Ensino Integrado Pierre Bourdieu.....	86

3.1.3 A operacionalização do currículo de Sociologia na escola de Ensino Médio profissionalizante Karl Mannheim.....	92
3.1.4 O lugar do currículo escrito na legitimação da Sociologia nas escolas.....	95
3.2 Cultura escolar e ensino de Sociologia.....	99
3.2.1 Os desafios elencados pelos professores para a transmissão dos saberes escolares de Sociologia.....	102
3.3 Sociologia enquanto conhecimento escolar.....	112
3.3.1 A Construção de Saberes e Práticas Docentes nas Escolas.....	114
3.3.2 Construindo concepções acerca da Sociologia no Ensino Médio.....	118
Considerações finais.....	125
Referências.....	131
ANEXO A: PLANEJAMENTO ANUAL DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA PIERRE BOURDIEU, DOS ANOS DE 2012 E 2013.....	136
ANEXO B: PLANEJAMENTO ANUAL DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO ÉMILE DURKHEIM, DOS ANOS DE 2012 E 2013.....	142
ANEXO C: PLANEJAMENTO ANUAL DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE KARL MANNHEIM, DOS ANOS DE 2012 E 2013.....	151

Introdução

O Ensino Médio passou por diversas transformações nas últimas duas décadas através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Esta modalidade de ensino corresponde à etapa final da Educação Básica brasileira e tem como objetivo levar aos alunos uma formação centrada na preparação para o exercício pleno da cidadania e uma qualificação necessária para a inserção no mundo do trabalho.

Para alcançar essas finalidades, a legislação educacional indicou como necessária a inserção de uma série de conteúdos, metodologias e formas de avaliação que, ao serem organizados nas unidades escolares, deveriam fornecer aos estudantes o domínio dos princípios científicos e tecnológicos modernos, o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem e o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996)

Essas mudanças nos objetivos da legislação educacional brasileira para o Ensino Médio, em especial àquela que relaciona os conhecimentos sociológicos e filosóficos à prática cidadã, potencializaram a volta das duas disciplinas às escolas de todos o país.

Atualmente, as duas disciplinas são obrigatórias no Ensino Médio, porém, é possível perceber, através da análise dos documentos oficiais, que não existe uma estrutura curricular rígida para a implementação das disciplinas em todo o país. A inexistência de um consenso sobre o que ensinar nas duas disciplinas reflete a complexidade que caracteriza o processo de reintrodução desses conhecimentos na Educação Básica.

Este mote abre espaço para o questionamento sobre a forma como um conhecimento científico é construído e operacionalizado dentro das escolas e como ele é apreendido pelos agentes responsáveis por sua consolidação. A análise aqui proposta tem como objetivo compreender a forma como o conhecimento escolar de Sociologia é institucionalizado em três instituições públicas de Ensino Médio do estado do Ceará.

Minha hipótese consiste no fato do currículo, que irá orientar a prática da disciplina, ser *construído* a partir de referenciais externos, encontrados nos

seguintes documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Coleção Escola Aprendiz (CEARÁ, 2008), além dos dois livros didáticos aprovados no edital de escolha do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD): Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (BOMENY, MEDEIROS, 2010) e Sociologia para o Ensino Médio (TOMAZI, 2010). E dele ser *operacionalizado* a partir das condições sociais responsáveis pelo surgimento de uma *cultura escolar* (JULIA, 2001) específica em cada unidade escolar analisada. Essa escolarização própria é responsável pela elaboração de estratégias, práticas pedagógicas e planos de curso pensados pelo corpo docente de cada instituição.

Esta hipótese é válida não só pela condição peculiar em que se encontra a disciplina nesse momento mas, também, porque o conhecimento escolar de Sociologia está relacionado a valores e ideais específicos elencados pelos docentes (FERREIRA, 2011), o que acaba por relacionar-se com o modelo de cada escola analisada.

O fato de não existir uma base curricular comum para a disciplina abre espaço para que outras variáveis como a relação dos docentes com as escolas, seus ideais políticos, o conhecimento acumulado em outras formações¹ se transformem em referência para as diferentes *concepções* do conhecimento sociológico na Educação Básica, encontrada na fala desses professores durante a realização do trabalho de campo.

Dessa maneira, o quadro apresentado pelas particularidades encontradas na construção da disciplina em cada escola fez com que os seguintes questionamentos orientassem essa pesquisa: *de que forma os professores constroem o currículo escrito? Que estratégias didáticas são utilizadas na operacionalização do currículo? Como se dá a relação entre currículo escrito e práticas pedagógicas? Como são produzidas, pelos professores, as diferentes concepções acerca da Sociologia em cada escola?*

Para operacionalizar este estudo escolhi três escolas que apresentam condições sociais específicas para o fomento da disciplina de Sociologia, o que só foi possível devido à forma como as escolas se constituíram enquanto grupo social específico.

¹ Dos oito professores entrevistados apenas três tem formação em Ciências Sociais. Os demais são oriundos dos cursos de História (três) e Filosofia (dois).

As três escolas estão localizadas na periferia da cidade de Fortaleza e atendem a uma demanda de mais de 2.500 estudantes, oriundos de uma região formada por cerca de sete bairros da capital cearense. As escolas localizam-se em uma área de fronteira com a cidade de Caucaia, sendo comum a presença de vários alunos vindos de, pelo menos, três bairros da cidade vizinha. A existência dessa variada clientela se deve ao fato das três escolas serem uma referência educacional da região, conforme pode-se perceber na apresentação de cada uma delas².

Escola de Ensino Médio Émile Durkheim³: esta escola organiza-se em séries anuais com periodização bimestral, em três turnos. A escola possui cerca de 1.500 (mil e quinhentos) alunos matriculados e, desde a sua fundação em 1998⁴, é tida como referência no seu bairro. Atualmente está entre as 50 melhores escolas públicas estaduais no ranking do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁵. Ao final do ano letivo de 2013 a escola já contabilizava 21 aprovações no SISU⁶ e uma no SISUTEC⁷.

Além da preocupação com a aprovação em seleções vestibulares, a escola é tida como referência por apresentar uma variedade de projetos, ações e parcerias com outras instituições de ensino. Neste quesito, vale ressaltar ações como a monitoria dos laboratórios de ciência e informática, o funcionamento de uma rádio escola, da camerata de violões, banda marcial, além do trabalho realizado pelos professores nos projetos, Professor Diretor de

² Nesta dissertação, os nomes das escolas e dos professores entrevistados foram substituídos por nomes fictícios com o objetivo de salvaguardar a integridade psíquica e moral dos interlocutores da pesquisa.

³ Para substituir o nome original das três escolas, escolhi homenagear três grandes nomes da Sociologia da educação: Émile Durkheim, Karl Mannheim e Pierre Bourdieu.

⁴ A instituição de ensino pesquisada foi criada em 1998, juntamente com outras 28 escolas no mesmo padrão durante o terceiro mandato de Tasso Jereissati como governador do estado do Ceará, caracterizado pela estabilização política do chamado “Governo das Mudanças”, com o intuito de servir de modelo em todo o estado, pois ela nasce com o ideário do novo, do moderno padrão educacional após a implantação da nova LDB 9394/96.

⁵ Informe do IPECE, nº 54, de Fevereiro de 2013. INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS DO ESTADO DO CEARÁ (IPECE). Disponível em: http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ipece-informe/Ipece_Informe_54_26_fevereiro_2013.pdf. Acesso em: 29 jul. 2013.

⁶ Sistema de Seleção Unificada do MEC. Para maiores informações consultar endereço eletrônico: <http://sisu.mec.gov.br/>. Acesso em 01/09/2014.

⁷ Sistema de Seleção da Educação Profissional e Tecnológica do MEC. Para maiores informações consultar endereço eletrônico: <http://sisutec.mec.gov.br/>. Acesso em 01/09/2014.

Turma (PPDT)⁸ e Jovem de Futuro (PJF)⁹. Outro diferencial encontrado nesta escola é a parceria estabelecida com a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE), para a implementação do Projeto PIBID¹⁰ da CAPES.

A escola possui boa estrutura física e geográfica, com 13 salas de aula, laboratórios de Física, Biologia, Química e Informática, Auditório, Sala de Artes, Rádio escola, anfiteatro e uma biblioteca com títulos variados. Quanto à disciplina de Sociologia, a escola distribui 120 horas aula nas três séries do Ensino Médio, ficando uma hora aula por semana para cada turma.

Escola de Ensino Médio Profissionalizante Karl Mannheim: esta escola possui uma quantidade menor de alunos que as outras duas (o ano letivo de 2013 terminou com 403 alunos matriculados) e, diferentemente das demais, funciona em tempo integral (manhã e tarde). Ela oferece aos seus estudantes uma formação do Ensino Médio integrada ao Ensino Profissional. Os cursos técnicos ofertados na escola são: Enfermagem, Informática, Logística, Segurança do Trabalho¹¹ e Turismo.

A articulação entre Ensino Médio regular e ensino profissionalizante é possibilitada pela boa estrutura que a escola dispõe, com salas de aula climatizadas, auditório, ginásio poliesportivo, ampla biblioteca e laboratórios. Como o de biologia, que oferece suporte para a formação técnica em Enfermagem, o tecnológico de redes e hardware, onde ocorrem as aulas práticas do curso de técnico em Informática, e o de Física e Química, onde acontecem aulas práticas destas disciplinas. Está em fase de implantação um laboratório de Línguas, que dará suporte para o curso de técnico em Eventos, e

⁸ Projeto adotado pelas escolas públicas do estado do Ceará que consiste no acompanhamento de uma turma da escola por parte de um professor da sala, estabelecendo um vínculo maior entre o núcleo gestor e a turma. Maiores informações no endereço eletrônico da SEDUC: <http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3257-diretor-de-turma>. Acesso em 01/09/2014.

⁹ Projeto de gestão escolar que oferece às escolas participantes apoio técnico e financeiro para que as escolas possam criar ações que incidam em um melhoramento nos seus objetivos educacionais. Para maiores informações consultar o endereço eletrônico da SEDUC: <http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3176-projeto-jovem-de-futuro>. Acesso em 01/09/2014.

¹⁰ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Política pública fomentada pela Capes com o intuito de valorizar os cursos de licenciatura de todo o Brasil. Para maiores informações consultar o sítio eletrônico: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespihid>. Acesso em: 07/04/2014.

¹¹ O curso de Segurança do Trabalho foi substituído pelo curso de Logística e teve sua última turma formada no ano de 2012.

o laboratório de Matemática, onde ocorrerão as aulas práticas do curso de Logística.

A formação profissional é complementada com estágios supervisionados pelos professores da escola e profissionais ligados às instituições parceiras da escola, tais como Universidades, Instituto Federal de Educação Tecnológica, SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) e empreendimentos comerciais localizados na região da escola.

É Importante destacar também o fato de todas as turmas da escola possuírem um professor lotado no Projeto Diretor de Turma (PPDT). Quanto à organização da disciplina de Sociologia, a escola apresenta, formalmente, a mesma distribuição encontrada na escola Émile Durkheim, 120 horas aula, distribuídas nas três séries do Ensino Médio.

Centro de Ensino Integrado Pierre Bourdieu: a escola possui cerca de 720 alunos matriculados em turmas do ensino fundamental e médio, nos turnos manhã, tarde e noite. Chama a atenção a organização das turmas de Ensino Médio que, desde 2006, ocorre com periodização semestral. Dessa maneira, o aluno, durante um semestre, estuda apenas uma parte das disciplinas, por exemplo, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Química, Biologia e História. Nesse sentido, a disciplina de Sociologia é trabalhada no 1º ano, com duas aulas semanais por semestre, e no 3º ano organiza os conteúdos sociológicos na disciplina de Antropologia, também trabalhada com duas aulas semanais a cada semestre. Nos 2º anos os alunos vêem a disciplina de Filosofia.

Esta organização incomum para os padrões das escolas públicas do estado do Ceará deu notoriedade e visibilidade à escola. Recentemente essa estratégia de semestralidade vem sendo orientada pela SEDUC às escolas que aderiram ao seu projeto de Ensino Médio noturno. Durante o ano de 2011 seis escolas foram selecionadas para “testar” a execução desse projeto, dentre elas estava o Pierre Bourdieu¹².

A instituição oferece estudos visando a preparação para o ingresso do aluno na Universidade, bem como o fortalecimento da cultura através de atividades de Capoeira e Linguagens Artísticas, Dança, Teatro, Artes Visuais,

¹² Conforme o documento publicado no seguinte endereço eletrônico: <http://ead.seduc.ce.gov.br/file.php/1/projeto-emn/orientacoes.html>. Acesso em 24/01/2014.

Música, Instrumentos Musicais, Artes Marciais, Clube Do Jornal e outras. A escola dispõe de boa estrutura física e geográfica para a realização destas ações e projetos, pois possui salas de aula divididas em dois blocos (educação infantil e ensino fundamental e médio), duas bibliotecas (central e infantil), sala de vídeo, auditório, anfiteatro, ginásio poliesportivo e laboratórios de Ciências (Física, Química, Biologia, Matemática, Línguas e Humanas), de Redação e de Informática. A escola também aderiu ao Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

Outro elemento de distinção desta para as outras escolas é a oferta integrada de uma creche, educação infantil e de um Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPE)¹³ em um único ambiente escolar, possibilitando ao aluno a oportunidade de conduzir toda a sua vida escolar em uma única instituição.

As informações colhidas nos documentos oficiais das escolas (Projetos Políticos Pedagógicos, Regimentos Internos e Planos Curriculares) foram essenciais para descrever a distinção que existe entre as três. Para conduzir a comparação entre os diferentes documentos escolares, recorri à estratégia metodológica de analisar os documentos oficiais sobre a disciplina, estabelecendo um diálogo com as produções acadêmicas sobre o tema até o momento. A análise dos documentos foi importante pois, conforme Flick (2009), “representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos” e, dessa maneira, são fundamentais para a contextualização dos elementos específicos de cada escola, pois se apresentam como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na construção de versões sobre eventos” (FLICK, 2009).

Os sentidos atribuídos à disciplina em seus currículos escritos demonstraram uma faceta importante da realidade social em que o conhecimento sociológico está inserido. Porém, para compreender a forma como esse conhecimento é instituído entre os agentes ligados à escolarização

¹³ Para maiores informações sobre o atendimento educacional especializado ofertado pela SEDUC, consultar o link: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.portalinclusivo.ce.gov.br%2FDiversos%2FAtendimentoEducacionalEspecializado.pdf&ei=5TIFVN21E8yMyAS3moHwCg&usq=AFQjCNGDy0WbneiyqbsBeZd2F0GOUfiV9w&sig2=SCAJBBWzLR2s47cz61I7Q&bvm=bv.74115972,d.aWw>. Acesso em 01/09/2014.

destes espaços, se faz necessária uma reflexão acerca do discurso daqueles que são responsáveis pela operacionalização da Sociologia nas escolas, os professores.

Outra parte dos dados que orientaram esta análise foram obtidos mediante entrevistas *semi-estruturadas* ou *semipadronizadas* com oito professores das três escolas analisadas com questionamentos sobre o trabalho docente nas escolas, visões a respeito de “sobre e como ensinar” a disciplina de Sociologia para jovens do Ensino Médio, além de percepções sobre o que pode ser melhorado na formação de professores de Sociologia para o Ensino Médio. Isso me proporcionou algumas vantagens para codificar os dados como nos mostra Flick (2009):

A vantagem desse método é que o uso consistente de um guia de entrevista aumenta a comparabilidade dos dados, tornando-os mais estruturados com os resultados da questão do guia. Se o objetivo da coleta de dados for a elaboração de enunciados concretos, uma entrevista semi-estruturada será a maneira mais econômica. (FLICK, 2009 p. 162)

Os enunciados concretos ressaltados pelo autor foram transformados em categorias de análise capazes de fornecer os elementos necessários à compreensão das relações sociais construídas pelos professores durante a sua prática pedagógica. Foi na fala dos entrevistados que pude distinguir os diferentes perfis atribuídos a estes professores, que me ajudaram a compreender as diversas formas de construção de saberes docentes relacionados ao conhecimento escolar de Sociologia. Para ilustrar essa diversidade, apresento os interlocutores desta pesquisa localizando-os nos seus respectivos locais de atuação profissional, durante os anos de 2012 e 2013:

A escola de Ensino Médio Émile Durkheim trabalhava com quatro professores de Sociologia, mas apenas três tiveram os trabalhos analisados nesta dissertação. Isto se deu pelo fato de a escola ser o ambiente de estudo desta pesquisa e também local de trabalho deste pesquisador¹⁴. Dessa maneira, para título de análise, apenas as falas dos professores Eduardo,

¹⁴ Farei uma reflexão sobre esta condição de estranhamento do ambiente de trabalho no primeiro capítulo desta dissertação.

Verônica e Tales foram analisados na construção e operacionalização do currículo desta escola.

O professor Eduardo chegou à escola em outubro de 2010, depois de aprovação no concurso público de 2009 e, dos três entrevistados, é o que trabalha há mais tempo na instituição. Apesar do pouco tempo de exercício da profissão nesta escola, o docente já ministrava aulas de Sociologia há oito anos em outras escolas, como professor temporário da rede pública estadual.

Eduardo é licenciado em Ciências Sociais, pela Universidade Federal do Ceará, porém chama a atenção a quantidade de formações complementares que ele possui. Soma-se ao curso de Ciências Sociais, os de Filosofia e Economia e um Mestrado em Teologia. Sua ligação com a vida religiosa transcende os estudos. Durante um bom período de sua vida, dedicou-se à formação celibatária dentro da igreja católica, exercendo sua vocação religiosa, no período em que esteve ligado à igreja realizou trabalhos de orientação a jovens, mulheres e idosos, em várias cidades do Brasil e do exterior.

Segundo o professor, essa ampla formação, tanto acadêmica quanto religiosa, o ajudam a construir os saberes docentes que são levados às salas de aula na Escola Émile Durkheim.

A professora Verônica trabalhou na escola nos anos de 2012 e 2013, tendo seu vínculo estabelecido através de contrato por tempo determinado. Formada no curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFC, a docente teve o seu primeiro contato com a instituição através da atuação no Projeto PIBID, durante o ano de 2010. Por já conhecer o trabalho docente de Verônica, através da sua atuação como bolsista do programa supracitado, a direção convidou-a para suprir uma carência temporária¹⁵ da disciplina, mesmo ela ainda estando em período de conclusão de seu curso de graduação. O

¹⁵ Isso acontece quando há uma carência, temporária ou definitiva, em uma disciplina das escolas públicas do estado Ceará, não preenchida por professores que passaram por um processo prévio de seleção pública. Nestes casos, a contratação é precedida de análise da capacidade profissional de exercício do magistério, comprovada mediante avaliação do currículo vitae do professor e entrevista pelo o conselho escolar e núcleo gestor da escola. Para maiores informações sobre a lei que regulamenta a contratação de professores temporários, acessar o endereço eletrônico da APEOC (Associação dos profissionais em educação do estado Ceará) no link: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=9&ved=0CGAQFjAl&url=http%3A%2F%2Fwww.apec.org.br%2Fextra%2Flegislacao%2Flei%2520compl%252022-24.07.2000.pdf&ei=B_UFVO3TNZahyASXr4LABw&usq=AFQjCNG21RhZ-voN1Sk4ISl1E0zF6eBlaw&sig2=X5CplLP2RIdiU4ehB9aorg&bvm=bv.74115972,d.aWw. Acesso em 02/09/2014.

Professor Tales iniciou seu trabalho docente na escola em condições semelhantes às da professora Verônica. Também oriundo do curso de licenciatura em Ciências Sociais e ex-bolsista do projeto PIBID, o professor foi contratado no início de 2013, permanecendo até o final deste ano letivo.

Durante as entrevistas não perguntei a idade exata dos meus interlocutores, porém, é importante ressaltar que através do relato de suas trajetórias pude constatar que os três professores são de faixas etárias diferentes. O professor Eduardo, mais experiente, tem mais de 40 anos. Já os demais professores da escola são jovens na faixa do 20 a 30 anos de idade.

Na escola de Ensino Profissionalizante Karl Mannheim apenas uma professora lecionava a disciplina de Sociologia, a professora Amanda, que trabalha na escola desde a sua criação, em 2008. Ela já exercia a profissão desde 2006, em outras escolas da rede pública estadual.

Diferente dos professores da escola Émile Durkheim, Amanda possui formação em Filosofia, atuando também como professora efetiva desta disciplina na escola.

Esta condição é imposta, segundo a professora, a todos os profissionais lotados nas disciplinas de Sociologia e Filosofia, nas escolas profissionalizantes do estado, independentemente de sua formação.

Quanto à sua faixa etária, a professora se enquadra na faixa dos 30 a 40 anos, e possui quase dez anos de experiência docente, somados a uma formação acadêmica constituída por curso de graduação (licenciatura e bacharelado) e pós-graduação (mestrado) em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

O Centro de Educação Integrada Pierre Bourdieu também não contava com professores formados em Ciências Sociais ou Sociologia dentre os quatro docentes que ministraram aulas desta disciplina nos anos de 2012 e 2013.

Dos quatro, a professora Alzira é a que trabalhava há mais tempo na escola. Chegou no ano de 2010, após aprovação no concurso público de 2009. Aprovada para suprir a carência da disciplina de História, a docente passou a lecionar as disciplinas de Sociologia e Formação Para o Trabalho, com o intuito de concentrar suas 20 horas semanais de trabalho em uma única escola no turno da noite, pois durante o período matutino, trabalhava na Secretaria de Educação do município de Maracanaú.

A docente está na faixa etária dos 40 anos e, além da experiência de técnica educacional do município da região metropolitana de Fortaleza, acumula passagens como professora substituta no curso de História da Universidade Estadual do Ceará (mesma instituição que a formou) e um período de trabalho no antigo jornal impresso Tribuna do Ceará.

O Professor Pedro Henrique chegou à escola no ano de 2012, depois de passar por seleção pública para provimento de carência temporária da disciplina. Ao assumir turmas de Sociologia, o docente pôde concentrar sua carga horária nesta escola, pois também estava assumindo a regência das disciplinas de Filosofia e Antropologia¹⁶. Jovem de idade (tem entre 20 e 30 anos) e também de profissão, assumia pela primeira vez a regência daquelas disciplinas na rede pública estadual, após sua formação no curso de licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

O Professor Ítalo, formado em História pela Universidade Estadual do Ceará, chegou à escola durante o ano letivo de 2012 para suprir, de forma temporária, a carência de professores na disciplina de Sociologia e nas disciplinas de História e Religião, do Ensino Fundamental, todas no turno da manhã. Mesmo com pouco tempo de atuação profissional, marcado pelo trabalho realizado em uma pequena escola privada, o professor estava aguardando o momento ideal para retornar à escola em que havia estudado durante a maior parte de seu ensino fundamental e médio.

Esse conhecimento prévio da instituição facilitou a sua (re)inserção na instituição, mesmo tendo o desafio de ministrar três disciplinas diferentes. No ano de 2013, após o processo de seleção e escolha da atual gestora da escola, o professor foi convidado a assumir uma vaga no núcleo gestor da escola, exercendo a função de coordenador escolar.

A vacância produzida pelo remanejamento do professor Ítalo abriu as portas da escola para que a professora Cecília assumisse turmas de História, no ensino fundamental, e de Sociologia, no Ensino Médio, ainda no ano de 2013. A professora já havia trabalhado em outras três escolas de bairros vizinhos ao Centro Integrado Pierre Bourdieu e foi aprovada no concurso

¹⁶ Nos anos de 2012 e 2013, o Centro de Educação Integrada Pierre Bourdieu ofertou esta disciplina para os alunos do terceiro ano. No segundo e terceiro capítulos desta dissertação darei maiores informações sobre esta escolha da escola.

público de 2009, para a disciplina de História. Esta condição de ter que trabalhar em várias escolas, mesmo que apenas com a disciplina de História, contribuiu para que a professora aceitasse assumir a disciplina de Sociologia, com o intuito de concentrar as suas 40 horas semanais em apenas uma instituição.

A professora, que é formada em História pela Universidade Estadual do Ceará, está na faixa dos 40 a 50 anos e possui uma experiência docente bastante diversificada. Apesar de já ter trabalhado em outras escolas da rede pública estadual, antes de chegar ao Centro Integrado ela trabalhou com turmas de alfabetização de jovens e adultos em cidades do interior do Ceará e do Rio Grande do Norte, e em bairros da periferia de Fortaleza. Antes de optar pela licenciatura em História cursou graduação em Física na Universidade Estadual do Ceará.

A descrição do perfil dos atores desta pesquisa ilustra a realidade complexa de produção do conhecimento escolar de Sociologia nas três escolas pesquisadas. No decorrer dos capítulos relaciono os elementos constituintes do perfil destes professores à produção de estratégias de ensino e avaliação, referentes à construção e operacionalização do currículo de Sociologia na Educação Básica.

Partindo desta perspectiva, operacionalizo o texto da pesquisa em uma sequência de três capítulos, delimitando os diferentes momentos em que o trabalho foi realizado, levando em consideração a construção do objeto de pesquisa e a análise dos dados empíricos oriundos do campo analisado.

O primeiro capítulo é denominado *Da prática pedagógica à análise sociológica: o relato de vida acadêmica e docente como recurso metodológico para a pesquisa de campo*. Nele, apresento a construção deste objeto de estudo a partir da minha inserção ao campo, ainda no período da graduação, passando pelo período em que iniciei o meu trabalho docente nas escolas públicas estaduais. Esse relato é importante para situar o leitor acerca das escolhas teóricas e metodológicas, que norteiam esta pesquisa.

No segundo capítulo intitulado, *Documentos oficiais, livros didáticos e projetos político pedagógicos: a construção de propostas para disciplina de Sociologia em três escolas públicas do Ceará*, discorro sobre as especificidades do conhecimento sociológico na Educação Básica, desde a sua

inserção até os dias atuais. Tal contextualização se faz necessária para que possamos compreender a forma como ela foi idealizada pelas instituições públicas ao longo dos anos e a sua relação com a construção de uma base comum de conteúdos e metodologias específicas, que irão materializar o conhecimento sociológico dentro das escolas.

Dessa maneira, o currículo da disciplina transforma-se em elemento central na compreensão da forma como a Sociologia é construída nesta modalidade de ensino. Portanto, tão importante quanto a história da disciplina na escola é a reflexão acerca da própria definição do termo currículo e como este se relaciona com o objeto de estudo em análise.

Para descrever essa realidade, referencio-me em estudos sobre a história da disciplina encontrada nos trabalhos de Santos (2002), Ferreira (2011) e Moraes (2004). Além dos documentos oficiais para a disciplina, tais como a LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) e em materiais de apoio ao professor, como é o caso das Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) e Escola Aprendiz (CEARÁ, 2008).

A partir dessa reflexão, realizo a análise dos currículos escritos da disciplina nas três escolas pesquisadas, buscando estabelecer uma relação entre a escolha dos conteúdos e as matrizes de referência supracitadas.

Durante o trabalho de campo pude perceber que além dos documentos oficiais outro elemento era bastante frequente nos planos anuais dos professores: o livro didático. A estruturação dos conteúdos contida nesses manuais, muitas vezes, era reproduzida, seja ela implícita ou explicitamente, na distribuição por período e séries nos planejamentos curriculares das três instituições.

Dessa forma, a análise da forma como os docentes se apropriam dessa ferramenta didática também ganhou espaço neste capítulo. Para realizar tal reflexão, contextualizei os livros didáticos no processo de reintrodução da Sociologia no Ensino Médio dialogando com os trabalhos de Meucci (2000, 2013) e Sarandy (2004).

O terceiro capítulo denominado *Cultura escolar e currículo de Sociologia: a operacionalização da disciplina em três escolas públicas do Ceará* é dedicado a uma análise da organização escolar de cada uma delas e a sua relação com a disciplina de Sociologia.

A partir do discurso dos professores estabeleci uma relação entre o que foi pensado coletivamente para a disciplina de Sociologia, em seus currículos escritos, e as práticas pedagógicas de cada um deles. O intuito da análise foi compreender a influência que o currículo escrito proporciona no processo de “didatização” do conhecimento sociológico.

Através da fala dos docentes, foi possível perceber uma presença marcante das normas e condutas construídas pela escola enquanto grupo social instituído, nas estratégias metodológicas utilizadas pelos professores na condução de suas aulas. Dessa maneira, utilizei as categorias *cultura escolar* (JULIA, 2001) e *escolarização* (FARIA FILHO, 2007) para analisar a relação entre escola e conhecimento escolar de Sociologia, com o intuito de visualizar o lugar que a disciplina ocupa nas três instituições de ensino, tomando como referências variáveis ligadas ao tempo disponível em sala de aula e a sua relação com os objetivos educacionais de cada escola.

Ao identificar o lugar que a disciplina ocupa nessas instituições, através da fala de seus professores, foi possível visualizar diferentes sentidos e concepções sobre o conhecimento escolar de Sociologia. Para concatenar essas visões com os diferentes modelos educacionais analisados, parti da análise sobre o conhecimento escolar realizada por Ferreira (2011), que vê a construção desse saber escolar, por parte dos professores, ligado à transitoriedade de princípios científicos e axiológicos relacionados a três categorias, a saber, *ciência*, *cidadania* e *crítica*.

Dessa maneira, ainda no terceiro capítulo, analisei a forma como os professores produzem seus saberes escolares, a partir das definições de *saberes experienciais* (TARDIF, 2012) e *disposições* (LAHIRE, 2004), e como esses saberes reverberam em concepções que eu classifiquei como *científica*, *normativa* e *revolucionária*.

Ao relacionar os sentidos que os professores atribuem à disciplina a essas tipificações, aproximo a fala desses docentes às categorias elencadas por Ferreira (2011). Discuto também a forma como os agentes atribuem esses sentidos as suas práticas pedagógicas dialogando com autores que produziram um acúmulo teórico sobre cada tipo de Sociologia escolar identificada na pesquisa.

Para compreender o aspecto científico estabeleço uma relação com a produção de autores que pensam a formação de novos professores para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, tais como Guimarães Neto, Assis e Guimarães (2012). Com relação a perspectiva normativa, a grande referência teórica é Émile Durkheim (2008) e o seu conceito de *educação moral*. Por último, percebo a concepção revolucionária muito próxima do conceito de *Sociologia pública* desenvolvido por Braga e Santana (2009).

Capítulo 1 – Da prática pedagógica à análise sociológica: o relato de vida acadêmica e docente como recurso metodológico para a pesquisa de campo.

Neste capítulo, faço a apresentação do objeto de estudo deste trabalho, articulado a um relato de minhas experiências relacionadas ao tema. Ao se inscrever no mundo social como ator, o pesquisador expõe todas as suas relações com o meio, todas as redes em que está inserido, a forma como chegou às fontes documentais de sua pesquisa, como ganhou a confiança dos informantes-chave e, dessa maneira, torna mais clara a explicação e a interpretação da situação problematizada pela sua pesquisa. O relato autobiográfico torna-se, portanto, uma importante ferramenta metodológica para o pesquisador das Ciências Sociais. (BOUILLAUD, 2009)

Meu primeiro contato com o ensino de Sociologia na Educação Básica se deu ainda no período da graduação. Em 2005 quando fazia parte do corpo diretivo do Centro Acadêmico Batista Neto¹⁷ tive a oportunidade de conhecer as demandas do movimento estudantil sobre as reivindicações que pediam o retorno das disciplinas de Sociologia e Filosofia ao Ensino Médio. Esse anseio dos estudantes de graduação foi debatido em alguns eventos que pude presenciar tais como, o Congresso Regional dos estudantes de Ciências Sociais (CORECS), ainda em 2005, e o Encontro Regional dos Estudantes de Ciências Sociais (ERECS), em 2006.

O clamor para o retorno das disciplinas era grande naquela época, por conta da existência de algumas legislações estaduais, como as do Pará e Rio de Janeiro, que regulamentavam as disciplinas em seus estados e por conta do veto a um projeto de lei de 2001 que regulamentava a obrigatoriedade desses saberes escolares no Ensino Médio.

Foi nesse momento que minhas convicções políticas cruzaram o caminho da minha curiosidade enquanto pesquisador. Ao acompanhar parte do processo de reinserção da disciplina nas escolas, surgiram os primeiros questionamentos sobre o fenômeno social que presenciava: a disciplina já estava nas escolas do Ceará? Como a mesma era implementada em um contexto de não obrigatoriedade?

¹⁷ Centro Acadêmico do curso de Ciências Sociais da UFC.

Portanto, no primeiro semestre de 2006 me matriculei na minha primeira disciplina de metodologia¹⁸ no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC), e tive o desafio de elaborar uma pergunta de partida para minha primeira experiência de pesquisa. Assim, resolvi lançar meu olhar para a implementação da disciplina de Sociologia na Educação Básica por dois motivos.

O primeiro, e talvez o que realmente tenha alimentado a minha curiosidade, foi o fato de não ter tido a oportunidade, durante o Ensino Médio, de conhecer a disciplina de Sociologia. No período em que estive nesta modalidade de ensino (1997 – 1999) eu nunca ouvira falar de Sociologia em qualquer instituição de ensino, seja pública ou privada. Isso aconteceu devido ao fato de a disciplina ter aparecido pontualmente em escolas médias cearenses durante a década de 1990¹⁹. Ao iniciar a pesquisa, em 2006, com a disciplina já presente nas escolas, ficava a pergunta sobre o que mudou no Ensino Médio com a inclusão da disciplina e como se deu a chegada desse novo saber às escolas.

Outro fator que direcionou os meus investimentos para esta empreitada foi a possibilidade de inserção imediata no campo empírico a ser estudado. Naquela ocasião, meus pais possuíam uma cantina na Escola de Ensino Médio Émile Durkheim. Como tinha livre acesso à escola, pude fazer um reconhecimento prévio da estrutura montada para a reinserção da disciplina no estado. Mesmo sendo pontual, o contato inicial com os profissionais daquela instituição me proporcionou elementos necessários para a conversão do meu olhar para o tema.

Através dessa primeira experiência, o meu trabalho passara por um processo de *desambientação* (BEAUD, WEBER 2007 p.35) do campo a ser estudado. Essa conversão do meu olhar priorizou uma problematização do mundo social sobre o prisma do indivíduo, que, enquanto sociólogo, pôde transfigurar o seu olhar e pensar a experiência de vida não como uma simples

¹⁸ Naquele ano a proposta curricular do curso de Ciências Sociais da UFC ofertava duas disciplinas metodológicas no terceiro ano de curso: Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais I e Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais II (Projeto).

¹⁹ Ao final do trabalho de pesquisa realizado na graduação (SOUSA NETO, 2009) pude constatar, com base na fala de técnicos da Secretaria de Educação do estado do Ceará (SEDUC), que a disciplina começa a ser reinserida gradualmente nas escolas públicas cearenses a partir de 2004, quando é criada uma “célula” dentro da entidade, para cuidar das questões relativas à disciplina dentro das escolas.

exceção à regra, mas como uma parte das múltiplas formas de socialização. Nesse sentido, tanto Bernard Lahire (2006) quanto Howard Becker (1994), ressaltam em seus trabalhos o fato de que essa mudança de direcionamento do olhar dá, ao pesquisador, a oportunidade de ampliar o seu campo analítico. Ao demonstrar empiricamente que uma nova faceta desta realidade social surge, a partir do momento em que se consideram as práticas individuais dentro de um conjunto de práticas sociais, os dois autores nos mostram o caminho a ser percorrido num empreendimento científico que toma o dado biográfico como fonte de pesquisa.

Após a escolha do objeto de estudo, iniciei o trabalho de campo no segundo semestre do mesmo ano, descrevendo o ambiente escolar a ser analisado e reestabelecendo os vínculos com os agentes responsáveis pela implementação da disciplina dentro da escola, no caso, os professores de Sociologia e os gestores da unidade escolar.

Em 2007, já orientado pela professora Néyara Araújo²⁰, dei continuidade à pesquisa sobre o retorno da Sociologia ao Ensino Médio, realizando uma análise dos documentos oficiais acerca do tema. Para obter tais documentos realizei algumas visitas à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Na época, pude dialogar com os técnicos responsáveis pela disciplina dentro do órgão e acompanhar as transformações na estrutura curricular das escolas públicas da rede estadual, em especial às mudanças que cabiam à disciplina de Sociologia. Dessa maneira, pude descrever as estratégias do Governo do Estado sobre uma nova orientação curricular.

Esse acompanhamento, ao longo dos anos de 2007 e 2008, foi facilitado pelo fato de minha professora-orientadora já ter sido orientadora dos dois técnicos entrevistados durante o período do trabalho de campo. Isso acabou gerando entre nós uma situação de proximidade social, por conta dessa interseção no cruzamento de nossas trajetórias. Certa familiaridade foi gerada entre eu e os meus interlocutores, o que me propiciou uma “comunicação não violenta” (BOURDIEU, 2001).

Outras experiências no período compreendido entre os anos de 2008 e 2009 merecem destaque. Dentre elas o início das disciplinas de Prática de

²⁰ Endereço para acessar o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3878619888946290>

Ensino, que marcaram o final do meu curso de Licenciatura em Ciências Sociais²¹. Estas disciplinas enriqueceram a produção da minha pesquisa de campo, pois foi neste período que pude estudar os documentos oficiais²², que serviram como referencial teórico da monografia, além de me proporcionar uma visão mais ampla do processo de implementação da disciplina de Sociologia em outras escolas do estado.

Neste ínterim, pude fazer parte, juntamente com o colega de graduação Deusimar Dantas²³, de uma pesquisa de iniciação científica (PIBIC – CNPq²⁴) sobre o projeto *Bairro Escola de Trabalho* ligado à Associação dos Moradores do Conjunto Palmeiras (ASMOCONP), orientado pela professora Nélyara Araújo. Nesta ocasião foi possível refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas dentro e fora do âmbito escolar e do mundo do trabalho.

Este período também foi marcado pela criação do Fórum das Licenciaturas, espaço construído por alunos e professores dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais do estado do Ceará e também por professores da rede pública estadual. Nesta oportunidade pude conhecer outras realidades acerca da volta da Sociologia às escolas, além de estabelecer vínculos com colegas de outras universidades do estado. Foi nesse período que conheci minha atual professora-orientadora Danyelle Nilin Gonçalves²⁵ que, na época, era professora do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

No primeiro semestre de 2009, retomei a minha inserção ao campo produzido na escola Émile Durkheim. Após um primeiro momento dedicado à análise da forma como o Governo do Estado do Ceará fomentou o currículo da disciplina de Sociologia, dei início ao estudo de caso entrevistando as duas professoras de Sociologia da escola e a antiga gestora²⁶. Chama a atenção o

²¹ No período em que cursei essas disciplinas, o currículo do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFC ofertava quatro disciplinas de prática de ensino em ciências sociais.

²² Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) e Orientações Curriculares Nacionais (2006).

²³ Endereço para acessar o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4577736242011621>

²⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

²⁵ Endereço para acessar o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3467578535972274>

²⁶ Durante o período das entrevistas ocorria o processo de mudança no quadro de gestores da escola. Os núcleos gestores das escolas públicas do estado são eleitos pela comunidade para mandatos de quatro anos. Para evitar possíveis transtornos optei por não revelar o nome dos meus interlocutores entrevistados.

fato de que, durante o trabalho de campo dessa pesquisa, ter ocorrido a mudança na legislação federal que passou a obrigar todas as escolas do Ensino Médio do país a ofertarem as disciplinas de Filosofia e Sociologia, em todas as séries do Ensino Médio, quando das entrevistas com os professores e gestores da escola.

O resultado deste processo foi o meu trabalho de conclusão do curso de bacharelado em Ciências Sociais. Após o final dessa etapa, a minha atenção para com o objeto de estudo em questão ganhou novos contornos. Ainda em 2009, iniciei minha carreira docente na própria escola em que havia realizado meu primeiro estudo sobre a Sociologia na Educação Básica.

O caminho pela imersão no mundo do trabalho²⁷ foi escolhido por dois motivos. O primeiro deles foi financeiro, pois o trabalho na escola iria me render algum dinheiro para dar conta de minhas despesas até o retorno à Universidade. Em segundo lugar, era uma oportunidade única de iniciar uma experiência docente, algo também pensado, mesmo que em segundo plano, com o término do curso de licenciatura em Ciências Sociais. Além disso, o trabalho docente iria me proporcionar uma possibilidade única de observar o meu campo empírico *in loco*, principalmente após as novas questões.

Ainda em 2009, passei no processo seletivo para professor efetivo do estado do Ceará. A seleção teve quatro fases e em outubro de 2010 assumi, de forma efetiva (em estágio probatório), o cargo de professor da rede estadual. Com isso, algumas mudanças aconteceram.

A primeira delas foi a minha lotação nas escolas. Antes, eu estava habituado com o cotidiano de apenas uma escola. A partir de então, além da Émile Durkheim, tive que me adaptar à realidade de mais cinco escolas, dentre elas, o Centro Integrado de Educação Pierre Bourdieu. Deste período difícil de adaptação à prática docente em várias escolas, vale ressaltar algumas experiências relevantes para o meu atual momento enquanto pesquisador.

Foi através do contato com as outras escolas que pude delimitar o meu campo de atuação para o projeto do mestrado, principalmente no período em

²⁷ No mês de agosto de 2009, uma das professoras da Escola de Ensino Médio Émile Durkheim entrevistada durante o trabalho de campo realizado no semestre anterior, havia tirado uma licença de dois meses e, antes de iniciar seu recesso, indicou o meu nome para substituí-la durante o período de sua ausência. O convite me foi feito às pressas, me ligaram quando as aulas já haviam iniciado e, por isso, deveria dar uma resposta rápida em virtude da urgência da escola.

que estive no Centro Integrado. De todas, foi a que mais se diferenciou da estrutura curricular orientada pelo Governo do Estado e, reconheço, foi onde eu mais tive dificuldades para me adaptar. Trabalhando no Centro Integrado Pierre Bourdieu pude manter o primeiro contato com a escola profissionalizante do mesmo bairro a Escola de Ensino Médio Profissionalizante Karl Mannheim, onde pude perceber, ao conversar com a professora de Sociologia, que a disciplina naquele espaço é construída de forma diferenciada daquela que eu havia constatado um ano antes, na escola Émile Durkheim.

No início do ano letivo de 2011, surgiu a oportunidade de concentrar toda a minha lotação apenas na Émile Durkheim e, por isso, deixei de manter o contato semanal com os professores e gestores do Centro Integrado. Porém, os meses em que lá estive foram marcantes, não só pelos motivos acima citados, mas também pelo bom ambiente de trabalho proporcionado pelos professores e gestores daquela escola. Isso acabou me proporcionando relações, vínculos de amizade e companheirismo com aqueles que futuramente viriam a se tornar meus interlocutores durante o trabalho de campo. Mesmo após a minha saída, ainda pude reencontrá-los em outras jornadas, como a greve dos professores que ocorreu entre agosto e outubro de 2011. Foi durante este período também que reforcei meu contato com a professora de Sociologia da escola profissionalizante.

Ao concentrar o meu trabalho docente apenas em uma escola pude adequar os meus horários, com o intuito de dedicar as horas disponíveis à minha outra prioridade, a de complementar os meus estudos acadêmicos.

Em outubro de 2011, fiz a seleção para ingressar no curso de Mestrado em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, oportunidade em que fui aprovado com o projeto intitulado: *Que Sociologia é essa? As representações sociais de estudantes da disciplina de Sociologia das escolas Émile Durkheim, Karl Mannheim e Pierre Bourdieu*. Este projeto tinha o objetivo de responder questionamentos que residiam em mim desde o período de conclusão do curso de graduação, tais como: O que permanece e o que mudou a respeito da construção da disciplina de Sociologia nas escolas após a sua obrigatoriedade? Como se dá tal construção em unidades escolares diferenciadas? Enfim, que questionamentos eu poderia extrair deste novo campo?

No momento em que elaborei o projeto, pretendia dar continuidade à mesma linha de problematização do objeto, a saber: a implementação da disciplina de Sociologia na Educação Básica. Porém, dessa vez, o recorte se daria de outra forma. No meu primeiro estudo priorizei o discurso daqueles que seriam responsáveis por implantar o conhecimento sociológico na escola, ou seja, os técnicos da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), além de gestores e professores da escola. No entanto, para o progresso de meu empreendimento científico, optei pelo caminho inverso, o que corresponderia a analisar a atual situação do conhecimento sociológico na escola media através da recepção dos estudantes sobre o mesmo, com base na teoria das *representações sociais* (MOSCOVICI, 2010).

Para além de uma simples complementação do estudo anterior, eu escolhi retomar minha pesquisa com essa perspectiva tendo em vista a minha experiência enquanto professor do Ensino Médio, em todas as escolas que mencionei anteriormente. Era muito comum ouvir durante as aulas perguntas do tipo: “professor pra que serve Sociologia?”, “Sociologia e Filosofia são a mesma coisa?”, dentre outras que me fizeram pensar na possibilidade de retorno às questões que haviam sido deixadas ainda na graduação.

Após os primeiros indícios de que essa experiência poderia ser um elemento catalisador para minha pesquisa, restava-me estabelecer alguns elementos de distinção entre as unidades escolares, a fim de proporcionar os dados necessários para uma análise sociológica da disciplina de Sociologia na Educação Básica.

Dessa maneira, escolhi trabalhar com escolas que, num primeiro momento, apresentaram diferenças na forma como era construído o conhecimento sociológico por seus professores e gestores. Ademais, as escolas escolhidas deveriam diferenciar-se quanto à modalidade de Ensino Médio por elas ofertado. Portanto, eu pesquisaria escolas regulares, ou seja, que trabalham apenas as diretrizes curriculares que constam na chamada base comum, e escolas estaduais de educação profissional, onde estão inseridas as escolas que trabalham as diretrizes curriculares em conjunto com o ensino profissionalizante²⁸.

²⁸ Conforme consta no Capítulo II na seção IV-A: Da educação profissional e técnica de nível médio, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96).

Dentre os principais motivos que me levaram às escolas escolhidas, destaco o fato de ser professor da Escola de Ensino Médio Émile Durkheim e, durante o período correspondido entre outubro de 2010 e fevereiro de 2011, fui professor do Centro Integrado Pierre Bourdieu. Durante o mesmo período tive a oportunidade de conhecer também as instalações da Escola de Ensino Médio Profissionalizante Karl Mannheim, assim como a professora das disciplinas de Sociologia e Filosofia.

Entendo que este fato poderia trazer uma série de implicações para a minha pesquisa, pois o fato de fazer parte do corpo docente de uma das escolas e estar próximo dos agentes responsáveis pela inserção da Sociologia nas demais escolas, talvez pudesse provocar alguma confusão entre os meus interlocutores, que teriam que lidar com alguém bastante familiar (o professor) e também, com alguém que estaria pesquisando a realidade social vivenciada por eles diariamente.

Porém, acredito que, ao usar minha experiência como recurso metodológico, estarei exercitando minha imaginação sociológica (MILLS, 1982), pois, foi a partir desta experiência que construí os questionamentos que orientam esta pesquisa.

Ademais, a escolha deste objeto de estudo está diretamente ligada à minha vivência profissional - e, por isso, individual – o que não elimina a possibilidade de estudá-lo. Pelo contrário, valida-a. Porque a subjetividade do pesquisador sempre estará presente, e isso não irá comprometer o estudo se as *estratégias e planos de investigação* forem efetivados de forma a garantirem o *estranhamento* do objeto, além do fato de a formação acadêmica ter me proporcionado condições de *estranhar o familiar*, o que nomeio de *olhar sociológico*, que parece ser fundamental numa pesquisa entre os pares²⁹, como a que proponho (VELHO, 2003).

Isso também trouxe uma série de facilidades para minha investigação, pois implicou um conhecimento prévio das unidades escolares e dos profissionais responsáveis por gerir cada uma delas, além da abordagem com os sujeitos da pesquisa.

²⁹ Ao tomar o ambiente pesquisado como um local entre pares, me refiro ao fato de que tanto o pesquisador quanto os pesquisados vivenciam o cotidiano escolar, independente do status de aluno ou professor.

Para além de minhas experiências relacionadas ao campo pesquisado, nesta pesquisa trabalho com outras fontes, que forneceram os dados empíricos necessários para a condução da análise da disciplina escolar de Sociologia nessas três instituições.

Após um intenso período de leituras, idas a campo e constante contato com minha professora orientadora, a ideia inicial de trazer à tona as representações dos estudantes sobre a disciplina ficou cada vez mais distante. Ao confrontar as diferentes formas de construir e operacionalizar o currículo nas três escolas decidi analisar a relação entre as *culturas escolares* e a institucionalização do *conhecimento escolar* de Sociologia nessas instituições.

Ao perceber que os elementos que distinguiam cada escola ultrapassavam os limites da aula de Sociologia, senti a necessidade de redirecionar o meu olhar analítico para outros elementos que estavam, até então, em segundo plano, no que diz respeito aos objetivos dessa pesquisa. Dessa maneira, não teria como eu chegar às representações da disciplina, sem antes fazer um estudo ampliado, abarcando também a análise das diferentes *culturas escolares* e, conseqüentemente, as distintas *concepções* identificadas nas práticas e nos discursos dos professores.

Para finalizar, é importante ressaltar que ao identificar na experiência de vida uma ferramenta de análise da realidade social, o pesquisador deve buscar uma maneira de se apropriar desse dado de modo que o relato de vida se torne algo relevante para aquilo que ele estuda. Dito de outra forma, ele deve se utilizar de construções teóricas, de categorias analíticas capazes de tornar o dado biográfico em uma fonte interpretativa e explicativa do mundo social. Dessa maneira, a escolha das escolas, que foi marcada pela minha vivência profissional, foi fundamental também para as escolhas teóricas e metodológicas empregadas nesse estudo, tais como: *cultura escolar* (JULIA, 2001), *escolarização* (FARIA FILHO, 2007), *saberes experienciais* (TARDIF, 2012) *disposição* (LAHIRE, 2004), *conhecimento escolar de Sociologia* (FERREIRA, 2011), *educação moral* (DURKHEIM, 2008) e *Sociologia pública* (BRAGA, SANTANA, 2009).

Estas categorias analíticas foram úteis para analisar essa nova realidade da Sociologia na Educação Básica em diferentes momentos da pesquisa, a fim

de compreender o objeto de estudo em sua forma mais ampla. Tal amplitude refere-se à construção da disciplina nas escolas, desde a sua idealização, representada pelo currículo, até a sua aplicação em sala de aula, ilustrada pela prática pedagógica dos docentes e a concepção destes sobre a disciplina.

Capítulo 2 – Currículo dito, currículo escrito? A relação entre os documentos oficiais e os planejamentos de três escolas públicas do Ceará.

Para realizar um estudo sobre a construção do currículo escrito da disciplina de Sociologia em três escolas públicas do estado do Ceará, vejo como necessária uma reflexão acerca das particularidades que o conhecimento sociológico apresenta na Educação Básica.

Nesse sentido, este capítulo é dedicado à análise da relação estabelecida pela forma como a disciplina é tratada nos documentos oficiais para o Ensino Médio e como ela é construída nas escolas.

Para orientar minha reflexão, discorro sobre a natureza do Ensino Médio, levando em consideração os seus objetivos e os elementos que o distingue dos outros níveis da educação escolar, e como a disciplina de Sociologia se “encaixa” nesta perspectiva de ensino. Nesse momento da análise dialogo com os documentos oficiais que versam sobre o currículo da disciplina em âmbito nacional (PCN, DCN e OCN) e estadual (Coleção Escola Aprendente), além da produção recente de estudiosos sobre o tema (SPOSITO e SOUZA, 2014).

Em seguida apresento a forma como os professores das três escolas construíram seus currículos escritos e de que maneira eles utilizaram as orientações contidas nos documentos oficiais durante a elaboração dos planos anuais para a disciplina de Sociologia nos anos de 2012 e 2013.

Para finalizar a reflexão sobre a relação estabelecida entre as orientações externas e o planejamento dos professores, discorro sobre a forma como o livro didático transforma-se em ferramenta de rotinização do conhecimento escolar de Sociologia na Educação Básica, em especial, na forma como esses manuais são utilizados na construção do currículo escrito de cada instituição pesquisada.

2.1 A natureza do Ensino Médio e a disciplina de Sociologia.

A institucionalização da disciplina de Sociologia em âmbito escolar sempre esteve relacionada à forma como foram conduzidas as políticas educacionais brasileiras ao longo de seu período republicano. Segundo Santos (2002), a inserção da disciplina no ensino brasileiro foi marcada por um processo pendular de inclusão e exclusão durante três períodos na história da educação brasileira.

Essa separação em três períodos é importante para que se possa visualizar os sentidos que o Estado atribuiu ao conhecimento sociológico escolar no decorrer de sua história. Ao analisar o trabalho de Santos (2002), Ferreira (2011) mostra uma preocupação do Estado em apresentar a disciplina de acordo com o contexto histórico, político e econômico do país.

De modo geral, o que se tem é a contextualização da noção de conhecimento escolar de Sociologia, que antes já fora entendida, em momentos distintos, como instrumento de adaptação e depois de reflexão para se compreender as transformações da sociedade que se industrializava, agora, passa a representar um meio de aproximação do conhecimento com os ideais de democracia e cidadania. (FERREIRA, 2011, p. 53)

O primeiro período de institucionalização da disciplina de Sociologia, de 1891 a 1941, é caracterizado pela influência da tradição bacharelesca, seja ligada às reformas educacionais de cunho positivista, ou ao ideal escolanovista³⁰, que representava um modelo educacional ligado às elites³¹. É

³⁰ Durante este período o conhecimento escolar de Sociologia se assemelha aos ideais positivistas a partir do momento em que os estudantes tivessem “contato com os princípios reguladores do comportamento racional e científico necessários à consolidação da nova forma de organização social.” (FERREIRA, 2011, p. 50). Além disso, houve forte influência dos intelectuais do movimento Escola Nova, que entendiam que “a Sociologia contribuiria para a formação de jovens com a capacidade de investigar e propor soluções para os problemas nacionais. Esses jovens imbuídos de um espírito científico e prático conduziram as transformações da realidade brasileira”. (SANTOS apud FERREIRA, 2011, p. 50).

³¹ “No caso específico do Brasil, o ensino médio (antigo ensino secundário) constitui-se como espaço de ensino das elites. O ensino profissionalizante surgiu sob a forma de cursos de curta duração e só muito mais tarde foram aos poucos aparecendo escolas médias profissionalizantes.” (KRAWCZYC, 2014, p. 16-17)

importante perceber que a função atribuída ao conhecimento escolar de Sociologia, está relacionada às finalidades que o Ensino Médio irá apresentar.

Em um segundo período, de 1942 a 1981, a disciplina esteve ausente de forma oficial do currículo da Educação Básica, muito se deve às vicissitudes pelo qual passavam as políticas públicas direcionadas para o Ensino Médio. De acordo com Krawczyk (2014), essa transição gerou uma dualidade entre as finalidades do Ensino Médio, gerando uma tensão entre políticas públicas que hora buscavam priorizar a formação geral, hora a formação profissional.

A falta de consenso em torno da dualidade na identidade do Ensino Médio (formação geral e/ou profissional); os movimentos constantes de reforma na sua estrutura, ao longo do século XX, passando de uma organização única a uma organização com orientações e vice-versa; e as demandas constantes para inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo são exemplos das tensões em torno desse nível nos diferentes países. (KRAWCZYK, 2014, p.17)

Neste contexto a disciplina de Sociologia sai do currículo escolar por não atender à demanda de uma política educacional permeada por essa dualidade entre a formação geral propedêutica e o ensino técnico profissionalizante.

Essa relação com o modelo educacional vigente irá produzir uma nova faceta para o conhecimento escolar de Sociologia. De 1982 até os dias atuais, temos um período de reinserção gradativa da Sociologia no Ensino Médio. É o período de redemocratização do Estado brasileiro, onde os profissionais da área ganham destaque no cenário político nacional, fomentando a fundação de associações e sindicatos, que tomam a frente na luta política em torno de uma legislação específica para o ensino de Sociologia, a partir da nova lei de diretrizes e bases para a educação (LDB Lei nº 9394/96).

De acordo com Ferreira (2011), a visão que se tem da disciplina está associada ao exercício da cidadania e a formação para o trabalho, características desse novo contexto de Ensino Médio que, diferente das versões anteriores, anuncia-se como etapa final da Educação Básica.

O novo Ensino Médio, nos termos da lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a Educação Básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa

preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p. 08-09)

Ao trazer um ideal de mudança, enquanto política educacional, o novo Ensino Médio é implementado num contexto de mudanças significativas na sociedade brasileira, que produzem em seu público alvo uma nova demanda quanto a utilização e instrumentalização dos conhecimentos escolares.

Mas é preciso considerar que algumas mudanças mais amplas podem ser observadas na última década, ou seja, a partir do início do século XXI, embora a profundidade, a direção e a sua qualidade sejam ainda objeto de controvérsia. Maiores possibilidades de consumo e de melhoria de renda de segmentos significativos da população brasileira, ao lado da facilidade de crédito, programas sociais e índices de desemprego decrescentes, certamente redefinem o quadro de expectativas populares para as demandas em relação à escolaridade. (SPOSITO e SOUZA, 2014, p. 41)

A disciplina de Sociologia ressurgiu de forma oficial nos currículos escolares em meio a esse contexto de mudanças, relacionadas a condução de políticas públicas educacionais. Com a nova legislação educacional, surge outra finalidade para a utilização desse conhecimento escolar para atender as demandas educacionais.

Com efeito, os princípios que compõem a natureza da modalidade de ensino em questão, incide diretamente na forma como o conhecimento sociológico é utilizado, em tese, pelos jovens egressos da Educação Básica. Tal caracterização acaba por fomentar um saber específico, construído dentro da instituição escolar. Dessa maneira, para compreender a forma como esse conhecimento é produzido e operacionalizado em três diferentes instituições de ensino, é necessário refletir sobre o sentido de Sociologia enquanto conhecimento escolar.

Para tal reflexão irei me apoiar no estudo realizado por Ferreira (2011), no intuito de empreender semelhante estudo em escolas de Ensino Médio do Ceará, relacionado ao sentido que a disciplina adquire via documentação oficial e à realidade construída em cada instituição de ensino.

2.2 O currículo de Sociologia e os documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais e Matrizes Curriculares estaduais (Coleção Escola Aprendente).

O retorno da disciplina de Sociologia ao Ensino Médio ocorre em um período de constantes mudanças na legislação educacional. Mesmo já inserida na legislação educacional de alguns estados como o Pará e o Rio de Janeiro, a preocupação com a sua implementação a nível nacional só acontece com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação em 1996. Naquela ocasião, o documento previa em seu artigo nº 36 que, ao final do Ensino Médio, o jovem egresso deveria possuir conhecimentos básicos de Sociologia e Filosofia para o exercício pleno da cidadania e para o mundo do trabalho.

Presumia-se que esta delimitação seria o pontapé inicial para o efetivo retorno da disciplina à Educação Básica, porém, esta passagem do texto gerou uma divergência na forma como os agentes responsáveis pela sua implementação – no caso os gestores das secretarias de educação dos estados e também os donos de instituições privadas de ensino – interpretavam esta resolução. O resultado desta divergência foi uma intensa disputa política³² entre os interessados, que só foi finalizada em 2008, com a edição da LDB, através da Lei nº 11.684/2008. Assim, as duas disciplinas retornaram de maneira obrigatória a todas as séries do Ensino Médio.

Enquanto ocorria a disputa política pela legitimação da Sociologia na Educação Básica, o período foi marcado pela ampliação do debate entre estudiosos do tema em diversos estados. Vale ressaltar a maneira pela qual os estudiosos problematizaram a história da Sociologia no Ensino Médio, os

³² A disputa em questão foi caracterizada pela mobilização de profissionais da área de Sociologia e Filosofia que trabalhavam com a educação, que pressionava o governo no intuito de aprovar um projeto de lei que tornasse obrigatório o ensino das duas disciplinas em todas as séries do Ensino Médio. Porém, mesmo sendo aprovado nas duas casas legislativas o projeto foi vetado pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso. Os argumentos apresentados pelo chefe de Estado naquela época foram: 1 – Flexibilidade legal, ou seja, garantir maior democracia interna; 2 – Falta de profissionais, ou seja, não haveria profissionais suficientes para suprir essa nova demanda dos estados; 3 – Recursos financeiros, os estados não teriam condições de arcar com os custos referente à contratação de novos profissionais nos quadros das redes estaduais de ensino; 4 – Conteúdos já incluídos, para o governante, os conteúdos das duas disciplinas já eram trabalhados em outras disciplinas escolares como história e geografia; 5 – Autonomia da escola, para o governo, a aprovação da lei iria contra o princípio de autonomia das escolas em escolher com quais disciplinas irão trabalhar. (MORAES, 2004)

manuals didáticos produzidos e as metodologias de ensino utilizadas por professores da Educação Básica. Neste contexto, destacam-se os trabalhos de Guelfi (2001), Jinkings (2004), Meucci (2000), Rêses (2004), Santos (2002) e Sarandy (2004).

Em meio a esse processo, surgiram os primeiros documentos oficiais acerca do retorno da Sociologia à Educação Básica. No ano de 1998, o Ministério da Educação elabora os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio. No que diz respeito a essa área de estudo, o objetivo do documento é o de proporcionar aos educadores elementos conceituais e metodológicos sobre as disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política, através de competências e habilidades específicas.

Ao adotar a estratégia de estruturar o currículo em habilidades e competências, o documento reforça a situação ambígua caracterizada pela incerteza sobre o retorno efetivo da Sociologia às escolas de Ensino Médio, pois, “segundo os PCNs, os conteúdos destas ciências poderão ser organizados, a critério da escola, em disciplinas específicas ou em projetos e atividades que se orientem pela interdisciplinaridade” (JINKINGS, 2004). Dessa maneira, a instituição de ensino poderia optar por implantar a disciplina ou incluir as habilidades e competências descritas no documento no currículo de disciplinas da mesma área do conhecimento (Ciências Humanas e suas tecnologias) como História e Geografia, por exemplo.

Seguindo a linha das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2013), os parâmetros curriculares propõem um uso do conhecimento escolar de Sociologia enquanto tecnologia da área de ciências humanas, capaz de ajudar o estudante na condução de certas práticas e condutas sociais encontradas em sua realidade social. A esse respeito, Ferreira (2011) mostra que os PCNs se relacionam da seguinte forma com o conhecimento escolar de Sociologia:

Assim, aquilo que nós estamos qualificando como noção de conhecimento escolar de Sociologia, neste documento está supostamente dividida entre as três áreas de conhecimento das Ciências Sociais, e fundamenta, que o seu ensino ao tomar como objeto de estudo as normas e padrões objetivados no processo de socialização, proporcionaria aos estudantes os instrumentos adequados para se transpor certas posturas arraigadas na sociedade brasileira, possibilitando a transposição das atitudes e a modificação

das relações interpessoais cotidianas, tendo como base a prática de relativizar. (FERREIRA, 2011, p. 60)

A operacionalização da disciplina se daria através da potencialização de certas habilidades e competências encontradas na Sociologia, Antropologia e Ciência Política, porém, relativizadas e contextualizadas para o ensino escolar. É durante esse processo que a disciplina acaba assumindo o sentido de formar os estudantes para a cidadania, pois prepara-os para os desafios da sociedade contemporânea, a partir da reflexão sobre a sua identidade e seu papel social. (FERREIRA, 2011, p. 61)

Uma outra característica dos parâmetros curriculares é a ênfase na estruturação curricular com base em ações interdisciplinares.

Os PCNEM tratam de estruturar uma noção de conhecimento baseada num currículo onde as ciências naturais e as humanidades se complementam a partir da síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, buscando-se propiciar aos estudantes a apropriação de um significativo instrumental tanto de análise quanto de ação sobre os diversos aspectos da vida em sociedade. (FERREIRA, 2011, p. 62)

Dessa maneira, o documento propõe um currículo de Sociologia sem nenhuma estruturação rígida, onde tanto as habilidades e competências (representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sócio-cultural), quanto os temas e conceitos a serem trabalhados nas aulas da disciplina, iriam variar de acordo com a proposta pedagógica idealizada pelo professor regente da disciplina, ou por outros professores em atividades interdisciplinares.

Em 2002 o MEC lança os Parâmetros Curriculares +, ou PCN+. Nessa versão atualizada dos parâmetros é possível encontrar de forma mais clara a articulação entre esses quatro eixos (competências, habilidades, temas e conceitos), de modo que o professor deve planejar suas aulas no intuito de articular certas habilidades e competências a conceitos estruturadores da Sociologia, como *cidadania, cultura e trabalho*, por exemplo. Tais conceitos estruturadores seriam recortados de acordo com a forma como o professor divide os quatro eixos temáticos propostos pelo documento (indivíduo e sociedade, cultura e sociedade, trabalho e sociedade e política e sociedade) em seu plano de curso.

Em 2006 é elaborado outro importante documento oficial voltado para a operacionalização do ensino de Sociologia na Educação Básica. São as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) redigidas por Amaury César Moraes, Elizabeth da Fonseca Guimarães e Nelson Dacio Tomazi, que se apresentam como fundamental ferramenta de apoio aos professores. O documento aponta alguns princípios didáticos e metodológicos essenciais para o trabalho docente nesta disciplina, como as categorias do *estranhamento* e *desnaturalização* da realidade social e escolha de *teorias*, *conceitos* ou *temas* construídos pela ciência sociológica.

Ao pautar o trabalho do professor nessa perspectiva, as orientações ressaltam que tais categorias e metodologias oferecem um contraponto à proposta encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os autores criticam a forma como o documento anterior priorizava uma estruturação curricular pautada no desenvolvimento de habilidades e competências, categorias que, segundo Tomazi (2007), não possuem nenhuma significação sólida que respalde a priorização da prática pedagógica nessas ideias.

A primeira crítica que se fez foi a respeito de duas idéias, Habilidades e Competências, que até hoje não há um acordo sobre o que realmente significam, pois diversos autores entram em conflito para explicar o que é uma coisa ou outra. Assim, há uma complicação inicial que não é resolvida em nenhum momento. (TOMAZI, 2007, p. 591)

Outra crítica que acompanha o raciocínio daqueles que elaboraram as orientações, é o fato de que, mesmo não apontado em que séries deveriam ser trabalhados, os eixos temáticos considerados fundamentais e os conceitos estruturadores, segundo Tomazi (2007), seriam uma forma de enrijecer o currículo de Sociologia.

Uma outra crítica é que nestes documentos (PCN's e PCN+) há uma proposta de se colocar conteúdos dentro de *eixos fundamentais* ou de *conceitos estruturadores*, entretanto, isso põe os conteúdos dentro de uma camisa de força. Note-se que os PCN's indicam como eixos fundamentais a relação entre indivíduo e sociedade e a dinâmica social. Já os PCN+ indicam os conceitos estruturadores: cidadania, trabalho e cultura. Estes eixos ou conceitos estruturadores são arbitrários e em nenhum momento se explica porque estes e não outros. (TOMAZI, 2007, p. 591-592)

Com efeito, o documento serve não apenas como material de apoio ao professor, mas fornece categorias analíticas para as pesquisas que lançam o olhar para a Sociologia na Educação Básica. Ao tentar problematizar o currículo de Sociologia das escolas, através das OCN's, devemos levar em consideração que ele foi construído em um período de imensos desafios para o retorno da Sociologia à Educação Básica. Podemos constatar esse reflexo na posição adotada pelos autores de não produzirem uma estrutura curricular unificada. Essa escolha, segundo os autores, se deu por conta das dificuldades encontradas para a consolidação da disciplina nas escolas. Uma dessas dificuldades residia na falta de profissionais formados na área, como afirma Elizabeth da Fonseca Guimarães, em entrevista recente para a revista Sociologia da editora escala:

O texto das Orientações Curriculares de Sociologia foi escrito para professores que estão lecionando Sociologia no Ensino Médio, independente da formação docente. Sabíamos do problema que a disciplina enfrentava – e enfrenta até hoje – de não haver um número significativo de docentes habilitados em Ciências Sociais para lecionar Sociologia. O documento foi escrito de modo a atender a necessidade desse conjunto de professores que está em sala de aula, até que a situação das habilitações se normalizasse. (GUIMARÃES, 2013 p. 57)

Diante destas dificuldades Moraes (2009) ressalta que ele e os demais pesquisadores que redigiram o documento pretendiam, primeiramente, legitimar as práticas pedagógicas específicas da Sociologia. Ao final da elaboração da ferramenta a equipe decidiu que

[...] o melhor que podíamos fazer era elaborar um documento que viesse a refletir sobre a realidade dos professores de Sociologia e sobre a história dessa disciplina; trazer também uma reflexão ou, menos do que isso, uma legitimação das práticas e recursos utilizados pelos professores em sala de aula. O máximo que fizemos foi apresentar uma perspectiva que pudesse orientar os professores na sua elaboração da proposta de conteúdo e de metodologia – os tais temas, teorias e conceitos -, e que levassem, a nosso juízo, a uma elevação daquelas práticas, dada a nossa pretensão de estarmos trazendo à consciência dos professores os registros que cada “recorte” importava. (MORAES, 2009, p. 21-22).

A forma como esse documento foi elaborado, por sua vez, não impede a construção de uma proposta curricular unificada, desde que, a partir das orientações, possam ocorrer eventos acadêmicos com o objetivo de trazer relatos, estabelecer comparações, divulgar pesquisas, enfim, buscar consensos sobre práticas e concepções de ensino sobre a disciplina (MORAES, 2009 p. 23). Com efeito, o fato de não haver nenhum documento oficial posterior às orientações, contendo uma matriz curricular unificada, nos mostra que esse acúmulo de experiências e consensos de que nos fala o pesquisador ainda não foi alcançado e, portanto, o tema proposta curricular ainda é um desafio a ser superado pela Sociologia no Ensino Médio.

Outro fator contrário à elaboração de um currículo unificado de Sociologia, neste momento, são os próprios objetivos da disciplina na formação dos jovens educandos da escola média, ou seja, fornecer-lhes condições para que possam ter uma formação humanística, através da *desnaturalização* e do *estranhamento* da realidade social por ele vivenciada (BRASIL, 2006). Dessa maneira, a escolha dos conteúdos por parte do professor está condicionada a uma análise prévia desta realidade, levando em consideração toda a diversidade cultural existente, como nos mostram Bridi, Araújo e Motim (2009)

O conhecimento acumulado e a própria dimensão do “para quê?” devem estar presentes e nortear a proposta da escola e do professor ao ensinar Sociologia. Por sua vez os conteúdos trabalhados são meios e não encerram um fim em si mesmo, por isso o projeto educativo deve ser significativo para os sujeitos envolvidos, principalmente para o que se busca em relação à humanidade. (BRIDI, ARAÚJO, MOTIM 2009, p. 94)

Nota-se, dessa maneira, que as escolhas relacionadas à seleção dos conteúdos e à proposta curricular adotada estão relacionadas ao modo como a escola se organiza, como o trabalho docente se estrutura, como esses docentes compreendem a função da escola, enfim, como estruturam suas aulas (SILVA, 2009, p. 64).

Ao ressaltarem a capacidade da Sociologia se constituir enquanto saber escolar autônomo, os autores do documento indicam uma construção disciplinar distanciada da normatização encontrada nos parâmetros e na

própria LDB, voltada para a formação do jovem para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, como nos mostra Ferreira (2011):

Essas *Orientações* não se constituem em si, como uma proposta normativa de programa para o ensino de Sociologia, seu objetivo maior é levar os professores a elaborarem suas próprias propostas. As *Orientações* concentram seus esforços em propor uma prática de ensino de Sociologia que seja mais autônoma, no sentido de que seria impraticável estabelecer, por exemplo, um norte como “a construção da cidadania”, se não houver de antemão uma problematização baseada na própria tradição sociológica e seus pressupostos científicos. (FERREIRA, 2011, p. 64)

Essa característica peculiar proporcionada pela proposta encontrada nas orientações, fundamentam a construção de uma nova faceta relacionada ao conhecimento escolar de Sociologia. Segundo Ferreira (2011), o documento avança em relação aos parâmetros, pois estabelece uma relação mais próxima entre o conhecimento científico e o saber escolar.

Nessas Orientações é perceptível uma concepção mais bem acabada da Sociologia e suas possibilidades no Ensino Médio, já que se propõe uma problematização entre os papéis que podem ser desempenhados por ela, considerando as particularidades entre a ciência e a disciplina escolar. Suas opções metodológicas nos apresentam uma perspectiva mais apropriada do que aquela presente nos Parâmetros, pois, credita-se a Sociologia – devida sua tradição teórica – um duplo papel possível de ser alcançado, dimensionado a partir dos conceitos de desnaturalização e estranhamento. (FERREIRA, 2011, p. 65)

Mesmo apresentando algumas divergências, os dois documentos acabam por apontar as referências necessárias para que essa reflexão trespasse o Ministério da Educação e chegue às secretarias de educação de vários estados brasileiros. De 2007 em diante é possível perceber que várias unidades da federação já haviam elaborado propostas curriculares para a disciplina. De acordo com o levantamento feito por Caridá (2012), quatorze

estados³³ já haviam construído uma proposta programática de conteúdos a serem trabalhados pela disciplina de Sociologia.

Esse movimento de construções curriculares culminou na elaboração das orientações do estado do Ceará, condensado na coleção *Escola Aprendente* (CEARÁ, 2008), publicação que acompanha, em escala estadual, as mudanças curriculares propostas pelo novo Ensino Médio.

No ano de 2007, durante o trabalho de campo para minha pesquisa monográfica, acompanhei uma série de transformações na estrutura curricular das escolas públicas da rede estadual, em especial as mudanças que cabiam à disciplina de Sociologia. Na época, pude dialogar diretamente com os técnicos responsáveis por essas mudanças e, dessa maneira, descrevi as estratégias do Governo do Estado sobre uma nova orientação curricular dentre as quais mereceram destaque:

[...] a realização de uma pesquisa, no ano de 2003, que, em 2005, foi publicada com o título *O currículo do Ensino Médio cearense* pela própria Secretaria de Educação do Estado, onde foram visitadas 36 escolas de Ensino Médio do Ceará, com o intuito de traçar o perfil curricular das mesmas, além de saber quais conteúdos estavam sendo ministrados por parte dos professores. [...] Sobre a disciplina de Sociologia, foi feito um levantamento com os temas propostos nos seminários aos quais já me referi, são eles: **senso comum e ciências; contextualização da sociedade capitalista; desigualdade social; estudos de problemas da vida cotidiana; poder, política, cidadania e participação e cultura e diversidade: classe gênero e etnia.** (SOUSA NETO, 2009, p. 60 Grifos meus)

Na pesquisa supracitada, verificou-se a fragmentação e repetição dos conteúdos e foi constatado que os professores, em sala de aula, focalizavam mais a atenção em determinados temas em detrimento de outros. Por exemplo, foi identificado na pesquisa que 33% da carga horária do currículo de Sociologia era ocupada pelo tema “contextualização da sociedade capitalista” e 31% pelo tema “estudos de problemas da vida cotidiana”, enquanto temas como “cultura e diversidade: classe, gênero e etnia e poder”; “política, cidadania e participação” têm menos de 5% da carga horária dessas escolas (VIDAL et al, 2005, grifos meus).

³³ Acre, Tocantins, Ceará, Sergipe, Goiás, Mato Grosso, Distrito Federal, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul

É importante ressaltar que essa constatação foi feita em um período em que a Sociologia não era obrigatória nas escolas de Ensino Médio e, por conta disto, em muitas delas não havia uma distribuição da disciplina nas três séries. Das 36 escolas pesquisadas, apenas 24 apresentaram em seu currículo a disciplina de Sociologia, mesmo o Governo do Estado orientando as escolas à adoção dessa disciplina nas suas grades curriculares³⁴. Das 24 escolas, duas apresentavam a disciplina somente na primeira série, cinco apenas na segunda série, outras cinco somente na terceira série, uma na primeira e segunda séries, seis na segunda e terceira séries e cinco nas três séries do Ensino Médio (VIDAL et al, 2005).

O fato da disciplina não estar em todas as séries e até mesmo em todas as escolas pesquisadas, pode nos apontar o porquê de alguns conteúdos aparecerem com mais frequência em detrimento de outros. Pois, se o professor tem apenas um ano para trabalhar o conhecimento sociológico com os jovens, acaba polarizando as discussões da disciplina em temas introdutórios à mesma, como a contextualização da sociedade capitalista e problemas da vida cotidiana.

É possível pressupor também, que a escolha por alguns conteúdos em detrimento de outros, tenha se dado pelo fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais – documento oficial que servia como base para o planejamento da disciplina naquele período – orientarem um planejamento com base em eixos temáticos e conteúdos estruturadores.

Com os resultados desta pesquisa, o governo do estado pôde orientar a construção de uma série de medidas com vistas ao fortalecimento do Ensino Médio no estado do Ceará. O resultado desse processo foi o Programa Aprender Pra Valer, instituído pela Lei estadual 14.190/08, que tem como objetivo principal desenvolver estratégias complementares de fortalecimento do Ensino Médio. Nesse contexto surge a coleção *Escola Aprendente*, como uma produção da ação Professor Aprendiz, inserida no mesmo programa de incentivo ao Ensino Médio (CEARÁ, 2008).

³⁴ Segundo o técnico da SEDUC, entrevistado durante o meu trabalho de campo, durante o período compreendido entre 2002 e 2008 o Governo do Estado orientava as escolas a adotarem as disciplinas de Sociologia e Filosofia, no mínimo, em uma das séries do Ensino Médio.

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará no esforço de elaboração de uma proposta curricular democrática e participativa produziu um currículo a partir de seminários estaduais, com participação de professores, técnicos do Ensino Médio da SEDUC e a colaboração de professores dos cursos de Sociologia da Universidade Estadual do Ceará. Além disto, foi criado um canal de participação via *internet*, para que os professores pudessem sugerir suas contribuições ao documento. (CEARÁ, 2008).

De todo esse trabalho em torno da disciplina de Sociologia foi construído um plano curricular estadual, contendo marcos de aprendizagem, competências e habilidades, conteúdos e detalhamento dos conteúdos de cada série do Ensino Médio, para auxiliar a prática docente dos professores de Sociologia: o plano curricular contido no material *Escola Aprendente*. Os autores do documento ressaltam o trabalho de outros atores envolvidos neste processo, como os professores da Educação Básica e os especialistas da Universidade Estadual do Ceará. Destacam, ainda, que este documento é mais uma ferramenta de apoio ao trabalho do professor em sala de aula e que a escola tem autonomia para construir uma proposta curricular que promova um ensino de qualidade, que busque desenvolver as competências e habilidades na formação do aluno crítico e reflexivo (CEARÁ, 2008).

O plano curricular para o ensino de Sociologia no Ensino Médio fundamenta-se nos PCN e RCB³⁵, mas, sobretudo respeitando as discussões e contribuições dos atores envolvidos em sua construção, propõe que a primeira série do Ensino Médio ocupe-se da contextualização das Ciências Sociais, com destaque para a questão da pesquisa e trabalhe os conceitos dos autores clássicos da Sociologia como Durkheim, Weber e Marx; a segunda série analisa a política, o poder e a cidadania e a terceira série aborda o tema complexo da cultura na sua relação com a natureza, bem como os autores brasileiros clássicos das Ciências Sociais (Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Sérgio B. de Holanda, dentre outros) e suas abordagens sobre os graves problemas sociais brasileiros: desemprego, violência, pobreza, racismo, exclusão social, etc. (CEARÁ, 2008, p. 74)

Essa proposta curricular deve estar articulada com as seguintes competências e habilidades: compreender as diferenças entre os discursos produzidos pelas Ciências Sociais acerca da realidade e aqueles elaborados na esfera do senso comum (1); construir elementos de análise que possibilitem

³⁵ Referenciais Curriculares Básicos.

a leitura crítica das situações da vida cotidiana (2); compreender a importância da atividade política na transformação das estruturas sociais e na efetivação dos direitos e deveres do cidadão (3); compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de gênero, etnias e segmentos sociais, de modo a preservar o direito à diversidade (4) e compreender a realidade econômica, social e política da sociedade brasileira (5).

Ao analisar a proposta elaborada pelo documento estadual, é possível perceber que a sua principal fundamentação reside na categorização elaborada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1999), pois orienta a distribuição de certos conteúdos que devem ser apresentados aos estudantes através de habilidades e competências específicas do conhecimento escolar de Sociologia.

Outra referência aos parâmetros, encontrada no currículo cearense, é a divisão das três séries em torno de conceitos estruturadores ligado às três Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) ressaltadas no documento de 1998.

No primeiro ano, o foco é a delimitação do método sociológico e apresentação de conceitos-chave dos autores clássicos da Sociologia, tais como fato social, ação social e classes sociais. No segundo ano, o professor deve direcionar o seu trabalho para a construção dos conceitos de Poder, Política, Cidadania e Movimentos Sociais no campo das Ciências Sociais. Já no terceiro ano, prioriza-se a abordagem do conceito de Cultura para as Ciências Sociais e a sua relação com outro conceito, o de Natureza. Também no terceiro ano, há a indicação para se trabalhar com a produção de pensadores brasileiros e as categorias utilizadas pelos mesmos na problematização de alguns temas como “desemprego, violência, racismo”, etc. Neste momento, o documento enfatiza alguns temas que podem ser abordados pelo professor em sala de aula, porém, o foco continua nos conceitos e nas categorias analíticas pensadas por autores como Florestan Fernandes, Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda.

Outra aproximação que podemos estabelecer entre o documento cearense e os parâmetros é que, ao justificar a necessidade de se estabelecer uma organização curricular, o *Escola Aprendente* estabelece, como finalidade da disciplina escolar de Sociologia, a formação crítica do cidadão. Para o

documento, conhecimento sociológico se justifica no Ensino Médio por sua capacidade de apresentar referenciais epistemológicos que farão com que o aluno possa ter a possibilidade de refletir sobre o seu pensar e agir social.

Afirmar a Sociologia como conhecimento necessário à formação do aluno significa amplificar os referenciais epistemológicos capazes de promover mudanças na forma de pensar e agir do estudante, tornando-o agente questionador e transformador de sua realidade social. (CEARÁ, 2008, p. 79)

Por fim, pode-se constatar que o *Escola Aprendente* estabelece uma relação de complementaridade entre o que já se havia produzido nos parâmetros, quanto à organização curricular de Sociologia, e a demanda de se organizar os conhecimentos da disciplina em âmbito estadual, com o intuito de qualificar as condições para o seu ensino no estado do Ceará.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem-se num ganho efetivo em direção à construção de propostas curriculares que busquem as especificidades regionais e locais das escolas. Nesse sentido, os educadores e os professores de Sociologia podem se servir deles na elaboração de uma proposta que fortaleça o ensino desse conhecimento. (CEARÁ, 2008, p. 82)

Todos os documentos (PCN's, OCN's e Escola Aprendente) fornecem elementos para a construção de um plano de curso estruturado sobre a Sociologia nas escolas de Ensino Médio. Essa constatação será visualizada na próxima seção, quando apresentarei a proposta anual para a disciplina nas três escolas pesquisadas neste trabalho.

2.2.1 O Currículo de Sociologia das escolas: Émile Durkheim, Karl Mannheim e Pierre Bourdieu.

Após estabelecer a relação entre as propostas de cada documento oficial quanto aos sentidos da Sociologia na Educação Básica, resta saber que tipo de influência esses documentos exercem no planejamento pensado para a

disciplina, apresentada nos projetos políticos pedagógicos das três escolas pesquisadas. As propostas analisadas nessa seção correspondem ao período em que acompanhei a elaboração das mesmas, nos anos de 2012 a 2013.

Tabela 1: Planejamento de Sociologia para o 1º ano do Ensino Médio em 2012.

PERÍODO ESCOLA	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
EED ³⁶	Introdução à Sociologia; O nascimento da Sociologia	Sociologia e cotidiano; Metodologia científica das Ciências Sociais; As instituições sociais e o processo de socialização no Brasil	A teoria sociológica de Émile Durkheim; A organização do trabalho no Brasil	A teoria sociológica de Max Weber; A formação das instituições religiosas no Brasil
CEIPB	Introdução ao estudo da sociedade; Autores clássicos do pensamento sociológico	Mesclando Cultura e ideologia	Poder, política e participação popular; Trabalho e sociedade	Autores que analisam o pensamento social brasileiro e a contribuição para o debate sobre questões do cotidiano: Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Sérgio Buarque, Darcy Ribeiro, Roberto DaMatta, etc.
EPKM	Conteúdos de Filosofia	Conteúdos de Filosofia	Projeto interdisciplinar: Política na escola.	Cap ³⁷ . 1 – O que é Sociologia?; Cap. 2 – O nascimento da Sociologia.

Fonte: elaborada pelo autor

Tabela 2: Planejamento de Sociologia para o 2º ano do Ensino Médio em 2012.

PERÍODO ESCOLA	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
EED	Teoria Sociológica de	Poder e Política; Participação	As muitas faces do poder	Violência, crime e justiça no Brasil

³⁶ Em todas as referências oriundas de documentos das escolas ou da fala de seus professores e gestores, utilizarei as seguintes abreviações para as escolas, **EED**: Escola de Ensino Médio Émile Durkheim, **CEIPB**: Centro de Educação Integrada Pierre Bourdieu e **EPKM**: Escola de Ensino Médio Profissionalizante Karl Mannheim.

³⁷ Referente aos capítulos do livro Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (MEDEIROS, BOMENY, 2010)

	Karl Marx; Desigualdades sociais no Brasil	política, direitos e cidadania no Brasil		
CEIPB	Conteúdos de Filosofia.	Conteúdos de Filosofia.	Conteúdos de Filosofia.	Conteúdos de Filosofia.
EPKM	Cap. 2 – O nascimento da Sociologia (revisão); Cap. 3 – O apito da fábrica; Cap. 4 – Tempo é dinheiro!	Cap. 5 – A metrópole acelerada; Cap. 6 – Trabalhadores, uni-vos!	Projeto: política na escola; Livro: Apologia de Sócrates	Conteúdos de Filosofia.

Fonte: elaborada pelo autor

Tabela 3: Planejamento de Sociologia para o 3º ano do Ensino Médio em 2012.

PERÍODO ESCOLA	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
EED	Sociabilidade urbana: teoria sociológica de Georg Simmel; Tribos urbanas no Brasil.	Processos de Socialização: a teoria sociológica de Norbert Elias; Cultura e Sociedade.	Sonhos de consumo: os estudos sociológicos de Walter Benjamin; O que consomem os brasileiros	Intérpretes do Brasil.
CEIPB	Conteúdos de Antropologia.	Conteúdos de Antropologia.	Conteúdos de Antropologia.	Conteúdos de Antropologia.
EPKM	Constituição da república Federativa do Brasil de 1988; Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/96; Lei do Estágio – Lei Nº 11.788/08; Código de Defesa do Consumidor – Lei Nº 8.078/90; ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente –	Conteúdos de Filosofia.	Projeto: Política na escola.	Conteúdos de Filosofia.

	Lei Nº 8.069/90; Lei Aprender para Valer – Leis Nº 14.190/08 e 14. 484/09.			
--	---	--	--	--

Fonte: elaborada pelo autor

Tabela 4: Planejamento de Sociologia para o 1º ano do Ensino Médio em 2013.

PERÍODO ESCOLA	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
EED	Introdução à Sociologia; O Nascimento da Sociologia; Relação indivíduo e sociedade.	Sociologia e cotidiano; Metodologia científica das Ciências Sociais. As instituições sociais e o processo de socialização no Brasil.	A teoria sociológica de Émile Durkheim; A organização do trabalho no Brasil.	A teoria Sociológica de Max Weber; A formação das instituições religiosas no Brasil.
CEIPB	Introdução ao estudo da sociedade; Autores clássicos do pensamento sociológico	Trabalho e Sociedade (unidade 2 do livro ³⁸); Estrutura social e desigualdades (unidade 3 do livro)	Poder, política e Estado (unidade 4 do livro); Direito, cidadania e movimentos sociais (unidade 5 do livro)	Cultura e Ideologia (unidade 6 do livro); Pensamento social Brasileiro.
EPKM	Conteúdos de Filosofia	Conteúdos de Filosofia	Conteúdos de Filosofia	Cap. 1 – O que é Sociologia?; Filme: Tempos modernos; Cap. 2 – O nascimento da Sociologia; Texto: A Revolução Industrial e o surgimento das Ciências Sociais.

Fonte: elaborada pelo autor

Tabela 5: Planejamento de Sociologia para o 2º ano do Ensino Médio em 2013.

PERÍODO	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
---------	-------------	-------------	-------------	-------------

³⁸ O livro em questão é o manual didático adotado pela escola, Sociologia para o ensino médio (TOMAZI, 2010).

ESCOLA \ PERÍODO	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
EED	Teoria sociológica de Karl Marx.	Desigualdades sociais no Brasil.	Poder e política; Participação política, direitos e democracia no Brasil	As muitas faces do poder; Violência, crime e justiça no Brasil.
CEIPB	Conteúdos de Filosofia.	Conteúdos de Filosofia.	Conteúdos de Filosofia.	Conteúdos de Filosofia.
EPKM	Filme: Tempos Modernos; Cap. 2 – O nascimento da Sociologia (Revisão); Cap. 3 – O apito da fábrica; Cap. 4 – Tempo é dinheiro!	Cap. 5 – A metrópole acelerada; Cap. 6 – Trabalhadores, uni-vos!	Feira de Ciências.	Conteúdos de Filosofia.

Fonte: elaborada pelo autor

Tabela 6: Planejamento de Sociologia para o 3º ano do Ensino Médio em 2013.

ESCOLA \ PERÍODO	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
EED	Sociabilidade Urbana: Teoria Sociológica de Georg Simmel; Tribos urbanas no Brasil.	Processos de Socialização: A Sociologia de Norbert Elias; Cultura e Sociedade; Relativismo Cultural.	Sonhos de Consumo: os estudos sociológicos de Walter Benjamin; O que consomem os brasileiros.	Intérpretes do Brasil.
CEIPB	Conteúdos de Antropologia.	Conteúdos de Antropologia.	Conteúdos de Antropologia.	Conteúdos de Antropologia.
EPKM	Constituição da república Federativa do Brasil de 1988; Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394/96;	Conteúdos de Filosofia.	Feira de Ciências.	Conteúdos de Filosofia.

	Lei do Estágio – Lei Nº 11.788/08; Código de Defesa do Consumidor – Lei Nº 8.078/90; ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Nº 8.069/90; Lei Aprender pra Valer – Leis 14.190/08 e Nº 14.484/09.			
--	---	--	--	--

Fonte: elaborada pelo autor

É possível perceber que não existe um distanciamento entre as três propostas, porém, é necessário fazer algumas considerações para que seja possível compreender os motivos que levaram à escolha por esses conteúdos e as referências feitas a cada documento oficial que orientaram a construção teórica do currículo de Sociologia nas três escolas.

A Escola de Ensino Médio Émile Durkheim em sua proposta curricular destaca a fundamentação nas Matrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCN, PCN, OCN e Escola Aprendente), nos eixos cognitivos³⁹ do ENEM e nos descritores exigidos pelo SPAECE⁴⁰.

Trabalha a disciplina de Sociologia de maneira regular, uma hora aula por semana, nas três séries do Ensino Médio. Sobre as competências e habilidades escolhidas, orienta-se pela matriz de referência da coleção Escola Aprendente adaptados aos eixos cognitivos acima citados. A escolha dos conteúdos, por sua vez, sofreu algumas alterações em relação aos conteúdos que estão nas matrizes curriculares do documento estadual. Tais alterações foram feitas com o intuito de adequar o planejamento anual da disciplina à distribuição dos conteúdos do livro didático escolhido pela escola, *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* de Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros (2010).

Na Escola de Ensino Fundamental e Médio Pierre Bourdieu a escolha dos conteúdos de Sociologia não difere da realidade encontrada na escola

³⁹ Os eixos cognitivos, no caso do ENEM, e os descritores do SPAECE correspondem a um conjunto de habilidades e competências pré-estabelecidas pelas respectivas instituições de fomento (MEC para o ENEM e SEDUC para o SPAECE).

⁴⁰ Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.

Émile Durkheim. As matrizes curriculares adotadas também são as da coleção Escola Aprendiz em conjunto com os PCNs. Em relação ao livro didático, o escolhido foi *Sociologia para o Ensino Médio* de Nelson Dacio Tomazi (2010) e, mesmo os professores determinando as matrizes curriculares como a principal referência, é possível perceber, na proposta curricular, principalmente no detalhamento dos conteúdos, que existe uma adaptação no sentido de trabalhar esses conteúdos de acordo com a proposta do livro didático.

Além disso, foi fundamental para a sua escolha, segundo os professores, a linguagem mais acessível ao estudante, que facilita a didática da disciplina em sala de aula. Por ser adotada apenas no 1º ano, todos os alunos da escola receberam o livro didático e avaliam de forma positiva esse fato, pois com a presença do material, os alunos se sentem mais atraídos pela disciplina. Na palavra da coordenadora, o livro chama a atenção deles para a Sociologia.

A construção da proposta curricular da Escola de Ensino Médio Profissionalizante Karl Mannheim articula as Matrizes Curriculares do Ensino Médio em conjunto com um projeto específico das escolas de ensino profissional no estado do Ceará chamado TESE (Tecnologia Empresarial Sócio Educacional).

A TESE é uma Filosofia de gestão adaptada da TEO (Tecnologia Empresarial Odebrecht). A história dessa parceria entre escola e empresa se deu por meio do ex-presidente da Philips e atual presidente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Marcos Magalhães que foi aluno do Ginásio Pernambucano. Depois de muitos anos afastado da realidade escolar, retornou ao Ginásio Pernambuco e tomou contato com o estado caótico da sua escola e da escola pública de modo geral. Marcos Magalhães então se sensibilizou e decidiu ajudar. Em sua avaliação, o problema era de gestão. Ele propôs ao estado de Pernambuco uma parceria, criou o ICE e reformou o Ginásio. A partir dos resultados do Ginásio, o modelo passou a se expandir por outras escolas estaduais de Ensino Médio. Hoje, no estado do Pernambuco, há mais de 100 escolas de Ensino Médio replicando essa Filosofia de gestão que foi sintetizada no projeto chamado TESE. (MENIN et al, 2011)

Um dos princípios articulados à proposta curricular é a elaboração anual de um Plano de Ação, que é composto por cinco premissas: atitude empresarial de educadores e educandos, voltado para a avaliação de resultados; o protagonismo juvenil, que envolve a conscientização do papel do aluno em relação a sua própria vida; a formação continuada dos professores,

que na escola corresponde a uma parte da carga horária de trabalho dedicada ao fomento dos projetos do Plano de Ação; a corresponsabilidade entre a escola, os estudantes e a comunidade; e a replicabilidade, ou seja, a transmissão dessa forma de trabalho a ser aplicada em outras escolas (MENIN et al, 2011).

Nesse contexto, a construção da disciplina de Sociologia, assim como as demais, perpassa por uma adequação aos princípios e valores do projeto acima citado. No ano de 2012, o plano de ação para a disciplina de Sociologia e Filosofia⁴¹ teve como objetivo geral ensinar a Filosofia e a Sociologia na perspectiva de inserir o aluno no universo da investigação filosófica, social e política, visando à autonomia reflexiva da vida, bem como da sociedade em que está inserido e ao exercício da cidadania.

No planejamento anual das duas disciplinas o terceiro bimestre é dedicado apenas aos conteúdos relativos ao projeto do plano de ação, como poder e política; cidadania; ética e moral. Nos outros bimestres a professora utilizou as matrizes de referência da coleção Escola Aprendiz, fazendo uma adequação ao livro didático escolhido *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* de Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros (2010).

Da mesma forma que na escola Émile Durkheim, na escola profissionalizante não chegaram livros de Sociologia e Filosofia em uma quantidade suficiente para todos os alunos nos anos de 2012 e 2013. A saída encontrada pela professora para a resolução desse problema foi “semestralizar” o calendário das disciplinas nas turmas de 1º e 2º ano. Dessa maneira, os alunos do 1º ano, nos dois primeiros bimestres, estudam apenas a disciplina de Filosofia enquanto que os do 2º ano vêem a disciplina de Sociologia. Nas turmas de 3º ano os conteúdos de Sociologia aparecem apenas no primeiro bimestre com a análise de leis que asseguram os direitos civis, políticos e sociais no Brasil e no terceiro bimestre com projeto citado no Plano de Ação.

⁴¹ Na escola só existe uma professora para as duas disciplinas. Segundo a docente, essa é uma imposição do Governo do Estado aos profissionais que trabalham com uma das disciplinas (de Sociologia e de Filosofia) nas escolas profissionalizantes e que nenhuma outra disciplina é tratada dessa maneira. Para a professora, isso prejudica o trabalho realizado, pois causa no aluno uma dificuldade em compreender as especificidades das disciplinas. Além de que ela, como professora de Filosofia, acaba tendo que estudar mais para planejar as aulas de Sociologia, o que não impede, muitas vezes, do trabalho não ser realizado da melhor forma, conforme a avaliação que ela faz.

Pude constatar que os professores e gestores elaboraram o currículo a partir de elementos que correspondem a um sistema social mais amplo, como é o caso dos PCNs, das OCNs e da própria LDB, como podemos visualizar nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas:

O estudo da Sociologia no Ensino Médio, deverá fornecer aos alunos instrumentais teóricos que possibilitem a leitura da sociedade contemporânea, os novos significados de instituições sociais como a família, a religião, o Estado e o papel dos movimentos sociais e das Organizações Não-Governamentais que assumem, na atualidade, importante papel como atores sociais num contexto mundial e local marcado por uma complexidade crescente. (Projeto Político Pedagógico, EED)

O objetivo da disciplina é compreender, investigar, classificar, interpretar e explicar os fatos relacionados à vida social, percebendo-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e viabilizar mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justa e solidária, decodificando assim a complexidade da realidade social com uma postura crítico reflexiva, contribuindo para a construção da cidadania do educando. (Projeto Político Pedagógico, CEIPB)

O objetivo das disciplinas⁴² é desenvolver no aluno a capacidade humana de questionar sobre suas origens, a existência, o bem e sobre a sociedade em que vive. (Plano de ensino, EPKM)

A partir das observações realizadas nas três escolas é possível perceber que o quadro apresentado em relação à escolha dos conteúdos programáticos para a disciplina de Sociologia no estado do Ceará ainda não possui uma base unificada, não diferindo da realidade estudada por pesquisadores como Moraes (2010) e Silva (2009), que mostram essa temática como um dos desafios da disciplina em seu retorno às escolas de Ensino Médio.

Outro desafio posto à implementação da disciplina é a produção de livros didáticos que dialoguem com a forma que o conhecimento sociológico vem sendo praticado nas salas de aula de escolas do Ensino Médio. Durante o levantamento de dados sobre o currículo das três escolas, pude perceber que os dois livros escolhidos durante o PNLD 2012 influenciaram a construção do

⁴² No caso da escola profissionalizante os objetivos da disciplina de Sociologia foram estabelecidos em conjunto com os da disciplina de Filosofia, pois foram construídos pela mesma professora. Os motivos para esse planejamento conjunto serão explicados no capítulo seguinte, quando apresento as características da operacionalização da Sociologia nas três escolas. Outro ponto a ser ressaltado desta escola, é o fato de os objetivos da disciplina estarem em um documento diferente do Projeto Político Pedagógico, no caso, em um plano de ensino. Isso ocorreu porque a finalização do documento só ocorreu em 2014, período posterior ao analisado nesta pesquisa. Porém, é importante registrar que no PPP os objetivos para a disciplina permaneceram os mesmos do plano de ensino.

plano anual da disciplina. Abordarei a forma como essa relação se construiu nas escolas na próxima seção deste capítulo.

2.3 O livro didático como referência para a construção do currículo nas três escolas.

Nas seções anteriores foi possível constatar que os documentos oficiais que orientam a construção de propostas curriculares para disciplina de Sociologia se fazem bastante presentes nos planos anuais das três escolas. Porém, ao realizar uma leitura desses planos relacionada à fala dos professores da disciplina, pude perceber que, além dos documentos oficiais, os livros didáticos se apresentam como uma espécie de guia para a organização dos conteúdos relevantes a serem estudados a cada bimestre ou semestre letivo.

Nesse sentido, compreendo o livro didático utilizado como um instrumento de produção cultural e intelectual. Para analisar o livro didático como uma ferramenta artística e cultural, dialogo com Chartier (2004), que compreende o livro a partir do conjunto de práticas culturais na qual ele está inserido.

Uma vez escrito e saído das prensas, o livro, seja ele qual for, está suscetível a uma multiplicidade de usos. Ele é feito para ser lido, claro, mas as modalidades de ler são, elas próprias, múltiplas, diferentes segundo as épocas, os lugares, os ambientes. Durante muito tempo, uma necessária Sociologia da desigual distribuição do livro mascarou essa pluralidade de usos e fez esquecer que o impresso, sempre, é tomado por uma rede de práticas culturais e sociais que lhe dá sentido. A leitura não é uma invariante histórica – mesmo nas suas modalidades mais físicas –, mas um gesto, individual ou coletivo, dependente das formas de sociabilidade, das representações do saber ou do lazer, das concepções a individualidade. (CHARTIER, 2004, p. 173)

Essa compreensão se aproxima da hipótese de que os livros didáticos são “entendidos como um veículo que, através do arranjo e dos sentidos do seu texto, expressa importantes aspectos do processo de rotinização de um campo de conhecimento no meio escolar.” (MEUCCI, 2013, p. 06)

Em outras palavras, os livros didáticos são fonte de análise que permitem reconhecer condições de circulação ampliada de um determinado campo de conhecimento, os agentes protagonistas desta tarefa e principalmente a natureza dos processos de seleção e 'canonização' de certos conteúdos, autores, temas, teorias e abordagens. Nesse sentido, ao contrário do que comumente se pensa, a função escolar do livro didático faz dele um bem cultural bastante complexo, um 'lugar' privilegiado para compreender mecanismos e estratégias de produção e circulação do conhecimento na sociedade. (idem)

Para compreender a forma como o livro didático se insere na construção teórica do currículo de Sociologia das três escolas pesquisadas, farei uma contextualização histórica de sua produção, a partir dos períodos de institucionalização da disciplina na Educação Básica. De acordo com Meucci (2013), essa produção foi fruto de três grandes "safras" (1930-1945; 1980-1990; 2000 em diante) que surgiram com a demanda criada pela presença do conhecimento sociológico nas escolas brasileiras.

Em seguida, irei demonstrar como os professores das três escolas vêem o livro didático, como referência constitutiva do currículo da disciplina. Nesse sentido, é interessante perceber como o livro se relaciona com a escolha dos conteúdos a serem trabalhados em cada período e de que maneira os manuais são utilizados durante a prática pedagógica destes professores.

2.3.1 A produção de livros didáticos de Sociologia no Brasil.

Para elucidar o papel fundamental que os livros didáticos tiveram no processo de institucionalização da Sociologia no Brasil, é preciso ressaltar que o conhecimento sociológico adentra no país através do ensino secundário. Em 1891, a reforma educacional promovida pelo primeiro governo republicano, que visava a uma laicização de todos os currículos escolares, estabelecia que em seu último ano (o sétimo) o estudante deveria estudar conhecimentos científicos relacionados à Sociologia e à moral. Porém, a reforma Benjamin Constant (ministro da Instrução Pública em 1891) foi operacionalizada apenas parcialmente, pois no final do século XIX e início do século passado, os dispositivos legais sofreram constantes modificações e ao serem consolidados,

em janeiro de 1901, na reforma Epiácio Pessoa, a Sociologia foi retirada oficialmente do currículo da escola secundária sem que chegasse a ser ofertada nas escolas.

Somente em 1925, com a reforma do ministro Rocha Vaz, a Sociologia volta a ser pensada no currículo como uma disciplina obrigatória do sexto ano do ensino secundário, em conjunto com literatura brasileira, história da filosofia e literatura das línguas latinas. Em 1931, houve nova modificação na estrutura curricular do ensino secundário. A reforma coordenada pelo ministro Francisco Campos estabelecia, pela primeira vez, uma reforma a nível nacional (tendo em vista que as legislaturas anteriores valiam apenas para o Distrito Federal e como modelo para as outras federações). Com a reforma, o ensino secundário, que possuía três cursos complementares, era contemplado com a disciplina de Sociologia no segundo ano, atuando diretamente na formação de profissionais liberais (a partir dos cursos complementares) e de professores (curso normal).

Com a Sociologia inserida no ensino secundário, houve a demanda por manuais, compêndios e livros didáticos para auxiliar o trabalho dos professores que atuavam nessas instituições de ensino. A estratégia encontrada pelos primeiros professores da disciplina foi a importação desse material. Com a forte influência do positivismo no início do século passado, a maior parte dos livros eram de autores ligados a essa corrente na França.

Nos primeiros anos deste século, a inexistência de um sistema dinâmico de publicações destinadas ao ensino de Sociologia exigiria, a utilização de manuais estrangeiros. Eram franceses a maior parte dos compêndios usados para a introdução do conhecimento sociológico no Brasil: *Esquisse d'une sociologie*, de G. TARDE (Paris, 1898); *Qu'est-ce que la sociologie*, de C. BOUGLÉ (Paris, 1907); *Introduction à la méthode sociologique*, de P. BUREAU (Paris, 1923); *Les Règles de la méthode sociologique*, de E. DURKHEIM (Paris, 1895); *Précis de science sociale*, de P. ROUX (Paris, 1914); *Introduction à la sociologie*, de R. MAUNIER (Paris, 1929). *Sociologia, historia y principales problemas*, de VON WIESE; *Précis de sociologie* de H. SPENCER (Paris, 1883), *Traité de sociologie generale*, de V. PARETO (Paris, 1917) foram introduzidos aqui aos nossos primeiros leitores de Sociologia, nas versões espanhola e francesas. O manual português *Sociologia*, de G. PALANTES (Lisboa, 1909) fora aqui também muito utilizado. (MEUCCI, 2000. p. 08)

Apesar da utilização de uma bibliografia vasta nesse primeiro momento, não demorou muito para que os primeiros manuais produzidos por intelectuais brasileiros, que em sua maioria eram também professores das escolas

secundárias, fossem editados e distribuídos por todo o Brasil. Muitos deles tornaram-se sucessos editoriais durante décadas, como nos mostra novamente Meucci (2000):

Alguns manuais didáticos publicados na época tornaram-se verdadeiros clássicos do ensino da Sociologia, reeditados várias vezes e, em muitos casos, por várias décadas: *Lições de Sociologia* de Achilles Archerio Júnior, publicado pela primeira vez em 1932, chegou à nona edição em 1949; *Princípios de Sociologia* de Fernando de Azevedo, reeditado onze vezes entre 1935 e 1973; *Programa de Sociologia* de Amaral Fontoura, reeditado quatro vezes entre 1940 e 1944, e, sob o novo título *Introdução à Sociologia* reeditado cinco vezes entre 1948 e 1970; *Fundamentos de Sociologia* de Carneiro Leão reeditado cinco vezes entre 1940 e 1963 e, finalmente, *Sociologia* de Gilberto Freyre, reeditado também cinco vezes entre 1945 e 1973. (MEUCCI, 2000. p. 07)

Podemos perceber que alguns desses manuais foram reeditados até meados da década de 1970. Este fato pode ser explicado pelo sucesso alcançado por esses intelectuais, como nos mostra a autora, mas também pode ser o reflexo de uma falta de demanda do sistema escolar. A reforma do ministro Capanema, em 1942, desatrela o ensino secundário do ensino superior, extinguindo os cursos complementares que tinham em suas estruturas curriculares a disciplina de Sociologia como obrigatória. Com isso, a Sociologia produzida, ou melhor, destinada ao ensino secundário, acaba se distanciando do processo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil pois, nesse mesmo período, já haviam sido criados os primeiros cursos *strictu sensu* de nível superior no país (na década de 30). Muitos dos intelectuais que ajudaram a consolidar a Sociologia nas escolas, agora também o faziam nas instituições públicas de ensino superior.

Dos cinco intelectuais citados anteriormente, três tiveram participação direta ou indireta em importantes universidades do país. É o caso de Fernando de Azevedo na Universidade de São Paulo, Carneiro Leão na Universidade do Recife e Gilberto Freyre na Universidade do Distrito Federal. Essa concentração da produção do conhecimento sociológico nas instituições de ensino superior é acentuada com a criação dos primeiros programas de pós-graduação nas décadas de 1960 e 1970. Com efeito, essa “parada no tempo” sofrida pela disciplina na educação secundária, enfraqueceu as relações antes estabelecidas entre intelectuais e o sistema escolar via manuais didáticos.

Esse período de ausência no ensino secundário se prolongaria até meados de 1980, durante o período de redemocratização do Estado brasileiro. Naquela época, os profissionais da área ganham destaque no cenário político nacional. Surgem as primeiras associações e sindicatos de sociólogos, que tomam a frente na luta política em torno de uma legislação específica para o ensino de Sociologia, já que naquela década, constava na legislação educacional de alguns estados como Rio de Janeiro, Minas Gerais e Pará, a inclusão da disciplina de Sociologia.

No período compreendido entre as décadas de 1980 e 1990 surgiram outros manuais introdutórios à Sociologia, porém, estes não traziam a objetividade dos primeiros. Com a difusão do saber científico pelo ensino superior, ficou cada vez mais difícil diferenciar os livros que são destinados aos estudantes recém-egressos nos cursos de Ciências Sociais daqueles destinados especificamente à Educação Básica. Tal constatação foi feita por Flávio Marcos Sarandy (2004) em sua dissertação de mestrado. De 19 obras pesquisadas, apenas nove acompanhavam a categorização do livro didático feita pelo autor.

Como *manual didático*, portanto, considero essa ampla gama de objetos “variáveis e instáveis” (Batista, 2002; Munakata, 2002), que realizam diversas funções e constituem parte significativa da atividade acadêmica (Kuhn, 2001; Melo, 1999), e que integram o processo de institucionalização de um campo científico (Meucci, 2000). Entretanto, a ambigüidade e limite operacional de uma definição como essa é evidente. Daí que, para fins de pesquisa, estabeleci como manual didático de Sociologia para o Ensino Médio os livros originalmente destinados à escola para serem manuseados por alunos, efetivamente utilizados em aula por professores de Sociologia no Ensino Médio, que apresentam o caráter de compêndios de Sociologia geral ou de Ciências Sociais e que estão incluídos nos catálogos de didáticos de suas editoras. (SARANDY, 2004. p. 25)

Dessas nove obras, ele escolhe quatro para sua análise: *Introdução à Sociologia* (São Paulo, Editora Ática, 2000. 20ª ed. [1ª edição 1988]), de Pêrsio Santos de Oliveira; *Sociologia* (São Paulo, Editora Cortez, 1999. 2ª ed. [1ª edição 1990]), de Paulo Meksenas; *Iniciação à Sociologia* (São Paulo, Atual Editora, 1999. [1ª edição de 1993]), de Nelson Dacio tomazi e *Curso de Sociologia e Política* (Petrópolis, Editora Vozes, 2002. 4ª ed. [1ª edição 1996]) de Benjamin Marcos Lago.

Justifica-se a escolha desses quatro manuais pelas seguintes razões: selecionei os manuais exclusivamente indicados para o – ou efetivamente utilizados no – Ensino Médio chegando a um total de nove livros (onze, se incluirmos os livros de Carlos Benedito Martins e Álvaro de Vita). Os manuais mais conhecidos, divulgados, citados ou indicados por professores do Ensino Médio são principalmente três: o volume organizado por Nelson Dacio Tomazi, o livro de Paulo Meksenas (da Editora Cortez) e, principalmente, o de Pêrsio Santos de Oliveira – o primeiro a ser publicado desde a década de 1980. Esses três últimos, acrescentando-se o manual de Benjamim Marcos E. do Lago, são manuais de grandes editoras (com distribuição nacional) e constam de seus catálogos de *didáticos*. (SARANDY, 2004. p. 29)

O fato de alguns manuais não se encaixarem nesse perfil, por serem destinados à iniciação dos estudos na universidade e ao mesmo tempo, funcionarem de forma recortada, como ferramenta de apoio à prática pedagógica pelos professores do Ensino Médio, não quer dizer que esses livros não são originários de uma demanda escolar. O fato de esses livros estarem no mercado editorial há mais de duas décadas por grandes editoras (a maioria reeditados) demonstra que essa demanda existe e tem certa consistência. No trabalho de Sarandy (2004) também é possível vislumbrar uma relação estabelecida, de forma direta ou indireta, entre os autores desses manuais e o ensino de Sociologia na Educação Básica.

Um ponto comum que aproxima todos os autores é o fato de terem tido contato com a Educação Básica e terem escrito/organizado manuais didáticos em resposta à carência dos mesmos no mercado – como afirmou Pêrsio Santos de Oliveira em entrevista ao autor desta dissertação. Entretanto, como se verá na conclusão deste trabalho, o fato de terem experiência com o Ensino Médio – ou secundário – não foi suficiente para evitar a reprodução de modelos próprios da graduação, a exemplo do ensino fortemente conceitual voltado à aprendizagem dos clássicos da teoria sociológica, como Marx, Durkheim e Weber. Isso não significa, por outro lado, que esses manuais não consistiram em contribuições importantes para a re-introdução da disciplina, a partir de 1980. (SARANDY, 2004. p. 31)

Esse caráter ambíguo encontrado pelo autor nos manuais produzidos entre as décadas de 1980 a 1990 reflete a falta de acúmulo em pesquisas sobre o ensino de Sociologia nas escolas. Durante o período de ausência do caráter obrigatório da disciplina, pouco se produziu a respeito das práticas pedagógicas do currículo e sobre os livros didáticos de Sociologia no Ensino Médio.

Mesmo num período de baixa produtividade científica surgem, nos anos 1990, os primeiros grupos de pesquisa e laboratórios de ensino em universidades públicas. É importante destacar a criação do Laboratório de Ensino de Sociologia (LENPES), que posteriormente se transformou em Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia (GAES), da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LABES), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Com a obrigatoriedade surge, novamente, a necessidade de se produzir livros direcionados à Educação Básica. Para suprir a nova demanda, o governo federal abre edital, em 2010, para a inscrição dos títulos que serão apresentados às escolas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012. Das 14 obras inscritas no edital, apenas duas atenderam aos pré-requisitos da equipe técnica que selecionou os livros didáticos.

Este fato demonstra que, se por um lado as dificuldades apontadas por Sarandy (2004) ainda estão presentes na fomentação dos manuais, por outro há uma preocupação entre os estudiosos do tema em delimitar os significados que o livro didático representa para o retorno da disciplina às escolas. É importante ressaltar que o próprio Sarandy, assim como Meucci, fizeram parte da equipe técnica que avaliou os livros inscritos no edital.

Entendendo o livro didático de Sociologia como um artefato cultural que expressa escolhas sobre a seleção, a organização e o sentido do conhecimento sociológico na escola, podemos afirmar que o resultado desta avaliação, caracterizada por um enorme índice de exclusão de livros, denuncia algumas dificuldades relativas ao ensino da Sociologia. (BRASIL, 2011. p. 11)

A atual situação vivenciada pelo livro didático pode ser encarada como um possível retorno à condição de importância desses manuais na institucionalização do saber sociológico na Educação Básica.

Ao adentrar no Programa Nacional do Livro Didático, a Sociologia acaba sendo inserida em uma produção mercadológica, importantíssima para a indústria voltada para a produção de livros no Brasil. “Os livros didáticos são responsáveis por mais de 50% de todas as unidades comercializadas e por cerca de 50% do faturamento de toda indústria editorial.” (MEUCCI, 2013, p.

08) A maior parte desses rendimentos provém da compra feita pelo Estado brasileiro, através do PNLD.

Dada a importância comercial que a participação nesta política pública representa, as editoras acabam moldando suas edições com base nos pré-requisitos cobrados no edital do PNLD. Segundo Meucci (2013), é possível afirmar que a dinâmica produzida pelo plano acaba por orientar a forma como os manuais didáticos devem ser produzidos no Brasil.

Com efeito, o edital do PNLD padroniza desde a forma (a gramatura do papel e a dimensão das páginas) até a natureza e a compreensão do que é 'didático'. Segundo esta perspectiva, os livros aparecem como alvo importante de regulamentação através da ação do poder público. (MEUCCI, 2013, p. 10)

No caso da Sociologia, os impactos já podem ser percebidos na nova edição do PNLD. Se, em 2011, apenas duas obras foram apresentadas aos professores da disciplina, no ano de 2014 o guia do PNLD 2015⁴³ apresenta a avaliação técnica de seis obras destinada a escolhas dos professores.

É claro que é muito cedo para apontar os reais motivos desse aumento na quantidade de obras selecionadas, porém, os dados apresentados até o momento, alimentam a hipótese de que as editoras que não haviam participado da edição passada tenham adequado suas obras ao edital do PNLD 2015.

Os efeitos que uma possível padronização dos livros didáticos, via PNLD, podem ter no processo de homogeneização do conhecimento escolar de Sociologia, se apresentam como um problema interessante para pesquisas futuras sobre o tema.

No entanto, é importante ressaltar que os livros didáticos são uma referência para professores e alunos na prática cotidiana da disciplina. Dessa maneira, é importante perceber também a forma como os professores dialogam com essa ferramenta. Saber se esses manuais realmente ajudam a consolidar o saber sociológico nas escolas pesquisadas.

2.3.2 A utilização do livro didático na construção do currículo de Sociologia em três escolas do Ceará.

⁴³ Para maiores informações acessar o endereço eletrônico do FNDE no link: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/escolha-pnld-2015>. Acesso em 02/09/2014.

Para compreender a forma como o livro didático se insere na construção curricular de uma escola, é preciso relacionar seus elementos constitutivos à forma como os professores os utilizam em suas práticas pedagógicas. Nesta seção, apresento a forma como os docentes das escolas pesquisadas vêem os dois⁴⁴ livros adotados por elas, enquanto ferramenta utilizada no planejamento e execução das aulas de Sociologia.

Diferente de outras formas de escrita, o livro didático é elaborado com base em textos acadêmicos, literários e jornalísticos (MEUCCI, 2013, p. 11), com o intuito de produzir um diálogo entre o conhecimento científico e o saber escolar. Ao analisar a forma como o livro didático realiza essa conexão, ou seja, como ele expõe os conteúdos científicos em âmbito escolar, a autora identificou três principais técnicas utilizadas pelos autores de manuais didáticos, são elas: o *topicalismo*, o *nominalismo* e o *contextualismo*. É possível perceber que tais técnicas dialogam com a forma que os professores utilizam o livro didático em seus planejamentos para a disciplina.

O *topicalismo* seria a forma de organizar os conteúdos científicos em tópicos, com o intuito de demarca-lo em lugar específico (MEUCCI, 2013, p. 11). A partir dessa demarcação, o professor poderá planejar suas aulas conforme a estruturação dos capítulos, incluindo aí a maneira como os tópicos são inseridos em cada capítulo.

Foi possível constatar que a estrutura e distribuição de tópicos nos capítulos, principalmente no conjunto de atividades, se apresentou como elemento preponderante para a escolha do material utilizado nas duas escolas que utilizam o livro *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* (BOMENY, MEDEIROS, 2010). Essa estratégia acabou representando, segundo os professores, uma forma de aproximar a linguagem científica da realidade vivenciada pelos estudantes.

A decisão fundamental para a escolha do livro foi, principalmente, a questão dos exercícios. O exercício foi o que, a dúvida que eu tinha,

⁴⁴ *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, de Bianca Freire Medeiros e Helena Bomeny foi o livro escolhido pelos professores das escolas Émile Durkheim e Karl Mannheim. O livro adotado pelos professores do Centro Integrado Pierre Bourdieu foi o *Sociologia para o ensino médio*, de Nelson Dacio Tomazi.

tirou quando eu fui ler a parte de exercícios... (Professora Amanda, EPKM)

Eu diria que ele trabalha mais a realidade concreta. O Tomazi é mais na ideia, as ideias, acadêmico, aquela ideia acadêmica-sociológica. Já a outra, em termo de Sociologia, tenta mais envolver o aluno, trazer, mas ainda ele corre risco, incorre em erros. Qual seria o erro? Volto a dizer: [eu] não teria competência. Porque teria que, é uma turma que tem que pensar, não seria um indivíduo que tem que fazer isso. Ela não consegue ainda, mesmo que a proposta que tá na cabeça dessas mulheres maravilhosas é isso, é envolver o aluno e eu acho que elas vão melhorar o livro muito mais, mas elas conseguem trazer, pegar pelo pé o aluno e trazer para o chão deles é o mérito do livro. (Professor Eduardo, EED)

Foi possível perceber, ainda, que a forma como o livro didático foi dividido influenciou na elaboração do planejamento anual para a disciplina em uma das escolas. A professora ressalta que acaba utilizando a estrutura do livro como bússola para o seu planejamento, por não possuir formação na área. Dessa maneira, as autoras do livro teriam mais competência para pensar numa continuidade de apresentação dos conteúdos disciplinares.

É, na Sociologia, como agora a gente tem o material didático, a gente segue essa continuidade, até porque a proposta do livro pode ser feita de duas formas, ou ser visto de forma linear ou relacionando as duas partes, né, pegando o primeiro capítulo da primeira parte com o primeiro capítulo da segunda parte. Como eu não tenho muita desenvoltura na área, eu acabo seguindo a proposta do livro, diferente da filosofia. (Professora Amanda, EPKM)

Essa influência também pode ser percebida, mesmo que de forma implícita, nos planejamentos anuais das outras escolas. Ainda que não tenham falado abertamente sobre o assunto é fácil visualizar nos documentos que eles produziram, a presença de recortes do livro distribuídos em cada período das três séries do Ensino Médio.

Se a estratégia de escrever através de tópicos ajudou os professores no momento de planejar a disciplina, o nominalismo e o contextualismo estiveram bastante presentes na forma como os docentes utilizaram o livro, enquanto ferramenta metodológica, na condução de suas práticas pedagógicas. Antes de apresentar as correlações entre tais estratégias e a fala dos professores, é necessário mostrar como Meucci (2013) concebe as duas práticas de escrita dos livros didáticos:

[...] identificamos o nominalismo como uma técnica importante que caracteriza a escrita do livro didático. Consiste na estratégia de nomear os fenômenos para possibilitar a compreensão de suas características, correlações e implicações. Em geral, o nominalismo manifesta-se como uma correspondência entre certos fenômenos da vida ordinária e conceitos científicos. Ocorre também no sentido de qualificar certos autores ou certa produção intelectual.

[...] o fenômeno do contextualismo que se manifesta de duas maneiras distintas nos livros didáticos. Há o contextualismo que busca ilustrar esquemas teóricos de uma ciência descrevendo situações corriqueiras que exemplificam a abstração científica. 'Contextualizar', neste caso, tem o sentido de aproximar teoria e experiência ordinária. Outra espécie de contextualismo é aquela se caracteriza pelo esforço de discorrer acerca do desenvolvimento histórico de determinado fenômeno. É um esforço particularmente notável nos livros de Sociologia. Esta é uma estratégia que serve para dois fins, nem sempre complementares: a) favorecer uma espécie de deslocamento temporal; b) demonstrar que a origem do fenômeno marca a sua situação atual. (MEUCCI, 2013, p. 12)

Todas as categorias elencadas por Meucci (2013) estão presentes na escrita dos dois materiais didáticos e, dessa maneira, se mostram como importante ferramenta para aproximar o saber científico do conhecimento escolar de Sociologia. Pude constatar que se por um lado o *topicalismo* é visto de forma positiva, mesmo que com ressalvas, pelos professores no momento de planejar as atividades e o plano de curso, por outro, eles não têm o mesmo resultado ao utilizarem o *nominalismo* e o *contextualismo* exposto nos livros como ferramenta didática durante as aulas.

Olha, o livro pra mim funcionava assim, como orientação, mais ou menos, do que eu iria falar. Era mais ou menos um nível de profundidade, eu me guiava ali. Mas eu não acho um bom material. Um aluno meu se estudar só por ali, ele não faz uma boa prova. Eu não acho que, é muita, eu não acho um bom material e eu não acho as coisas muito claras não. Se você procurar um conceito de ação social no livro, claro, você não encontra. Que custa ter um negócio: ação social é isso assim, assim, assim. Uma coisa simples, sucinta. Fato social é isso assim, assim, assim. As características do fato social. Você não encontra no livro, eu acho muito estranho isso, eu acho muito deficiente, eu não gosto mesmo. Eu acho que não dá pra trabalhar só com o livro, o aluno em casa lendo só o livro ele não faz a prova. Eu acho que deixa muito a desejar. Mas o que é importante, no sentido de que o aluno desenvolve o hábito da leitura, de ter pra ler. Num sei, eu não gosto muito de trabalhar com o livro não. Gosto mais de trabalhar com meu material mesmo. Talvez eu, gostava do livro pra elaborar questões, gostava de ler o que é que, as indicações pros professores. Eu achava muito engraçado que eles diziam que o professor tem que trabalhar isso, isso e isso e o material dele não dava condições de trabalhar aquilo. As instruções para o professor, professor tem que trabalhar isso e isso e isso e você olhava pro material, o capítulo, e num tinha base pra aquilo tudo. Eu não gosto do livro, desse tempos modernos, não gosto. (Professor Tales, EED)

Outra limitação encontrada no livro *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* (BOMENY, MEDEIROS, 2010), segundo os professores, foi a dificuldade em fazer com que todas as aulas estivessem em consonância com a obra cinematográfica que dá nome ao livro. O que seria uma estratégia inovadora, pois busca uma interatividade maior nas aulas da disciplina, esbarra nas dificuldades estruturais das escolas, em não poder disponibilizar um projetor para exibir o filme com certa constância. Além disso, ao focar nessa relação direta com a modernidade apresentada pela película, a obra acaba fugindo de temas e conceitos que explorem o estudo do meio rural, o que dificulta o trabalho com o *nominalismo* e *contextualismo*, dessa obra específica.

O livro didático, eu só tive contato com esse, pelo menos em sala de aula, eu utilizei esse, que é o Tempos modernos, tempos de Sociologia, que foi escolhido aqui na escola. No começo da minha experiência eu achei ele legal porque ele trabalhava com filmes, então eu pensei, eu posso utilizar cenas desse filme, já que traz no começo do capítulo, mas eu pensei, pelo menos nos meus planos, utilizar mesmo passando a cena e tentar fazer eles entenderem, mas a gente sabe que isso não é possível, por conta da questão física da escola. Laboratório nesse tempo num tava disponível, que também é uma dificuldade da gente trabalhar outros métodos da Sociologia, porque sempre tem conflito de aula no laboratório. Mas depois eu fui percebendo assim, eu sou duma cidade do interior, que a maioria das atividades dos meus amigos que moravam em sítio, que tem a questão de produção agrícola, como que eu trabalharia com esse livro, que trabalha muito a questão urbana numa cidade do interior, que trata cinema, pra muita gente ainda é distante o cinema, lá em Mulungu⁴⁵, tem muita gente que nunca foi, principalmente esses alunos que estudaram comigo que são de sítio, na localidade do sítio. Então acho que ele trata muito de cidade, de modernidade, mas ele se atém muito à cidade, o livro. Aí eu acho que eu teria dificuldade de trabalhar com esse livro numa cidade do interior, então eu já comecei a pensar no livro didático também, no quê que ele traz de bom, mas o quê que ele atrapalha, então talvez aqui na cidade ele dê certo, dê certo trabalhar com ele, mas aí depois eu também fui achando outras dificuldades de trabalhar com ele, ele tem alguns capítulos que abordam muito conceitos, aí o aluno não consegue entender aquele conceito, então, eu tenho que trazer um tema trás o capítulo pra que ele consiga entender esse conceito por trás dele, aí eu fui ver o outro livro do Tomazi e ele aborda de uma maneira bastante diferente, só que eu também não me aprofundei nos estudos desse livro do Tomazi, então eu não sei como eu trabalharia com ele, mas a questão do livro didático também me trouxe algumas dificuldades. (Professora Verônica, EED)

⁴⁵ Cidade do interior do Ceará, distante 119 km de Fortaleza.

Esta é uma reclamação parecida com a que outra professora faz sobre o livro *Sociologia para o Ensino Médio* (TOMAZI, 2010). Ao utilizar o livro para ilustrar as desigualdades sociais provocadas pelo modo de produção capitalista, a professora percebeu o surgimento de uma nova demanda no momento da aula, as desigualdades sociais de gênero. Tal temática no livro aparece em outro capítulo, o fato de isso acontecer demonstra, segundo a professora, uma falta de contextualização, que nesse caso, se daria pelo fato do livro ser muito repetitivo e não abordar a multiplicidade de temas que fariam com que ele se aproximasse do cotidiano vivenciado pelos estudantes.

Por exemplo, a gente tava debatendo temas relacionados com, a gente tava falando de modos de produção, depois a gente falava de capitalismo, revolução industrial, a gente tava falando de revolução industrial, as consequências, debatendo tudo isso, as desigualdades e tudo. E aí a menina comentou sobre desigualdade de gênero, aí começou um debate sobre desigualdade de gênero, aí eu notei o interesse deles por esse tema, pela desigualdade de gênero, que era bem maior. Na época eu não passei o filme porque eu não consegui, mas eu passei agora, há um tempo, mais ou menos um mês, eu consegui o filme e eu passei. Então alguns temas pra eles são muito pertinentes, porque parece que tão muito ligados ao dia a dia deles. A violência em casa, o papel do pai da mãe, a mãe que às vezes sofre certo tipo de violência muito forte em casa, que às vezes não é só física, que a pessoa se sente mesmo incomodado. E a questão da violência em torno, então às vezes, quando surge qualquer pergunta ou que há um interesse no debate, nesse dia nós debatemos mesmo a questão da igualdade de gênero, desigualdade de gênero. Por que? Porque naquele momento era necessário fazer aquela intervenção, e a desigualdade de gênero só tava lá no capítulo tal do Tomazi, então na verdade eu faço esses links também. Outra coisa também, que o livro é muito repetitivo, ele tem um tema aqui, aí ele foca naquele tema, lá na frente ele pega o gancho, mas há muitas coisas repetitivas dentro do livro, que você não vai ficar repetindo, repetindo, repetindo, porque realmente fica repetitivo. Na minha visão é assim. Ele é de certa forma, algumas partes repetitivas. Que você faz um gancho com tal capítulo, que já falou daquele tema e vai ampliando, ampliando, ampliando. Eu não sei, a Maria me falou, quando a gente tava escolhendo o livro, na verdade são dois livros, são pouquíssimos, que era Tomazi e era o outro que eu esqueci o nome, verdinho. (Professora Cecília, CEIPB)

Essas situações acabam por expor uma limitação encontrada no livro didático em torná-lo como referência para as práticas pedagógicas da disciplina. Porém, é curioso o fato de que a forma como o livro é estruturado ajuda a pensar o planejamento da disciplina nas três escolas, mas aparece como elemento secundário na execução das aulas de Sociologia. Segundo os professores, essa relação deve ser relativizada, pois ao conferir ao livro

didático uma condição de referência curricular corre-se o risco de “engessar” a disciplina com conteúdos rígidos, ferindo a autonomia que se propõe para a disciplina, principalmente aquelas pautadas nas Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006).

Mas a gente pode fazer um paralelo, que quando a gente vai construir o currículo de Sociologia o livro tem que tá do lado, que afinal de contas ele está aqui e aí geralmente, sim, mas num vai ficar ruim, porque a gente num tava falando sobre esse tema a gente tava falando sobre outro. Então às vezes na minha análise, o livro atrapalha mais. Ele dá a gente, ele cerceia a nossa criatividade com relação à Sociologia ou ainda, ele limita a discussão mais aprofundada de temas mais pertinentes ao nosso ver, para a nossa realidade. Então é como se a gente tivesse que abrir mão de falar de uma maneira mais profunda sobre questões relacionadas a nós mesmos e aí voltar pra questão sobre cidadania, por exemplo, um capítulo inteiro e é muito numa visão burguesa, cidadania. Você termina de ler aquele capítulo parece que o mundo é bom, com tudo em paz, que eu sou cidadão e num é isso que a gente quer levar. A gente não quer, a gente quer pontuar o conflito. A gente quer pontuar que a vida é conflito, que a vida ela tem uma questão mais séria, enfim, eu faço um paralelo quando a gente vai construir o currículo de Antropologia, nossa! Super sai, legal e todo mundo gosta, os professores, que vai ficar legal, que a gente vai fazer assim, a gente vai levar os meninos pra, pros Tapebas aí você pega duas horas ali que você invés de tá lendo um texto super legal também, você leva o menino e faz, na Sociologia a gente tem que pegar o livro, ler e aí tem uma questão de tarefa e tem uma questão tendenciosa, porque quando você trabalha com livro, o livro ele já vem pronto pra uma aula, ou duas ou três. Então, qual é o meu temor, como coordenador, é que a pessoa chegue aí leia com os meninos o capítulo, aí não tem espaço pro debate porque tem uma reflexão lá no próprio texto, reflexão que eles trouxeram, tem um espaço, sempre tem um espaço assim, de reflexão, aí depois tem umas questões, talvez não sejam as questões que a gente queira tratar, aí você tem que escrever e aí eu fico com medo dessa questão, talvez seja importante, mas quando eu trabalhei com Sociologia, eu fazia isso uma vez ou quase nunca. Eu prefiria ir pro quadro e a gente fazer questões que a gente tinha tratado. Mas também tem uma questão de dar uma base de leitura, mas eu acho que uma questão mais temática mesmo. A possibilidade da escola construir o seu conjunto de assuntos de Sociologia, seria melhor, porque, por exemplo, a gente poderia trazer pessoas da Sociologia pra perguntar isso e mais oportunidades. Mas como eles têm o livro, ainda tem uma questão pior, como eles têm o livro, se a gente não usá-lo, aí vem uma crítica enorme dos pais, deles mesmo, ah, eu traga o livro e você não usa. A gente sabe que também tem uma outra luta aí, que é pelo livro, que a gente não pode invalidar essa luta pelo livro didático, o Ensino Médio não tinha até 2009. Então a gente vive numa gangorra, tem que usar, mas existe esse viés de limitação do debate. (Professor Ítalo, CEIPB)

Eu acho que ele é uma boa ferramenta, agora, até certo ponto. Eu acho que o livro didático ele não precisa ser seguido à risca. Eu penso também sobre a história, ele não precisa ser seguido tão à risca, geralmente a gente na história segue mais. Mas só que na filosofia e na Sociologia há um diferencial que eu vejo, que as vezes na história a gente faz isso também, mas é mais difícil. Porque como

há uma gama de coisas ali, ah eu tô estudando os gregos, eu tô estudando a África, por exemplo. Professora a gente tá estudando essa sociedade aqui, eu posso estudar outra sociedade africana que tem a ver com essa, que não tá no meu livro. E eu gentilmente vou ficar feliz de visualizar aquilo, de ampliar. O livro didático de Sociologia e filosofia acontece muito que começa a surgir temas nas aulas que são muito interessantes pra determinadas turmas, elas se interessam por isso e eu não posso às vezes perder aquele nível de interesse, que era o que eu acabei de contar pra você. Então se eu encontro alguém interessado, um grupo de pessoas interessado num determinado tema, eu tenho que aproveitar aquele interesse naquele momento. E então a gente aproveita esse interesse pra debater aquele tema. E aí o livro eu deixo um pouco de lado, debato aquele tema pra voltar ao livro. (Professora Cecília, CEIPB)

Foi possível perceber, no discurso dos professores, que os problemas elencados para a utilização do livro didático, enquanto ferramenta para a prática pedagógica são derivados de um possível distanciamento entre as propostas didáticas encontradas nos manuais didáticos daquelas elencadas pelos docentes durante a operacionalização dos mesmos conteúdos.

Com efeito, para os professores, o livro didático só se apresenta como ferramenta eficaz, a partir do momento em que ele auxilia o planejamento das aulas, possibilitando uma delimitação de conteúdos a serem trabalhados na disciplina. Esse distanciamento será ilustrado de maneira mais detalhado nesta pesquisa, no próximo capítulo, que tem por finalidade relacionar o processo de escolarização produzido por cada instituição pesquisada à operacionalização da disciplina de Sociologia.

Capítulo 3 – Cultura escolar e currículo de Sociologia: a operacionalização da disciplina em três escolas públicas do Ceará.

No capítulo anterior apresentei a forma como as escolas elaboram suas propostas curriculares para a disciplina de Sociologia. Ao analisar a divisão dos conteúdos exposta nos três currículos escritos, pude constatar que existe certa homogeneidade quanto às referências que norteiam a construção destas propostas. Todas estão construídas com o objetivo de atender às necessidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das matrizes curriculares do estado do Ceará (Escola Aprendiz). Ouso afirmar que os conteúdos de cada proposta só não apareciam com as mesmas definições devido à forte influência que o livro didático escolhido pelas escolas teve durante o processo de construção desses documentos.

Porém, chama atenção o fato de que a distribuição destes conteúdos nas três séries do Ensino Médio ocorreu de forma distinta nas três escolas. Essa distribuição desigual reforça o questionamento sobre o papel de cada escola no processo de institucionalização da Sociologia enquanto conhecimento escolar.

O caráter particular que assume o currículo dessa disciplina acaba por dar indícios de como a Sociologia pode assumir contornos únicos em cada unidade escolar analisada. O fato de não haver consonância em relação à base comum, acaba por elucidar o fato de que as escolas têm uma espécie de autonomia estendida que não se aplica às outras disciplinas, no que diz respeito aos conteúdos. Por exemplo, dificilmente encontraremos alguma escola que não organize seu planejamento anual para a disciplina de História sem que nele se encontre conteúdos “hegemônicos”, como as civilizações antigas, a idade média, a revolução francesa, o período colonial brasileiro, etc.

A realidade da Sociologia é outra. Mesmo existindo publicações oficiais que orientam o planejamento do professor não existe, hoje, nenhum modelo estrutural que, digamos, venha “de cima para baixo”, mesmo que esse “de cima”, esteja relacionado mais às convicções e às práticas dos profissionais da área, do que do próprio Estado.

Dessa maneira, vejo que há a necessidade de se pensar a operacionalização desse currículo nas escolas a partir de um viés sociológico, ou seja, de analisar cada currículo a partir das especificidades relacionadas a cada uma das unidades escolares pesquisadas.

Visto dessa forma, o currículo de Sociologia é observado, tanto como expressão formal e material do projeto de escola que deve apresentar sob determinado formato seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc., quanto como um campo prático, que assume diversas possibilidades de análise, a saber: quanto aos processos instrutivos e à realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; como território de interseção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; como forma de sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação (SACRISTÁN, 2000 p. 14-15).

Este capítulo, portanto, apresenta as especificidades produzidas pelas três escolas analisadas no que diz respeito à elaboração de um currículo que corresponda à cultura escolar específica de cada instituição. A partir dessa perspectiva, podemos compreender o lugar da Sociologia em diferentes formas de organização escolar que se apresentam no campo de estudo pesquisado.

Tendo em vista que a disciplina de Sociologia *na* escola pode ser observada como um elemento constituinte de um grupo social particular, é importante analisar tais especificidades sob a orientação de um fenômeno social específico.

Ao analisar a operacionalização da disciplina em cada escola, parto da constatação de que o currículo, na sua forma escrita, reproduz os anseios propostos para a disciplina em seus documentos oficiais, restando o questionamento sobre a forma como esse currículo ganha vida na prática dos docentes da disciplina em cada escola.

Dessa maneira, retomo a discussão sobre o currículo da disciplina, mas dessa vez lanço meu olhar para a forma como os professores o visualizam como elemento norteador de suas práticas docentes, ou seja, como ele interfere em suas escolhas metodológicas e avaliativas dentro da sala de aula. Em seguida, reflito sobre a maneira como a disciplina dialoga com a *cultura*

escolar (JULIA, 2001) de cada instituição, ressaltando a forma encontrada pelos professores para incluir a disciplina na dinâmica de cada escola.

Por último, discorro sobre as diferentes concepções acerca do conhecimento escolar de Sociologia, construído pelos docentes, a partir da forma como esse saber foi construído em cada escola, levando em consideração as *disposições* (LAHIRE, 2004) e os *saberes experienciais* (TARDIF, 2012) que levaram cada docente ao ensino de Sociologia nas escolas.

3.1 O currículo de Sociologia como artefato social.

Para além do registro escrito do que foi pensado sobre a Sociologia nas três escolas pesquisadas, o currículo da disciplina é resultado de um processo social, onde os seus produtores levaram em consideração elementos epistemológicos do saber científico aliado a outras formas de saber caracterizadas pela realidade social onde são construídos, como é possível perceber na afirmação de Silva (2012):

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. [...] O currículo não é construído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos. (SILVA, 2012, p. 08)

Analisar a forma como se deu essa convivência entres os saberes epistemológicos e os determinantes sociais de cada escola, parece-me fundamental para visualizar a forma como o currículo ganha vida nessas instituições de ensino. Ao apontar as especificidades do conhecimento escolar de Sociologia, acabo por elucidar a problemática em torno de sua construção nesse período de reinserção da disciplina no Ensino Médio.

Dessa forma, a análise do currículo de Sociologia não está relacionada apenas ao conhecimento digno de ser levado às salas de aula, mas reflete, também, o problema envolto nas dificuldades encontradas nesta reintrodução

da disciplina na Educação Básica, já mencionadas antes, no trabalho de Moraes (2010).

Da mesma forma, não se pode ver o currículo educacional apenas como resultado de uma construção – ainda que social – no qual os diferentes grupos se digladiam para impor seus pontos de vista sobre o qual é o conhecimento digno de ser transmitido às futuras gerações. Considerando-se que a educação institucionalizada representa uma espécie de condensação do social em cima do qual os diferentes grupos sociais refletem e projetam suas visões e expectativas (a tradução, a translação, o transporte, do campo social mais amplo para o terreno da educação de temáticas e questões sociais é uma estratégia que tanto reforça a eficácia de sua legitimidade para o público em geral quanto abre a possibilidade de impô-la ao público escolar específico), o currículo acaba por expressar exatamente, entre outras coisas, a forma como certas questões são definidas, como problemas sociais. (SILVA, 2012, p. 08-09)

Ao associar a construção do currículo de Sociologia à problemática que envolve a sua reimplantação no Ensino Médio, a pesquisa esbarra não só na forma como os professores pensaram a elaboração do plano de curso em cada escola, mas na forma como eles deram vida à distribuição de conteúdos.

Ao analisar a forma como o currículo ganha vida, lanço meu olhar para a maneira encontrada pelos docentes para a implantação da disciplina no cotidiano de cada escola pesquisada. É esse processo que chamo de *operacionalização* do currículo escrito. Dessa maneira, apresento a forma como se deu o diálogo, currículo escrito e prática pedagógica, nas três instituições pesquisadas.

3.1.1 A operacionalização do currículo de Sociologia na escola Émile Durkheim.

A escola Émile Durkheim foi a única a apresentar uma proposta escrita para os três anos do Ensino Médio. A partir do que foi exposto no capítulo anterior, essa divisão tem como referências diretas as orientações encontradas no documento Escola Aprendiz (CEARÁ, 2008) e nos conteúdos selecionados em alguns capítulos do livro didático. Essa estruturação é aprovada por seus professores, não apenas porque dá um caráter linear à

divisão dos conteúdos sociológicos, mas também por dar autonomia no momento de decisão pela manutenção e/ou exclusão de algum conteúdo no plano de curso de cada série. Apesar de manter uma “espinha dorsal” nos conteúdos ministrados em cada período letivo dos anos de 2012 e 2013, o plano para a disciplina recebeu pequenas alterações em algumas séries.

Eu acho que o currículo ele é construído pelos próprios professores, a escola dá toda autonomia pros professores construírem o plano anual de Sociologia, todo ano a gente pode tá discutindo as mudanças. Então eu acho que essas matrizes elas são importantes elas são observáveis no currículo de Sociologia, então elas tão bem presentes. Eu acho que a construção desse plano, [...] Então a questão desse plano ele é bem dinâmico, na medida em que ele se divide assim, a introdução da Sociologia no primeiro ano, os primeiros teóricos, métodos e tal. Aí no segundo, já traz questões mais temáticas, mais circundadas por alguns autores, mas que trazem temas. E no terceiro ano fica a questão da cultura. Então eu acho que é dentro da realidade do ENEM, mas o que, na questão do terceiro ano eu sinto dificuldade de quando ele procura abordar os interpretes do Brasil eu acho que o livro, o professor tem que se desdobrar, sabe, pra tentar trazer outros temas além do que tá posto. Só que eu acho que isso não fica preso ao currículo, eu acho que o professor tem autonomia de montar sua aula... (Professora Verônica, EED)

Se a possibilidade de realizar mudanças na escolha dos conteúdos é vista como aspecto positivo no currículo da escola, o fato de tais mudanças acontecerem acaba apresentando um problema identificado pelos docentes no que tange a quantidade de conteúdos levados à sala de aula. Essa constatação é feita quando o professor leva o plano para o campo da prática. Por exemplo, se no planejamento o livro se apresenta como uma referência direta ao que o aluno deve aprender naquele conteúdo, espera-se que o professor o tenha como uma ferramenta indispensável para a sua aula, porém, ao perceber que a leitura do texto não se apresenta de forma clara para os estudantes o conteúdo torna-se “pesado” para o estudante, o que dificulta a transposição entre os assuntos.

Olha, às vezes, eu acho pesado a quantidade de conteúdo, eu não vou mentir não. Eu acho muito pesado, porque por exemplo, em um ano às vezes o aluno ver Durkheim e termina com Weber, eu acho meio pesado. Às vezes confundem fato social com ação social, eu acho que pra gente é de boa, mas eu acho que é um pouco pesado e tem uns termos. Por exemplo, não gosto do que leio nos livros porque é da minha área, tipo a questão das tribos urbanas, eu não gosto daquilo e fico imaginando o quê que um cara que estuda muito Marx deve achar daquele capítulo, o quê que um cara que estuda muito

Durkheim deve achar, da questão do livro. Mas eu, de uma maneira que foi colocado na escola, eu achei bem mais organizado como a maneira como foi colocado, porque na escola eu trabalhei com um programa que já não era meu. Eu já peguei aquela coisa. [...] Eu acho às vezes muito pesado trabalhar a questão dos autores, eles não decoram os autores, eles decoram mais a coisa, eu parei pra pensar nisso. (Professor Tales, EED)

Outra dificuldade apontada pelos professores para a manutenção de uma proposta única para as três séries acaba esbarrando na limitação de trabalhar temas próximos ao cotidiano dos estudantes. Na tentativa de priorizar a demanda de temas oriundos da vida dos alunos, um dos professores da escola reconhece deixar o planejamento anual como elemento secundário na construção das aulas de Sociologia:

Bem, eu prefiro, eu não parto de nenhum planejamento. Eu vou explicar direito. Primeiro eu parto, eu não quero planejar, eu quero ouvir, aí eu, com o ouvido bem aberto eu percebo, eu escuto os alunos. Eu não gosto de muita amarra não, então e gosto de escutar, de ver e, a partir daí é que nasce a compreensão de um caminho pra ensinar Sociologia. Eu estava na escola Argentina⁴⁶, estava uma grande crise que era a questão dos índices do SPAECE e aí? Partir de onde? Eu ficava ali escutando a reclamação dos meninos, né, e aí? Eu comecei a dizer “Bem, então vamos começar da educação, vamos discutir a sala de aula”. Então eu fiz um trabalho com eles, escrito, pra discutir a sala de aula: “Essa sala de aula ainda funciona? Quê que cês acham? O jeito que vocês aprendem, como é que vocês aprendem? Aprende alguma coisa?”. Então, a partir daí a gente foi percebendo que na realidade a educação também está em crise, e conseqüentemente a sala de aula também está em crise e só podia ficar nisso. E aí, quê que a gente pode fazer? Aí a gente tinha que criar uma espécie de momento que fugisse, de alguma forma, dessa estrutura. A estrutura essa, de dar aula. Mas às vezes a gente tá preso a tanta coisa que tem que voltar aquela, parece que o vício volta, a gente esquece, entra naquela estrutura e a gente esquece. Então meu modo de pensar é esse, eu não planejo primeiro, eu escuto. É minha forma de fazer. Aí depois sim vem o planejamento pra dar uma, estruturar um texto, por exemplo, nesse texto eu percebi que o aluno tinha muita dificuldade de escrever, então tinha que trabalhar primeiro a expressão e a oralidade, tinha que trabalhar a escrita e nessa forma a gente tinha que entrar um pouquinho na forma de escrever bem e, ao mesmo tempo, trabalhar pouca coisa. Às vezes um texto sem significado, sem importância nenhuma, ele vai criando importância quando o aluno vai descendo no texto. (Professor Eduardo, EED)

⁴⁶ Durante o período pesquisado o professor em questão trabalhava em duas escolas, mas concentrou toda a sua lotação na Escola Émile Durkheim em 2014. Novamente é importante ressaltar que todas as escolas tiveram os seus nomes substituídos por nomes fictícios.

É possível perceber, na fala deste professor, que o surgimento de uma demanda oriunda da realidade da escola (índices do SPAECE) fez com que o planejamento para as suas aulas fosse modificado. Isso ocorreu devido a sua proposta metodológica, de primeiro analisar o cotidiano escolar (e de cada sala), para só depois definir o conteúdo da disciplina a ser ministrado aos alunos. É fato que o planejamento da disciplina dialoga com os temas que emergem do cotidiano dos estudantes e a realização desse diagnóstico por parte do professor demonstra que, para os professores da escola, a realização do plano curricular é importante, porém, esse diálogo acontece durante a aplicação da prática pedagógica e, dessa maneira, àquilo que foi planejado acaba não sendo prioridade no momento em que se pensa o dia a dia da disciplina na escola. Foi possível perceber, na condução do trabalho desses professores, que era comum a prática da fabricação de novos materiais didáticos ou de outras metodologias que colocavam o livro (tão importante no momento da criação do currículo) como material secundário ou simplesmente não utilizado.

Aí você, por exemplo, pode escolher um texto, um texto, um... Você tem que saber escolher o texto. Um fragmento que desse texto você vai puxando as ideias de Marx. Agora tem que ser uma coisa bem precisa. Primeiro tem que conhecer os autores pra você escolher um bom texto. Não é qualquer não, aquele autor ali eu vou trabalhar e jogar... Você tem que escolher aquele fragmento porque você conhece a obra do autor e você sabe que aquele ali, pegando aquela forma que tá sendo escrita, tem chave suficiente pro aluno puxar, pra ele entender. É claro que também tem uma outra dificuldade, não outra dificuldade, um outro mito: Dizer que um texto que tenha palavra difícil o aluno não pode absorver. O aluno tem preguiça, o nosso aluno tem preguiça de ler mas a gente tem que forçar, tem que forçar a ler, porque senão eles vão ficar num nível tal que isso vai prejudicar, a gente tá sendo irresponsável porque vai prejudicar a compreensão do próprio mundo dele. O sociólogo, o profissional sociólogo que está na sala de aula, eu tô dizendo aqui, o profissional sociólogo, se ele não fizer isso, se ele não, às vezes, obrigar o aluno, ele está incorrendo na irresponsabilidade do profissional. Não é que é forçar o aluno, mas é dizer que é uma obrigação social do sociólogo fazer com que o aluno percorra a sua trajetória, mas uma trajetória que depois possa, vamos dizer assim, diferenciado sobre a vida dele. (Professor Eduardo, EED)

Eu antes eu achava impossível a pessoa dar o conteúdo em 50 minutos. Hoje em dia é uma luta, porque, o quê que eu penso? Eu preparo a minha aula, eu preparo cada aula tem o diazinho, eu faço bem direitinho, tenho num caderno, eu levo e o que é que tem naquele caderno? Um resumo do capítulo, uma adequação das minhas palavras, porque eu penso, eu tento readequar umas palavras

mais claras pra eles, num esquema, com palavras mais claras pra ver se eles entendem. Então eu chego numa sala de aula, eu tenho que fazer chamada, eu tenho que escrever aquilo na lousa, porque eles não têm livro e os que tem a gente tem que dar uma adequada. (Professor Tales, EED)

Quando eu entrei, quando o PIBID começou eu via assim, que a Sociologia ela quer muita leitura, ela é muito densa, muita carga em cima do aluno. E aí eu lembro assim, eu não gostava dessas aulas que exigiam uma leitura muito árdua da gente. Eu procurava colocar nas nossas atividades uma forma diferente de lidar com a Sociologia e aí foi que a gente começou a pensar nessas atividades diferentes e isso foi, talvez colocasse um interesse maior nos alunos se fosse colocado dessa forma. Porque aí eu lembrei, se eu não tinha um interesse muito grande nas disciplinas assim, por ser tratado de uma forma só de leitura, de tá ali dentro daquele texto, eu acho que eles também não estariam satisfeitos se fosse uma disciplina só dessa forma, não é a toa que quando eu comecei a dar aula, graças ao PIBID também, eu procurava colocar dentro das minhas aulas alguns métodos que a gente já tinha trabalhado pelo PIBID. A roda de conversa, de trabalhos em grupos de recorte, que é pra justamente na tentativa de puxar um outro olhar pra Sociologia, dos alunos, tanto dos alunos como meu também, porque, pra mim não me ater somente a esse, tem o livro, mas o livro é um recurso, não é somente por ele que a gente vai ensinar. E até, como os meninos falam, é até chato quando um professor fica só no livro. E aí eu tenho comigo isso, de trazer coisas diferentes pra sala de aula, imagens, textos, vídeos, textos diferentes, que não sejam tão tradicional como o livro didático, que é justamente pra tentar fazer a Sociologia dar certo dentro da sala. Que alguns alunos ainda resistem muito também. (Professora Verônica, EED)

Vale destacar que durante a transposição didática, os professores buscam estratégias pautadas em suas experiências pessoais com a disciplina. Com efeito, é possível identificar, na fala desses sujeitos, a influência de princípios axiológicos relacionados às suas concepções de educação durante o planejamento de sua prática pedagógica cotidiana. Dessa maneira, é possível supor que a operacionalização do conhecimento escolar dessa disciplina corresponde a um conjunto de saberes oriundos das suas formações acadêmicas e experiências pessoais. Essas junções acabam por criar visões específicas, em cada professor, sobre os objetivos da Sociologia na Educação Básica.

Outra característica interessante sobre essa transmissão de saberes que envolve o currículo de Sociologia é a forma como os professores lidam com a visão de mundo do seu alunado durante a prática pedagógica. Muitos temas expostos pela disciplina de forma científica acabam se contrapondo com posicionamentos muitas vezes enraizados na cabeça desses jovens. Na

tentativa de não afastar o aluno do seu objetivo para com a disciplina, o professor acaba por fazer opções metodológicas que não estavam planejadas em princípio. Dessa forma, é possível perceber que o currículo escrito é, mais uma vez, adaptado à realidade que surge na dinâmica específica encontrada em sala de aula.

Mas eu acho que é mais delicado, é uma responsabilidade, é. Se eu botar que é uma responsabilidade maior. Por quê que eu acho que é uma responsabilidade maior? Porque eu tô lidando com crenças, com verdades, eu tô lidando com uma coisa, que o menino jamais vai dizer, vai questionar que a fórmula do delta " $b^2 - 4ac$ ", jamais vai questionar isso. Mas eu vi, menino [...], homem, um homem, com a mão no ouvido, batendo, dizendo assim: "professor, o senhor quer me dizer!" o corpo, desesperado, "o senhor quer me dizer que um homem e uma mulher tem que ter as mesmas condições na sociedade? O senhor tá querendo dizer que se uma mulher quiser transar com 10 homens, ela tem esse direito?". E eu digo, tem. E ali, eu sendo calmo, tem. Enquanto o outro pegou e disse assim: "professor o senhor tá me ensinando é Sociologia ou é baitolagem?". A gente falando de gênero e aí você tem... [...] por isso que eu tinha que ter calma e ter ido devagar. E eu acho que, talvez esse que sentiu a dor, se mexeu, se estrebuchou, talvez eu não tenha feito ele mudar de opinião. Mas ele não ficou calado e disse assim, isso aí é um zé doidim. Ele falou, tá entendendo? E a gente, e aí eu ganhava, eu me preocupei muito com o menino que ele passou a aula todinha de cabeça baixa, ele passou até pra tarde esse menino, e um dia ele falou. Eu disse assim "Felipe você entendeu?", que era a questão da verdade dogmática e da verdade científica. Ele: "professor eu entendi desde o início" e explicou. E eu sabia que ele era evangélico, ele explicou bem direitinho e eu peguei e disse assim: "pronto, o segredo, nem 8 e nem 80". Eu acho que é muito delicado, a gente lida com questões que às vezes, nem a gente mesmo às vezes. A Simone foi muito interessante também, a Simone ter essa preocupação quando ela falou: "ah, a questão de lidar com aborto, lidar com isso, lidar com aquilo, são questões muito delicadas e é uma responsabilidade muito grande". Eu sinto que a gente tem que ler muito, nós temos que ler muito, estarmos atentos porque às vezes eles trazem exemplos de uma novela e você se perde, você pode dizer uma coisa sem conhecer o contexto, então, a realidade deles, eu sempre procurei...
(Professor Tales, EED)

É possível constatar, a partir do relato dos professores, que a presença do currículo escrito na escola é importante para se pensar minimamente o que deverá ser abordado pela disciplina nos três anos do Ensino Médio. Porém, ao se deparar com a realidade encontrada em cada sala de aula, a estrutura é repensada e reestruturada na forma de metodologias de ensino e avaliações, que acabam se tornando próprias da forma como o professor concebe a Sociologia.

A dinâmica estabelecida por esse diálogo, currículo escrito e prática pedagógica, na escola Émile Durkheim, é marcada pela interseção produzida pelas orientações externas, encontradas nos documentos oficiais e livro didático, e a demanda interna, produzida pelos fenômenos sociais que cercam a vida profissional dos docentes, além, é claro, das características específicas de cada turma.

3.1.2 A operacionalização do currículo de Sociologia no Centro de Ensino Integrado Pierre Bourdieu.

A proposta curricular da escola Centro de Ensino Integrado Pierre Bourdieu concentrou os conteúdos referentes à disciplina de Sociologia ao primeiro ano do Ensino Médio, para adequar ao cotidiano específico desta escola, que será analisado ainda neste capítulo. Nesse momento apresento a forma como essa divisão foi concebida pelos professores e de que maneira ela dialoga com as escolhas metodológicas de cada docente.

Esta divisão incomum reflete a maneira ideal, segundo os professores da escola, para a garantia do espaço da Sociologia na instituição escolar, já que não existe nenhuma legislação que normatize e direcione os conteúdos da disciplina no currículo do Ensino Médio. Por conta dessa característica peculiar, acaba-se produzindo também uma justificativa para a inclusão dos conhecimentos sociológicos de maneira exclusiva no primeiro ano.

[...] eu vejo que a Sociologia, ela, a gente precisa construir o espaço da Sociologia, porque de uma maneira assim curricular, da base nacional curricular eu sinto que a Sociologia podia ter mais espaço. Mas como as escolas também tem autonomia, pra montar sua grade curricular, a nossa escola opta por trabalhar bem a Sociologia, ao meu ver. Porque a gente começa logo no 1º ano do Ensino Médio falando de Sociologia, assim que é possível, já fala de Sociologia.
(Professor Ítalo, CEIPB)

Essa escolha é resultado de um trabalho realizado pelos professores de Ciências Humanas da escola que, em conjunto, decidem pela utilização de determinados conteúdos e o tempo necessário para a sua aplicação. Além disso, a discussão entre os professores contempla também a forma como o currículo irá dialogar com as diretrizes e orientações encontradas nos

documentos oficiais. A partir dessa construção é que os docentes partem para a operacionalização da disciplina de acordo com as especificidades da escola.

A gente junta os professores de ciências humanas, dá mais trabalho, mas é como a gente gosta de fazer. Porque a gente quer contemplar todo mundo. Não faz sentido eu ir dar e simplesmente aplicar um currículo, se eu simplesmente pensei um tema pra aquele currículo. Então a gente usa as diretrizes, a questão da legislação. A gente sabe que precisam ser incluídos e a gente advoga também por esses temas. Mas a gente pensa muito numa realidade peculiar da escola. Então a gente se reúne, não é só um dia, a gente tem uma semana. Nesse currículo é incluído o nome de todos aqueles que participam, se você quiser depois eu lhe mostro. No currículo eu tenho o nome da galera que participa. Às vezes ocorre da gente dividir a galera de História, de Sociologia, mais por uma questão pragmática. O fato é que não é uma coisa feita por uma só pessoa e o melhor, não é uma coisa feita pelo diretor da escola. Não é uma coisa feita pela coordenação da escola. É muito mais salutar que seja feito pelo professor, que é quem vai usar. Então eu me lembro que a gente vai colocando assuntos, temas que a gente pode trabalhar, leva em consideração o calendário anual, por exemplo, a gente entende que a questão indígena em abril, a gente precisa trabalhar desconstruindo, num é uma coisa pra inglês ver, então a gente pensa em alguma coisa. Olha, a gente vai chegar em abril e aí o quê que a gente vai trabalhar em Sociologia? E aí muitas vezes a gente realmente não segue um livro bonitinho, propriamente dito, às vezes a gente vai lá pro 18, quando a gente tá no 9, vai pro 16, agente trata de coisas mais pertinentes, assim, para aquele exato momento. E aí depois a gente conversa, o nosso currículo ele tem uma parte que coloca habilidade, exatamente, as competências, habilidades, que são externas, mas que a gente entende que elas são externas e resultados de uma construção de profissionais da área. A gente, até aqui, ninguém crê que um engenheiro foi lá e fez aquilo não. A gente crê que foi um sociólogo, que foram sociólogos. E a gente faz uma leitura crítica sobre aquilo, ah, essa habilidade eu vou precisar passar mais tempo, porque eu sei que os meninos vão precisar de mais tempo pra entender isso. Tem a competência, a habilidade, a didática, como é que a gente vai fazer aquilo ali, metodologia e formas de avaliação, que tá muito ligado ao currículo, que quando a gente avalia o aluno a gente também avalia a gente, também avalia o currículo, avalia a escola. E aí a gente tenta diversificar, nos métodos de ensino, nas fontes utilizadas, então assim, dentro da possibilidade a gente sempre sente a necessidade de mais tempo, isso é real. Agora tem um agravante aí, a Sociologia só é estudada no primeiro ano, por uma questão curricular (da escola), não cabe. E aí se fosse pra colocar uma aula de Sociologia, até daria, mas a gente entendeu que uma aula de Sociologia já não faz mais sentido nenhum, uma aula por semana, 50 minutos de aula por semana de Sociologia. Existe ainda, predomina a ideia de disciplinas âncoras, português, matemática, parece que quanto mais tempo a gente dá pra essas disciplinas mais os meninos vão aprender. O que pela experiência que gente tem, não é uma coisa, uma relação tão óbvia de causa e consequência. (Professor Ítalo, CEIPB)

É nítida, na fala deste professor, a preocupação em relacionar os elementos que estão contidos no currículo escrito à estrutura construída de forma coletiva na escola. A manutenção dessa estrutura depende das escolhas metodológicas realizadas pelos professores na operacionalização desse conteúdo. Por conta dessa particularidade, a escola optou pela ampliação do número de aulas, como a única forma de adequar o currículo proposto para a disciplina às práticas pedagógicas necessárias para a sua implementação. É possível perceber essa relação na forma como os professores encontraram saídas metodológicas para os “problemas” ocasionados por esse aumento no número de aulas de Sociologia.

Mas só que eu num, eu achei bom o currículo (da escola) ..., até por conta do tempo. Porque a dificuldade é quando se tem um currículo, o currículo é extenso e não tem tempo pra ser trabalhado. Mas, de certo modo, tinha um tempo de sobra. Então eu podia fazer seminários com os meninos, né? Se eu quisesse trabalhar com pesquisa de campo até, daria um tempo se eu fizesse. Mas só que eu trabalhei com seminários e passando vídeos e tudo, que eu queria mostrar essa realidade, né? Que muitas vezes não conhece porque vivem só no bairro, muitos mal conhecem outros bairros fora daqui. Então, minha ideia era mostrar essas outras realidades pra eles pensarem. Mas, o tempo possibilitava trabalhar novas coisas também, se fosse necessário. [...]

Pela noite é, eu percebo que muitos alunos vêm do trabalho mesmo. E tem uma certa dificuldade assim, então eu tenho que trazer mais materiais, eu tento conversar mais até pela quantidade de alunos, por ser menor, eu consigo ouvir mais, onde é que está sendo a dificuldade do aluno. Então eu consigo, por exemplo, trazer notícia, quadrinhos, pra complementar a aula. Em uma maior quantidade, porque, como é mais tranquilo, como é mais tranquilo então eu posso trabalhar de forma, sei lá, mais abrangente, às vezes. Mas assim, pela manhã e a tarde eu consigo prolongar mais o conteúdo. Até porque os meninos chegam e não fizeram nada, sei lá, principalmente pela manhã, só fizeram se acordar e vêm direto pra escola. Mas existem turmas que o desenvolvimento é um e outras que é totalmente diferente. E aí eu mudo e eu crio coisas na hora da aula também, dependendo da turma. Tem vezes que eu percebo que, pronto, uma vez eu tava lendo um livro e eu percebi que eles não tavam acompanhando então em cinco minutos depois eu larguei o livro e peguei um quadro aqui no corredor e tentei explicar a partir de um quadro que tinha aqui no corredor. E assim vai, eu tento pensar em algo na hora, muitas vezes, mesmo eu tendo planejado tudim, bunitim. Quando chega, muitas vezes acontece alguma coisa e eu mudo, na hora, na hora da sala. Continuo o conteúdo que eu tenho em mente, claro, só que aplicando uma nova metodologia. (Professor Pedro Henrique, CEIPB)

Porque você tem mais tempo, você pode passar um filme, você pode, você tem mais liberdade de tempo pra trabalhar. Uma aula eu acho pouco. [...] Aí eu apelei, uma das metodologias que eu usei foi tirar todos os textos e colocar só imagem, trabalhar só imagem, imagens,

imagens e debater as imagens e olhar imagens. Que eles se sentem mais envolvidos com as imagens, eles gostam das imagens e as imagens, quando a gente fala de sociedade, de conflitos, de desigualdades, você sabe que a imagem tem um grande poder, né? e aí eles gostaram assim de trabalhar com as imagens e nós analisamos também o seguinte, a gente deu uma aula só com música, pra trabalhar as classes sociais, só música. [...] E a gente passou três aulas trabalhando só música e a gente começou a debater, trouxemos as letras e aí colocamos, a Carla teve a ideia de colocar clipes das músicas e aí a gente chegou a uma conclusão no final da aula, que no final eles tavam já debatendo as letras de uma forma mais aprofundada, vendo as coisas assim de uma forma diferente, analisando coisas que talvez eles não analisassem, as letras no início da aula. Porque no início tava meio assim, e é porque a gente começou com um funk pra ver se levantava a galera, mas foi muito proveitoso. Eu achei que a aula foi, nós atingimos o objetivo de trabalhar todas essas ideias, essa visão de classe que eles têm e também desconstruir algumas coisas. Nós começamos a levá-los a pensar algumas coisas lá deles. E eu achei que foi legal, que não tem texto, só ler algumas coisas. A gente tá fazendo na prática pra tentar ver os resultados e colocar outras coisas, tem vários tipos de metodologia aí e eu também tô me sentindo mais familiarizada, depois do período de estranhamento que eu tive inicial por conta da história, que é mais, pra mim é uma visão totalmente diferenciada. Mais é bom. (Professora Cecília, CEIPB)

Sim, tanto é que a disciplina de Sociologia à noite, ela tava separada, são duas, mas eu dava uma aula na segunda e outra na terça. E os alunos também, eles sentiram o impacto nisso aí, então eles sugeriram, como eu tinha formação para o trabalho⁴⁷ terça-feira junto, aí eu dava, na segunda-feira, Sociologia só uma aula e ia dar Sociologia na quarta. E aí eles pediram pra eu fazer o contrário e eu achei muito coerente, porque até pra mim tava sendo difícil. Até por conta da questão de estrutura também, a aula aqui é seis e quarenta, mas os alunos não chegam, começam a chegar às sete, sete e quinze e sete e meia a aula termina. Então tava muito complicado isso. Então nós trocamos. Porque eles vieram com argumento, não professora, Sociologia reprova, aquele conceito da reprovação, formação para o trabalho é importante, porque o trabalho, formação para o trabalho é um convencimento, que não é uma disciplina que reprova e achando que eles têm que tá preocupados com isso. É o convencimento sobre a importância. E aí eles colocavam isso, que ia ficar difícil e tudo e aí eu troquei, fiquei com Sociologia na terça as duas aulas, desmembrei formação para o trabalho. E isso ajudou, até mesmo na condução da aula, no início, no desenvolvimento e na conclusão da aula. Eu acho que toda aula ela tem que ter um fechamento, tem que ter um ciclo. Eu num gosto de, sabe, não porque, tá, eu vou trabalhar um conteúdo aqui, movimentos sociais, por exemplo, mas pelo menos dar um fechamento pra discussão que se iniciou nessa aula, até pra organização mental mesmo também de construção do conhecimento. (Professora Alzira, CEIPB)

A maneira como a escola operacionaliza o currículo acaba ilustrando a visão peculiar dos professores sobre esta disciplina. A estratégia de ampliação da carga horária em uma turma demonstra a insatisfação, recorrente entre os

⁴⁷ Disciplina específica do ensino médio noturno.

professores, de não ser possível levar aos alunos a melhor forma de se apropriar do conhecimento escolar de Sociologia que é construído a partir da conjunção da ciência sociológica e dos valores de cada docente.

Outro aspecto positivo elencado pelos professores, é caracterizado pela possibilidade de criação de novas oportunidades didáticas pedagógicas voltadas à aplicação de aulas de campo e projetos paralelos que a escola desenvolve, além da possibilidade de trabalhar os conhecimentos de maneira interdisciplinar.

Tem uma questão importante também, no nosso currículo a gente sempre tenta criar oportunidades didáticas pedagógicas fora de sala de aula. Por que? Porque a Sociologia também é práxis, também é observar a cidade e aí a gente costuma fazer, pensar em alguma coisa que possa deixar mais claro pros meninos aquilo que a gente tá tentando dizer, por exemplo, a gente fala de desigualdade social, basta pegar o Bom Jardim/Centro, depois lá pega o 13 de maio⁴⁸, a gente já entende uma mudança de cenário, de paisagem, e aí entra a geografia também, a gente conversa muito sobre como aqui tem campo, tem espaço, num tem tanto concreto e quando você vai prum bairro como o Meireles, as pessoas, elas num tem muito esse verde, a possibilidade de calçada. Então são coisas triviais assim que a gente vai tentando deixar claro, isso é uma estratégia de ensino, mas é um currículo que a gente tenta deixar esse currículo mais significativo possível. (Professor Ítalo, CEIPB)

Esse conjunto amplo de práticas pedagógicas diversificadas é vista pelos professores como uma maneira de “dar vida” à disciplina dentro da escola. Essa condição alcançada pela disciplina é caracterizada pela forma como o conhecimento sociológico chega aos alunos. Dessa maneira, o grande objetivo metodológico elencado pelos docentes é a transposição do conhecimento de uma forma mais agradável, seja através do debate, seja através da contextualização de imagens, músicas, etc.

Acho que o debate, acho que aula expositiva existe, já existe uma corrente que fala de uma exposição dialogada, sou a favor disso. Que é aquela exposição que você vai colocando e você dialoga. Só que essa exposição dialogada metodologicamente ela tem um tempo, é 15 minutos, no máximo, ninguém consegue mais do que isso de atenção. Então, é muito bacana ter um momento também de você colocar pro teu professor, querendo ou não, ele é o sujeito que vai suscitar as questões, então ele precisa de um tempo hábil pra

⁴⁸ Itinerário de algumas linhas de ônibus da cidade de Fortaleza.

suscitar essas questões, pra fomentar o debate, fomentar o debate. Tem esse momento, eu sou a favor e costumo fazer e entro e quero atenção ali... (Professor Ítalo, CEIPB)

Em relação à Sociologia eu num tenho assim muitas estratégias, muitas metodologias, inclusive até pedi socorro à Marlene⁴⁹, pra ser sincera. Ver como é que a gente poderia tá trazendo exatamente aqueles conteúdos que tão ali no livro de forma tão apático, de forma mais viva, próxima da realidade deles. E aí assim, a Marlene andou conversando comigo, algumas coisas eu levei e assim, pode ser até um absurdo o que eu vou dizer pra você agora, mas assim, eu venho tentando tornar esse conteúdo da Sociologia mais agradável, mais real pra eles, pra que eles compreendam esse espaço social que eles estão vivendo. (Professora Alzira, CEIPB)

[...] assim, eu num quero dizer, eu num sei se é a Sociologia, queria que você entendesse, ou se é a minha limitação em ensinar Sociologia. Eu sinto a necessidade de tornar essa Sociologia mais viva, talvez seja a forma, a formação, a minha formação que talvez não contribua muito pra tornar essas aulas mais interessantes. Então eu sempre procuro trazer exemplos, mais práticos, que eu possa fazer esse link. Já com a história eu já não tenho tanto essa preocupação de tá sempre querendo fazer essa conexão muito prática, porque eu tenho um embasamento teórico mais amplo. Então eu acho pra mim não é fácil ensinar Sociologia, apesar de ser logicamente uma disciplina muito afim. Mais eu acho que falta alguma coisa que, em mim mesmo, que eu acho que, por isso que eu acho a necessidade, vou usar um ditado popular que a minha avó dizia: cada macaco no seu galho. (Professora Alzira, CEIPB)

Essa preocupação é constante na fala desses professores, em especial, àqueles que não possuem formação específica na área de Sociologia ou Ciências Sociais. É possível supor que, nestas condições específicas de produção do conhecimento escolar, os princípios axiológicos dos docentes se sobressaem aos princípios científicos da disciplina.

A partir do discurso produzido pelos professores, a respeito da construção e operacionalização do conhecimento escolar de Sociologia no Centro Integrado de Educação Pierre Bourdieu, é possível perceber que, assim como na escola Émile Durkheim, o currículo escrito é importante para organizar os conteúdos e temas abordados em cada período do ano. Porém, durante a prática pedagógica, a dinâmica estabelecida em cada sala de aula acaba sendo preponderante para que a disciplina possa cumprir com os seus objetivos enquanto saber escolar.

⁴⁹ Coordenadora da escola que é professora de Sociologia, com formação em Ciências Sociais.

A relação estabelecida entre o pouco tempo em sala de aula e a quantidade de conteúdos abordados foi construída na perspectiva de ampliar a condição dos professores exercerem práticas pedagógicas que fugissem do padrão de realidade escolar, visto pelos professores como insuficiente para a transmissão do conhecimento escolar de Sociologia.

Ao produzir novas formas de abordar a Sociologia, dialogando com a vida dos estudantes, levando em consideração os aspectos cognitivos e formativos de cada aluno, os professores acreditam que a disciplina encontra uma forma de institucionalizar-se no ambiente escolar e, além disso, cumpre com o seu objetivo de formar um cidadão crítico da realidade em que está inserido.

3.1.3 A operacionalização do currículo de Sociologia na escola de Ensino Médio profissionalizante Karl Mannheim.

O currículo escrito da escola Karl Mannheim apresenta uma distinção em relação aos dois planos apresentados anteriormente. A distribuição dos conteúdos de Sociologia foi ordenada em conjunto com a disciplina de Filosofia. Tal condição foi estabelecida pelo fato de existir apenas uma professora para as duas disciplinas na escola⁵⁰. Dessa maneira, em todas as séries foi possível identificar a presença dos conteúdos de Sociologia em um bimestre e os de Filosofia em outro e, em alguns casos pontuais, projetos interdisciplinares, como o que envolve a política na escola, em anos eleitorais, e a feira de ciências.

Essa escolha acabou sendo a mais viável para a professora, pois dava a possibilidade de trabalhar todas as unidades escolhidas com aulas geminadas, sem que houvesse uma quebra a cada cinquenta minutos, como acontecia antes. Segundo a docente, isso causava uma confusão na cabeça dos alunos.

⁵⁰ Os motivos que levaram a criação desse modo *sui generis* de construir o currículo escrito de Sociologia e Filosofia na escola serão analisados na seção seguinte deste capítulo.

Um dos fatores que fez com que a mudança na estratégia didática ocorresse, foi a chegada do livro didático, que possibilitou a liberdade de selecionar conteúdos próprios de cada livro em períodos diferentes do ano letivo. Porém, é importante ressaltar que não chegaram livros em quantidade suficiente para todos os alunos da escola nos anos de 2012 e 2013, e isso acabou sendo outro fator determinante para que essa situação fosse criada na escola. Por conta dessas circunstâncias, a professora avalia que a possibilidade de estruturar o currículo de Sociologia para as três séries:

[...] seria positivo e negativo ao mesmo tempo, porque sendo um volume único o professor tem muito mais liberdade de definir o que ele vai estar trabalhando em sala, então eu posso começar pela última unidade do livro, não tenho que começar pela primeira, a abordagem. Eu posso começar o de Sociologia pela última parte, pela segunda parte, sem ser pela primeira, então, eu não vou estar condicionada, limitada, pela proposta do livro da série. Nesse sentido, é um ponto positivo pro professor ter esse leque de possibilidades dele trabalhar o conteúdo de forma planejada, conforme seu planejamento. O ponto negativo é exatamente esse, porque restringe o acesso do aluno ao livro. Não foi enviado livro pra todos os alunos, pra filosofia e pra Sociologia, foi mandado livro somente pra uma série. O outros, se não fosse essa organização que eu, a escola, a biblioteca, o pessoal da multimeios⁵¹ fez, a gente com o 3º ano sem livro, porque não veio livro pra eles. Então, se fosse a questão do volume, a gente não estaria passando por esse problema de ter que estar trocando com os alunos o livro, porque essa é a experiência que se tem com as outras disciplinas que também veio a ter livro didático ano passado, que foi inglês e espanhol e aí filosofia e Sociologia tem essa característica do volume único. O benefício seria esse, de todos terem possibilidade de acompanhar o conteúdo pelo material didático. (Professora Amanda, EPKM)

A opção por um currículo escrito baseado na estruturação do livro didático acabou sendo uma saída para a dificuldade que a professora elencou como limitação, o fato de ser formada em Filosofia. Dessa maneira, os conceitos e temas abordados pelo material serviram como uma referência teórica que auxiliou a sua estratégia de apresentar o conhecimento sociológico a partir de uma abstração conceitual para, em seguida, tratar da realidade concreta.

Mas a gente acaba buscando também ver pra poder entender, como eu não sou formada na área, eu tenho que entender essas relações entre teoria e prática, essa questão desse embasamento conceitual

⁵¹ Funcionários que exercem na escola variadas funções, dentre elas a gestão e organização das bibliotecas escolares.

sociológico com o que eu tô vivendo hoje. Pra eu sair da abstração e partir para o concreto, pra facilitar também o entendimento dos alunos. Então, eu tenho primeiro que superar a minha dificuldade de dominar, ou buscar conhecer, ou me apropriar da ciência, para depois fazer com que os alunos possam caminhar nesse sentido. (Professora Amanda, EPKM)

Essa caminhada dos alunos acontece a partir do momento em que eles passam a questionar a realidade concreta, que é exposta durante as aulas. Segundo a professora, é preciso fazer com que o aluno crie as respostas relacionadas ao seu *estranhamento* da realidade social. Essa estratégia, comum na Filosofia, acaba por expor uma visão específica que a professora produz sobre a Sociologia, com base na formação de saberes, pautados em sua experiência pessoal.

Quando eles vêm com perguntas pra mim, eu jogo as perguntas pra eles até eles entenderem e perceberem que eles sabem, só que a preguiça e a comodidade do professor responder tudo, né. Então eles acabam sabendo que se vierem me perguntar, eles vão ter o constrangimento de responder, porque eu não vou simplesmente dar a resposta, porque eles não vão aprender eu dando a resposta, eles têm que chegar até a resposta. E por conta dessa percepção que eles têm até da minha própria conduta de questionar, [...] Então, quando eles percebem que eu tenho essa atitude e eles, por conta dos saberes, das discussões em sala de aula, eles começam a perceber que eles podem também fazer esse tipo de discussão pra eles poderem entender, a postura deles é outra. Então, a questão da imposição acaba trazendo esse questionamento e essa contra resposta do próprio aluno. Por exemplo, na época da manifestação estadual de greve, na nossa escola, os alunos participaram. Exatamente porque eles entenderam que é uma escolha profissional, eles estão aqui pra serem profissionais. Então, eles entenderam que o professor tem que ser respeitado, porque ele é um profissional e eles tão aqui porque eles querem ser um profissional e eles querem se qualificar, pra eles também serem dignos de respeito. (Professora Amanda, EPKM)

Essa postura dos alunos, criada pela dinâmica das aulas de Sociologia, ajuda-os a compreender a rotina de trabalho que é proporcionada pela sua condição de estudante do Ensino Médio e aprendiz de uma profissão específica. Dessa maneira, muitos dos temas que surgem durante as aulas são oriundos da realidade vivenciada por eles nos locais de trabalho indicados para os estágios que eles precisam fazer para a conclusão dos cursos profissionalizantes ofertados pela escola.

A questão da estrutura hierárquica dentro da empresa, da função que eles trabalham, onde há essa questão da atuação de cada um, buscar entender o porquê disso. Se o estágio deles, por exemplo, não condiz com o que eles estudaram, eles questionam. Eu tô trabalhando com uma coisa que não é a minha área, não é o meu estágio, não é o meu curso, e eles vão atrás de cobrar, de mudar o estágio. Porque eles tão é lavando banheiro, tão é carregando peso, eles não tão aplicando o conhecimento que eles aprenderam. Então, é por conta disso que eles vão tendo essa postura de: "Peraí, não foi isso que eu aprendi, não é isso que eu tô botando em prática! O estágio é a prática do que eu aprendi e não tá." Então vai atrás e diz: "Ó, meu estágio tá sendo totalmente diferente daquilo que foi, do que é o curso, do que foi proposto pelo curso." E eles acabam tomando essa posição de, quando chega uma informação, já buscar entender. Mas, infelizmente, por conta da nossa cultura, né, que eles tão tendo acesso a isso agora e eles já têm aí mais de dez anos, 14 anos de um regime que é "porque eu estou dizendo, porque eu estou mandando, porque eu sei, você não sabe de nada" e abaixar a cabeça, calar e fazer. E quando chega no Ensino Médio, com as disciplinas de Filosofia e Sociologia, eles começam a ver que eles podem questionar, que eles podem saber o porquê do sim e porquê do não, não é só porque eu estou dizendo, que eu estou mandando. Posso entender o porquê dela e, se a explicação não for coerente, eu posso me opor a ela, questionar ela. Então isso acaba levando tempo, essa mudança de posição, então acaba que sendo gradual e a gente acaba percebendo essa mudança ao longo do tempo, mesmo. (Professora Amanda, EPKM)

Essa aplicação imediata do conhecimento escolar de Sociologia proporciona ao currículo escrito, mais uma vez, a condição de elemento secundário na operacionalização do conhecimento escolar. O planejamento anual, assim como o livro didático, são as referências destacadas pela professora como fundamentais para delimitação do conhecimento escolar de Sociologia, em detrimento do de Filosofia. Porém, na prática, os dois saberes acabam atendendo a um mesmo objetivo educacional, estabelecido pelos princípios axiológicos da professora.

Com efeito, foi possível perceber que a postura da professora em sala, as suas escolhas metodológicas e a maneira pela qual os alunos relacionam o conhecimento adquirido com as suas vivências se mostraram mais presentes do que os conceitos ou temas escolhidos pela professora no início daquele ano, de 2012.

3.1.4 O lugar do currículo escrito na legitimação da Sociologia nas escolas.

Ao analisar a forma como os professores das três escolas operacionalizaram o currículo escrito de Sociologia é possível perceber que ele funciona como uma espécie de registro formal de que a disciplina existe no âmbito escolar, atendendo à demanda que consiste na adequação de habilidades e competências específicas aos saberes escolares. Porém, isso não invalida a participação desses documentos na condução das práticas pedagógicas. Muito pelo contrário, uma vez construído, o currículo escrito se transforma em um “símbolo” do desafio que é transformar a Sociologia em um conhecimento escolar.

Assim, os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização. É somente por essa razão que importa aumentar a nossa compreensão sobre esse conflito curricular. Entretanto, como se tem observado, o conflito em torno do currículo escrito tem, ao mesmo tempo, um “significado simbólico” e um significado prático, quando publicamente indica quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização. (GOODSON, 2012, p. 17)

A lógica que envolve a produção e operacionalização do currículo de Sociologia funciona como um guia para a observação da maneira como esse conhecimento vem se legitimando nas escolas. Tal como observado por Goodson (2012), o currículo justifica as intenções da disciplina em cada escola e, ao mesmo tempo, luta para encontrar o seu lugar na dinâmica produzida em cada instituição. Talvez isso explique o fato de que, de um ano para o outro, os currículos das três escolas tenham sofrido pequenas alterações.

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. [...] Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização. (GOODSON, 2012, p. 21)

A busca pela estruturação do currículo ideal em cada escola pode ser vista como um processo de invenção de uma *tradição* (GOODSON, 2012), enquanto disciplina escolar. Tal tradição inexistente é um dos motivos dessa inexistência é o fato de a disciplina não ter tido uma presença constante, ao longo da história, na Educação Básica brasileira. A necessidade que alguns professores demonstraram ter de uma referência do que ensinar em Sociologia, associada aos sentidos atribuídos à disciplina, produziram essas visões específicas que, mesmos com algumas modificações, parecem ter convergido para a manutenção de certos conteúdos em detrimento de outros.

Neste sentido, a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa uma tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando “disciplinas tradicionais” ou “matérias tradicionais” são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito da invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. (GOODSON, 2012, p. 27)

Com efeito, o currículo escrito proporciona as condições para que o conhecimento sociológico tenha uma legitimação e caminhe na produção de uma tradição enquanto conhecimento escolar. Mas, a análise da fala dos docentes, aponta uma secundarização dessa ferramenta, o que acaba fazendo com que cada instituição produza sua própria tradição durante a operacionalização desses conteúdos.

Isso acontece pelo fato de cada instituição produzir as suas condições específicas para a produção dos conhecimentos escolares. O currículo é uma ferramenta fundamental para a normatização das disciplinas escolares, mas é também o instrumento utilizado pelos professores para a exposição de suas convicções em relação ao conhecimento. Portanto, cada escola se apresenta como um palco de disputas sobre o ideal de escola, enquanto instituição responsável pela transmissão de conhecimentos e valores aos estudantes, o que transforma a produção e operacionalização do currículo em território de disputa, seguindo raciocínio de Arroyo (2011).

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. (ARROYO, 2011, p. 13)

Arroyo (2011) apresenta a tese de que o currículo é um território em disputa com base em quatro indicadores, a saber, o campo do *conhecimento complexo*, *relação entre poder e conhecimento*, *relação entre currículo e trabalho docente* e *a relação entre o caráter normativo do currículo e as orientações políticas que serviram como base para a sua produção*.

Segundo o autor, existe uma acirrada disputa pela ciência, pelo conhecimento e pela tecnologia, vivemos, portanto, num período em que o conhecimento está repolitizado.

Outro indicador observado pelo pesquisador é a própria relação entre *poder* e *conhecimento* que, nesse caso, é entendida pela produção e apropriação do conhecimento, ou seja, é no currículo que podemos visualizar saberes, culturas e modos de pensar que são incorporados ao conhecimento escolar.

Assim, os agentes responsáveis pela implementação do currículo, no caso os professores, também são responsáveis pela disputa política em torno do currículo. Nesse caso, é preciso observar a forma como se estabelece a relação entre o *currículo* e o *trabalho docente*, a fim de identificar a maneira como o professor se posiciona em relação a este conhecimento escolar, seja como produtor ou reproduzidor, da normatização produzida pelo currículo escrito.

Por último, Arroyo (2011) aponta a existência de uma relação íntima entre o caráter *normativo* do currículo escrito e as *orientações políticas* que serviram como base para a sua produção. A politização desses documentos é fruto do trabalho coletivo de pesquisadores e dos movimentos sociais ligados ao trabalho docente. (ARROYO, 2011, p. 14-17)

É possível perceber que a construção e operacionalização do currículo de Sociologia não podem ser vistas dissociadas da maneira como os sujeitos de cada escola produzem os seus ideais e as suas práticas pedagógicas dentro de cada instituição. Dessa maneira, a Sociologia se enquadra em um conjunto de normas e preceitos produzidos pela autonomia dada às escolas durante a adaptação das orientações pedagógicas encontrada nos documentos

oficiais. A relação estabelecida entre essas *culturas escolares* (JULIA, 2001) e a disciplina de Sociologia será analisada na próxima seção deste capítulo.

3.2 Cultura escolar e ensino de Sociologia.

A partir do que foi exposto na primeira seção deste capítulo, é possível perceber que para compreender o lugar que a Sociologia ocupa em cada instituição de ensino, através da sua composição curricular, é preciso lançar o olhar para a maneira como a escola se organiza como *grupo social instituído* e como possui autonomia em relação às outras instituições sociais, como nos mostra Znaniecki (1977):

Apesar de tudo, uma escola enquanto grupo social, conserva um certo grau de autonomia interna, uma ordem específica própria, semelhante à de muitas outras escolas, mas diferente da de grupos de outra categoria, pois o papel dos professores e dos alunos diferem essencialmente do papel dos membros de qualquer outro grupo. Assim a organização e a estrutura da escola não podem ser reduzidas à organização e à estrutura de nenhum outro grupo. (ZNANIECKI, 1977 p. 106)

Essa autonomia, da forma como foi exposta por Znaniecki (1977), é fruto da complexidade das relações sociais que são produzidas na escola, o que não corresponde, necessariamente, a uma auto-gestão. Muito pelo contrário, as escolas são regulamentadas pelo poder público, ou seja, só podem exercer sua autonomia conforme o que rege a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação – Lei nº 9394/96 – em relação à gestão escolar. Porém, a forma como tais diretrizes, orientadas pelo poder público, atuam dentro de cada escola irá decorrer daquilo que a identifica enquanto grupo instituído, como nos mostra Cândido (1977):

A estrutura administrativa de uma escola exprime sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. Isso vale dizer que ao lado das relações oficialmente previstas (que o Legislador toma em

consideração para estabelecer as normas administrativas), a outras que escapam a sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. Deste modo, se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria. (CÂNDIDO, 1977 p. 107)

Essa sociabilidade própria de cada instituição é responsável pela criação de normas e práticas pedagógicas específicas que, segundo Julia (2001), caracteriza a *cultura escolar* enquanto categoria de análise da produção e transmissão de conhecimentos escolares.

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10)

Essa categoria abrange os interesses desta pesquisa a partir do momento em que proporciona uma visão articulada entre os objetivos de cada disciplina às práticas pedagógicas concebidas pelos professores de cada instituição. Ao dar conta dessa relação, Julia classifica, de forma metafórica, a cultura escolar como a “caixa preta” das escolas.

Ela tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação. Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a “caixa preta” da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular. (JULIA, 2001, p. 13)

Ao utilizar o conceito de cultura escolar lanço meu olhar para o interior da escola com o intuito de dar conta das relações estabelecidas entre os professores e demais agentes das escolas na condução do conhecimento escolar de Sociologia, em especial às orientações para a construção curricular, um percurso parecido com o de Gonçalves (2006) e dos professores primários de Minas Gerais do início do século passado.

O conceito de cultura escolar, nesse sentido, traz a perspectiva de um olhar para o interior da escola, ou seja, o seu funcionamento interno. Como conjunto de normas e práticas, essa definição de cultura escolar pretende dar conta de analisar a relação que os profissionais, em especial, os professores primários, estabeleceram com as normas postas à obediência e, assim, o uso de dispositivos pedagógicos postos a circular. (GONÇALVES, 2006, p. 22)

Ao observar as escolas a partir de suas culturas escolares analiso a construção do currículo de Sociologia a partir das especificidades geradas pelas relações sociais estabelecidas em seu cotidiano escolar. Dessa forma, o currículo estará articulado com a sociabilidade particular de cada escola, ou seja, com o seu processo de *escolarização*.

Porém, é importante salientar que este termo é utilizado para designar a “produção de representações sociais que têm na escola o locus fundamental de articulação e divulgação de seus sentidos e significados” (FARIA FILHO, 2007 p.194).

Com efeito, essa escolarização está relacionada a uma forma específica de socialização, produzida na escola enquanto grupo social instituído. Continuando o raciocínio de Faria Filho (2007), pode-se compreender a escolarização, também, ao ato ou efeito de tornar escolar, o que corresponderia ao processo de submissão de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores imperativos escolares.

Ao analisar o grupo social instituído a partir dessas duas concepções de escolarização é possível articular aquilo que Znaniecki (1977) define por grupo social instituído. Assim, para o estudo de tais grupos sociais instituídos a categoria *cultura escolar*, da forma apresentada por Faria Filho (2007), se apresenta como uma ferramenta importante, pois

Ela permite articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos chave que compõem o fenômeno educativo escolar. Situando-se no plano das *mezo* abordagens, a categoria cultura escolar é aqui entendida como *a forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares*. (FARIA FILHO, 2007 p. 195)

A partir da utilização da categoria cultura escolar no processo de escolarização da Sociologia apresento a forma como a dinâmica entre os projetos, normas e valores produzidos em cada escola se entrecruzam com a operacionalização da disciplina. São expostos aqui os arranjos feitos pelos professores para adequar esse conhecimento aos princípios estabelecidos externamente para a educação escolar.

Nesse contexto, chama a atenção as dificuldades elencadas pelos docentes no ensino da disciplina, além das hierarquias criadas internamente por disputas entre as áreas do conhecimento, que acabam refletindo na forma como os professores “sentem” a valorização da Sociologia em cada escola. Outro ponto analisado é a forma como os professores vêem a presença de conteúdos sociológicos no Exame Nacional do Ensino Médio, como instrumento de valorização da disciplina em cada escola.

3.2.1 Os desafios elencados pelos professores para a transmissão dos saberes escolares de Sociologia.

Para demonstrar a maneira como as escolas produziram saídas específicas para os mesmos problemas na implantação da disciplina, apresento a solução encontrada pelos professores das três instituições para o problema da falta de material didático para todos os alunos, da desvalorização da disciplina por parte dos estudantes, do pouco tempo de horas-aula semanais, dentre outros.

Em todas as escolas pesquisadas a carga horária destinada à disciplina de Sociologia é a mesma, 120 horas para todo o Ensino Médio. A coincidência entre as escolas, no entanto, para por aí. Cada instituição buscou a melhor forma de distribuição dessas aulas, no intuito de adequar as normas e regras produzidas internamente e, ao mesmo tempo, solucionar o problema causado pela quantidade de horas-aula considerada insuficiente por todos os professores das três escolas.

Na escola Émile Durkheim as 120 horas foram divididas entre as três séries do Ensino Médio. Ela foi a única que optou por manter essa distribuição. Dessa maneira, os professores da escola têm apenas uma aula de cinquenta

minutos em cada turma. Essa distribuição proporciona duas reclamações imediatas nos docentes.

A primeira diz respeito à quantidade de turmas que o professor assume na escola por conta dessa divisão entre as disciplinas. Para quem trabalha quarenta horas semanais fica um montante de vinte e sete turmas, já contando com a redução de um terço da carga horária para planejamento. A saída para “amenizar” essa quantidade excessiva de turmas foi encontrada no Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). O professor que fica responsável por uma turma específica deve retirar uma parte de sua carga horária (cinco horas) para realizar o acompanhamento daquela sala. Com isso, o professor de Sociologia tem cinco turmas a menos por cada sala⁵² em que ele atua como diretor de turma. Durante o período da pesquisa, dos três professores entrevistados, dois exerciam essa função na escola.

A segunda reclamação fica por conta do pouco tempo que cada professor tem para desenvolver a exposição e avaliação dos conteúdos em sala. Com apenas cinquenta minutos por semana os professores afirmam ser praticamente impossível transmitir o conhecimento, considerado ideal pelo professor. Essa possibilidade inexistente, segundo eles, pelo fato de terem sempre que buscar materiais didáticos e metodologias de ensino mais condizentes com o tempo que eles possuem com cada turma.

***Eu obro milagre! Eu obro milagre! Com certeza eu obro milagre!** Agora, é muito corrido para o aluno captar. Veja a problemática do aluno que tem problema de leitura, como é que, em cinquenta minutos, eu vou trabalhar a leitura? Olha que eu caí no meio de muitos erros. Há dois anos os meus textos eram duas laudas, porque aquele era o texto. **Hoje eu tô convertido.** Eu me converti ao quê? Textos pequenos e com questões bem precisas. [...] Tem essa parte também, do professor **chegar ao aluno**, às vezes ele não tem tanto tempo, às vezes eu dou cinco aulas, seis aulas, e a gente percebe uma coisa, o aluno fala, xinga a gente, diz uma coisa, a gente percebe que tem coisas que ele gostaria de dizer, mas a gente tem que correr pra outra aula e a gente queria parar pra poder ouvir e saber o quê que ele tá querendo dizer. **Eu acho que não é nem tanto a gente, eu diria que a questão da Sociologia, a questão de qualquer professor, a gente tem que escutar o aluno, de alguma forma a gente tem que escutar, mas a gente tá preso a um esquema, tem que dar outra aula... cinquenta minutos não dá, gente!** (Professor Eduardo, EED. Grifos meus)*

Tenho que escrever aquilo na lousa, tenho que atender uma demanda de um menino, um tá falando com outro que chega pra

⁵² Segundo o núcleo gestor da escola, cada professor pode assumir a direção de turma de duas salas por escola.

*perguntar uma coisa, ali eles são lentos pra copiar, então o momento da fala, pra mim, eu acho curto, mas dá. **Eu aprendi, eu consegui fazer isso. Mas o quê que não dá? O exercício, ou é exercício ou é aula, eu ouvir mais os alunos, conhecer, saber o nome dos meus alunos, isso me frustra muito, como eu, que eu sou sociólogo, trabalho com isso, fico todo tempo pregando valor, dessa humanização e o menino fala comigo e eu não sei o nome dele?** E eu me sinto, eu desenvolvo um carinho tão grande por determinadas pessoas e eu sinto que eles também desenvolvem e tem umas demandas. Às vezes eles querem me falar uma coisa que eles viveram e a aula não tem espaço, não abre espaço, eu não tenho como abrir espaço pra muita gente falar. Não tenho como abrir espaço pra um debate maior e me sinto correndo sempre na sala de aula, pra dar conta. Eu acho que a questão do tempo é, eu tenho até uma invejinha de quem tem duas aulas seguidas, eu acho, eu tenho uma invejinha porque a gente poderia tá trabalhando mais alguma coisa. (Professor Tales, EED. Grifos meus)*

*A primeira que eu vou citar, acho que é básica, é o tempo, uma aula pra Sociologia. É muito difícil você abordar um tema dentro de uma teoria ou trazer conceitos e estabelecer um debate ou uma conversa ou um entendimento com os alunos em 50 minutos. Tenho muita dificuldade, tem muitas aulas que quando o aluno tá começando, aí toca. Aí eu já tenho que sair da sala, aí já se perde aquilo daquela aula, pra próxima aula, fica perdido, num é a mesma coisa de você continuar na próxima aula. Eu acho que duas aulas, como todas as outras disciplinas, seriam fundamentais pra Sociologia. **A questão também de fazer a Sociologia chegar ao aluno, dele se entender enquanto sujeito histórico-social, ele fazer entender o porquê daquela situação dele, através da Sociologia.** (Professora Verônica, EED. Grifos meus)*

É possível perceber na fala dos entrevistados, que as suas opiniões sobre o fato de a escola dedicar pouco tempo à prática da disciplina, evidencia a transitoriedade entre os princípios científicos e as convicções pessoais acerca do conhecimento escolar de Sociologia. É possível visualizar a presença desses elementos quando os atores se utilizam de termos ligados às suas vivências pessoais e/ou profissionais para argumentar em favor de uma ampliação da carga horária da Sociologia na escola.

As angústias desses professores quanto a quantidade de tempo dedicado às aulas de Sociologia não foram resolvidas totalmente, haja vista que as aulas continuam com cinquenta minutos. Porém, todas as medidas pensadas pelos docentes com o intuito de amenizar esse problema são bem vistas pela gestão da escola, como a aquisição de um material didático extra, necessário para a melhor condução das aulas da disciplina, por exemplo.

Se na escola Émile Durkheim a questão do pouco tempo que os professores passam com os alunos ainda é considerado um problema, no Centro de Educação Integrada Pierre Bourdieu isso não acontece, devido a

escolha da instituição em trabalhar toda a carga horária de Sociologia apenas no primeiro ano do Ensino Médio.

Além de proporcionar uma saída para o problema da pouca quantidade de horas-aula por turma, a escolha pela concentração da carga horária aconteceu devido à demanda criada pela divisão semestral das disciplinas, adotada pela escola desde 2006. Como apresentei no capítulo anterior, as disciplinas são vistas de forma separada a cada semestre letivo.

Segundo o núcleo gestor da escola, a utilização da semestralidade se deu por conta dos baixos índices de rendimento dos estudantes no período compreendido entre os anos de 2004 e 2005. Um grupo de professores acreditava que a causa para o baixo rendimento dos alunos era a quantidade excessiva de conteúdos a serem apreendidos de uma só vez. Então, espelhando-se em uma experiência exitosa da Escola Liceu Estadual, do município de Maracanaú, que utilizava essa metodologia, a escola decidiu implementá-la também.

Outra justificativa é a de que o professor, por estar mais próximo do aluno durante todo o semestre, poderia atingir os seus objetivos, enquanto professor e educador de forma mais eficaz, pois teria uma visão maior das especificidades de cada sala.

Porém, a estratégia que antes era vista como uma alternativa aos problemas de rendimento escolar e permanência do aluno na escola, já não agrada a todos. No ano de 2014, a comunidade escolar irá novamente se reunir para discutir a questão da semestralidade. O fato é que, segundo os dados da secretaria da escola, não houve um aumento significativo nos índices de aprovação final e uma diminuição dos desistentes, durante o período em que a semestralidade está em vigor. Diante disso, o núcleo gestor da escola defende que outro método seja adotado, mas os professores resistem, pois vêem na semestralidade a melhor forma de se construir a relação de ensino-aprendizagem no Centro de Educação Integrada Pierre Bourdieu.

O fato da permanência, ou não, da semestralidade, não atinge a disciplina de Sociologia. No período em que a semestralidade teve início, a disciplina não era obrigatória e, tanto ela como a disciplina de Filosofia, entraram de forma diferenciada nessa organização curricular. Como elas só seriam trabalhadas em uma das séries do Ensino Médio, o seu conteúdo para

os três anos deveria ser visto em apenas um. Com isso, o estudante teria aulas de Sociologia durante o ano letivo inteiro com duas aulas semanais por semestre, no 1º ano. Da mesma forma, os estudantes veriam a disciplina de Filosofia no 2º ano e, para o 3º ano, foi criada, informalmente⁵³, a disciplina de Antropologia, que aglutinaria conteúdos, habilidades e competências das duas anteriores.

Quando perguntei o motivo pelo qual a disciplina de Sociologia seria vista apenas no 1º ano, a coordenadora pedagógica que, na época, era a professora de Sociologia, afirmou que foi por conta de uma melhor adequação à pouca maturidade dos adolescentes que estudam nessa série. Por ser a Sociologia, segundo ela, uma disciplina que fala da sociedade, das normas de convivência, da importância da vida em sociedade, ela seria mais adequada aos jovens egressos do ensino fundamental. A Filosofia seria uma disciplina mais “madura” e, por isso, sua implementação no 2º ano. Ela ressaltou que essa distribuição permanece mesmo depois da obrigatoriedade, porque as duas disciplinas fazem parte de uma proposta curricular unificada, aprovada, em Assembleia, pelos membros da comunidade escolar.

Essa perspectiva não agrada a totalidade dos professores, que vêem a necessidade de ampliar essa mesma quantidade de horas aula para as outras séries. O fato de se optar pelo primeiro ano do Ensino Médio também foi contestado por uma professora:

[...] o melhor é que todas tivessem em todas as séries, mas só se mantivesse a mesma carga horária. Porque eu penso que se fosse somente um em cada série, eu não sei se poderia, se daria pra aproveitar da forma como ela é aproveitada. Mas, ao mesmo tempo, os meninos chegam no segundo e no terceiro ano sem ver Sociologia novamente e queria ou não queira é a solução pra eles e pra todos nós é o estudo. Nós não podemos parar e eles vão ter que passar no vestibular e vão ter que passar na pública porque não tem dinheiro, então eles vão ter que fazer a prova do ENEM e vão ter que passar. Então eles chegam no terceiro sem ver Sociologia e sem ver filosofia também. Que Antropologia já é bem mais específico, é um estudo bem mais específico. Então é que nem, nós demos um braço a mais, mas tivemos que recolher um outro, sei lá. Num sei nem como dizer,

⁵³ Para a SEDUC a disciplina foi registrada como Filosofia. Porém, vale ressaltar que, em 2014, essa disciplina foi retirada do currículo da escola por decisão dos professores da área de ciências humanas, voltando a ser trabalhada a disciplina de Filosofia. A decisão pelo retorno da Filosofia ao terceiro ano se deu pelo fato de que a disciplina havia perdido parte da sua carga horária semanal para a implementação de uma nova disciplina chamada Núcleo de Trabalhos, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS), que desde 2013 vem sendo experimentada pela escola.

a escola cedeu isso, essa oportunidade de abrir um estudo mais amplo, mas teve que retroceder em outro ponto. Talvez fosse aí necessário continuar com esses projetos extra-classe. No entanto que pra abrir até o grupo de filosofia aqui pra quem estuda até no terceiro, pra evitar esse stop no estudo, que é muito complicado. Então essa qualidade, tem a qualidade e tem o defeito. Tem a qualidade pela possibilidade de trabalhar mais adequadamente com os meninos, de forma mais adequada, mas ao mesmo tempo é muito prejudicial. (Professor Pedro Henrique, CEIPB)

Você participou e você sabe como é a divisão curricular aqui. Então quando eu cheguei aqui realmente a Carla ficou maravilhada. Ah Cecília era tudo que um professor de Sociologia queria na vida, você ter mais aulas, você num ter só aquela aula abandonada ali no currículo uma vez na semana, você até se perde às vezes. E aí quando eu comecei a analisar, eu comecei a ver assim, que a distribuição das disciplinas, na minha opinião, está trocada. Por que? Porque no primeiro ano ele estuda história, pré-história e história antiga. Então eu acho que caberia aí filosofia, eu acho que caberia filosofia porque num semestre ele já tá com a filosofia toda na cabeça, ele já vê os gregos, os romanos, tudo o mais. Ele já vai acompanhando o desenvolvimento da filosofia. No primeiro ano eu acho que devia ser Antropologia, que tem a pré-história. Então eu acho que caberia mais a Antropologia. Quando chega no segundo ano, eu acho que caberia a filosofia. Por que? Porque ele já viu a história antiga, aí ele já viu o surgimento, ele já pode comparar religião com filosofia, ele já tem a base pra trabalhar a filosofia, e quando terminar o segundo ano ele já chegou na idade moderna. Ele já tá finalizando a idade moderna, e no terceiro ano ele já tem uma visão mais ampla que é a história contemporânea. Então eu acho que a Sociologia caberia no terceiro ano. Porque eu acho que você ir dar aula de Sociologia, que surge ali naquele período industrial sem a pessoa ter visto nada, porque se tu perguntar prum menino de oitavo ano ali em cima, o que foi que ele viu na semana passada em história, ele não lembra. Pergunte o que foi que ele viu ontem que ele não lembra, agora tu imagina a pessoa que viu no fundamental II. Ele é como se ele deletasse tudo, ele simplesmente deleta e aí quando você, no primeiro ano, aborda a Sociologia, não há uma base pra ele pra debater Sociologia. E não há uma base teórica também, ou um entendimento pra dizer assim, ah tô ligando isso a isso. Não tem. Na minha opinião não tem. Então, pra mim eu acho que seria muito, estaria muito mais maduro, não só de conhecimento, de visão mesmo pra analisar os fatos ligando a Sociologia à filosofia, à Antropologia lá no terceiro ano. (Professora Cecília, CEIPB)

Para equacionar a distribuição ideal de conteúdos e a carga horária da disciplina a escola optou por essa saída “caseira” de organização curricular. A contestação por parte dos docentes, que chegaram à escola após a escolha por essa proposta curricular, ilustra a forma como a dinâmica produzida pela cultura escolar do Centro de educação integrada Pierre Bourdieu se relaciona com a operacionalização do conhecimento escolar de Sociologia. Dessa maneira, o currículo escrito acaba se tornando uma tradição da forma como foi exposto por Goodson (2012).

A tradição do currículo de Sociologia atendeu aos anseios de adequação ao modelo curricular estruturado pelos diversos segmentos da comunidade escolar da instituição. Dessa maneira, a operacionalização do currículo desta escola apresenta uma saída para a problemática causada pelo pouco tempo de aula por turma, por conta da adequação da disciplina ao modelo implantado na escola anos antes da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio. Sendo assim, o conjunto de normas que constitui a cultura escolar do Centro de educação integrada Pierre Bourdieu acabou instituindo uma forma específica de ministrar Sociologia no Ensino Médio.

A relação com a dinâmica produzida dentro da escola influenciou, também, a forma como o currículo escrito da escola de Ensino Médio profissionalizante Karl Mannheim foi operacionalizado por sua professora. Ao chegar na escola a docente disse que encontrou a realidade *sui generis* das escolas profissionalizantes. Todos os professores de Sociologia devem, automaticamente, assumir a disciplina de Filosofia e vice-versa, independente da sua formação.

Esta condição, imposta pela Secretaria de Educação, acaba fazendo com que o trabalho de uma das disciplinas seja comprometido. No caso da escola analisada, a professora tem formação na área de Filosofia, e isso proporciona uma dificuldade maior no planejamento e institucionalização da disciplina de Sociologia na escola. E faz com que o livro didático adotado seja não só a maior referência do currículo escrito, mas também da operacionalização do conhecimento escolar de Sociologia.

Eu vejo a questão da formação do professor, como eu tava falando. A questão do material, que hoje a gente tem o material didático, então tem facilitado. A dificuldade que eu vejo para a consolidação é a falta de seriedade em contratar professor da área. Tem o professor específico para o Português, tem o professor específico para o Inglês, tem o professor específico para Educação Física, tem o professor da Matemática, da Física, mas o da Sociologia quem dá é o de Filosofia, e o de Filosofia quem dá, as vezes, é o de Sociologia, História... Então não há esse respeito com a área de humanas. Não há. Porque entende que é uma matéria de fácil entendimento, de fácil explicação, que as pessoas entendem de forma de senso comum. (Professora Amanda, EPKM)

Foi possível perceber no currículo escrito da escola que os capítulos do livro didático são distribuídos em períodos distintos em cada série do Ensino

Médio, em especial nos primeiros e segundos anos. Essa associação foi a saída encontrada pela professora para realizar um trabalho mais próximo da realidade do conhecimento escolar de Sociologia.

Com efeito, essa referência maior ao livro didático acaba sendo uma saída para o problema causado pela não formação da docente na área. De acordo com a professora, isso ocorre devido a necessidade de se estudar mais para dar conta de novos saberes escolares, que não estavam previstos no momento em que ela iniciou o seu trabalho na rede pública estadual. Essa prática seria comum, mesmo em escolas que não são profissionalizantes⁵⁴.

E aí na minha primeira experiência, eu fui naquela coisa de empolgada, né? De trabalhar a filosofia no Estado e tal, num sei o quê, fui tentar dar aula de filosofia. Aí me planejei pra comprometer 100 horas. Peguei quatro escolas, em cada canto de Fortaleza diferente, já que filosofia era uma carga horária, né, uma hora/aula, e não era em todos os anos, era só no 1º Ano que tinha filosofia na maioria das escolas. Então, eu acabei rodando Fortaleza inteira, no começo, porque eu tava insistindo que eu queria dar aula de filosofia. Quando eu ingressei no mestrado eu vi que meu tempo tava mais reduzido e acabei me submetendo à proposta de ficar no fundamental, ser polivalente, na área de humanas ou ciências, alguma coisa do tipo. Mas sempre tem o respeito de que se eu for assumir um conhecimento não é só pra fazer de conta, pra receber um salário, teria que assumir o compromisso de respeitar meu aluno. Então, eu acabava realmente estudando muito pra tentar se aproximar o máximo possível da habilidade e competência que o professor daquela área tem, né? Aí eu passei um tempo bom mais no Ensino Fundamental mais por conta disso, porque pra Filosofia e pra Sociologia o professor trabalhar com essas áreas dentro do Estado é desumano. (Professora Amanda, EPKM)

Dessa maneira, a condição de assumir outra disciplina já havia sido imposta à ela devido a quantidade reduzida de horas-aula de Filosofia no Ensino Médio. É importante perceber que a questão do pouco tempo em sala, em cada turma, acaba provocando problemas para a concentração do professor em uma única escola, além de proporcionar um desafio maior para a condução de uma prática pedagógica que atenda às novas demandas do

⁵⁴ É importante ressaltar que no Centro de Educação Integrada Pierre Bourdieu também mantém professores que não são formados em Sociologia ou Ciências Sociais lecionando a disciplina. A justificativa dada é a concentração de horas aula na mesma escola, ou seja, aproveita-se um docente de Filosofia e História com horas disponíveis para assumir a carência de professores de Sociologia. Isso acontece em muitas escolas devido a escolha pela quantidade mínima de horas aula dedicada as disciplinas de Filosofia e Sociologia (120 horas para todo o ensino médio). Segundo a professora da escola essa lógica não deveria ser reproduzida pelas escolas profissionalizantes pelo fato de outras disciplinas com carga horária mínima manterem apenas um professor, é o caso da disciplina de Artes, por exemplo.

Ensino Médio, ou seja, aulas contextualizadas com a realidade dos estudantes, através do estímulo de habilidades e competências, em detrimento da simples explanação dos conteúdos.

Uma disciplina de uma hora-aula, aquele absurdo de conteúdo que tem no livro didático, é impossível de você ver, a não ser que você seja conteudista, só jogue o conteúdo no quadro. Então eu não vou fazer seminário, não vou fazer apresentação, não vou fazer dinâmica de trabalho em grupo, não vou fazer pesquisar, investigar, eu posso perder tempo com isso! Se o primado for terminar o livro, terminar o currículo, eles só vão repetir o que já foi dito por esses pensadores ao longo da história. (Professora Amanda, EPKM)

Diante dessas circunstâncias, a estratégia encontrada pela professora para uma melhor operacionalização do currículo de Sociologia foi a divisão das horas com a disciplina de Filosofia em cada série. Ao fazer isso, a docente pôde contar com duas aulas geminadas em cada turma, onde todos os alunos tinham o acesso ao livro didático. Por conta disso, a Sociologia só foi apresentada aos estudantes da primeira série do Ensino Médio no último período do ano letivo, como foi exposto no capítulo anterior.

No entanto, essa solução foi um arranjo informal que a escola permitiu, tendo em vista que os objetivos das disciplinas estariam ligados ao plano de ação das escolas profissionalizantes. É importante ressaltar que, nesse caso, o Projeto Político Pedagógico da escola estava em construção no momento do trabalho de campo⁵⁵, o que fez com que a proposta da escola estivesse cada vez mais alinhada com o planejamento estadual para as escolas profissionais. Dessa forma, as notas das disciplinas eram repetidas ao longo dos bimestres letivos. Por exemplo, se no primeiro bimestre do primeiro ano o aluno teve aula apenas de Filosofia, a avaliação feita pela disciplina lhe dava uma nota para as duas matérias no boletim escolar.

Então o PPP é uma reprodução do que já foi posto pra escola profissional, então assim, não houve discussão. No que há na proposta da escola profissional é que cada professor tem que fazer, além do plano de ensino e o guia de aprendizagem, o plano é anual e o guia é bimestral, que no diário a gente bota só o mensal, tem o programa de ação, o programa da disciplina dentro da escola, ou seja: qual é o seu objetivo, qual é o seu negócio, com que disciplinas você vai estar relacionada, quais são os apoios que você vai necessitar, quais são as dificuldades que você vai enfrentar, como

⁵⁵ Só tive acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola em junho de 2014 e a entrevista com a professora ocorreu em 25 de abril de 2013.

...você pode superar essas dificuldades [...], mas acaba que fica depois mecânico, porque o seu negócio não vai mudar de um ano pro outro, o seu propósito com a disciplina muda radicalmente de um ano pro outro e querendo ou não, de uma turma de um ano pro outro vai ter outras dificuldades, outras facilidades, que acaba o programa não contemplando, é uma forma de vislumbrar. Por exemplo, a gente coloca das dificuldades esperadas: "Dificuldade de compreender textos de Filosofia e Sociologia", por conta de falta de base de interpretação e compreensão de texto. Então isso eu já coloco no... P'reu estar ciente que os alunos vão ter essas dificuldades que não são da disciplina, é uma formação básica precária que eu já tenho que estar ciente que isso vai acontecer, então já tenho que ver formas de poder trabalhar. É por isso que eu passo essas leituras de livros, de textos além do que é a proposta do livro, pra exatamente poder expandir a questão da leitura, da interpretação, desse diálogo...
(Professora Amanda, EPKM)

Além da contribuição através da prática pedagógica, as disciplinas se inserem em projetos específicos da escola, como a ação ligada às pesquisas sobre a política, em anos de eleições e a feira de ciências da escola, que tem espaço reservado no terceiro bimestre, no planejamento anual da professora.

Esses elementos acabam constituindo uma maneira específica para lidar não só com o problema causado pela pouca quantidade de horas para a disciplina, mas também para solucionar a questão da falta de livros didáticos para todos os alunos da escola, além de produzir uma melhor adequação aos interesses do projeto estadual de escolas profissionalizantes. Tal constituição só é possível devido ao processo de escolarização, caracterizado pela dinâmica própria de transmissão dos saberes escolares das disciplinas de Filosofia e Sociologia na escola de Ensino Médio profissionalizante Karl Mannheim.

Em todas as escolas analisadas foi possível perceber a presença marcante das culturas escolares na forma como a Sociologia é institucionalizada enquanto disciplina escolar. Essa composição é fruto da forma como os docentes adequaram o currículo escrito à realidade de cada uma delas. Em outras palavras, o conhecimento escolar de Sociologia foi concebido através da junção entre as orientações externas (projetos educacionais, documentos oficiais e livro didático) e o conjunto de práticas que possibilitam a operacionalização da disciplina em cada instituição.

Porém, outro elemento acaba influenciando essa construção heterogênea da disciplina nas escolas. Segundo Ferreira (2011), o conhecimento escolar de Sociologia é marcado pela presença de pressupostos

axiológicos dos docentes, no momento em que são escolhidas as formas de utilização desse saber, durante a relação de ensino e aprendizagem.

No capítulo anterior apresentei a forma como a disciplina é vista em seus documentos oficiais, descrevendo a relação com os atuais objetivos do Ensino Médio, principalmente, a vocação para a formação cidadã do egresso dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, ela seria uma ferramenta para a conscientização crítica da realidade social de cada educando.

Essa característica peculiar da Sociologia faz com que os professores atribuam sentidos específicos para a disciplina, enquanto conhecimento escolar que ajuda a formar um cidadão conhecedor da sociedade em que vive. Minha hipótese consiste no fato de que a existência de uma relação entre essas concepções dos professores e as demandas escolares de cada instituição produzem uma forma específica de construção e operacionalização da Sociologia no Ensino Médio.

Dessa forma, na seção seguinte desse capítulo apresento a forma como os professores constroem sentidos específicos para o conhecimento escolar de Sociologia, tomando como referência a perspectiva de formação para a cidadania.

3.3 Sociologia como conhecimento escolar.

Para compreender a forma como a Sociologia se constitui dentro das escolas é preciso pensá-la como um saber ligado à estrutura própria das escolas. Produzida pela realidade cultural de cada instituição, podemos relacionar a construção desse saber específico tal qual pensou Chervel (1990) a respeito da história das disciplinas escolares:

Basta dizer o quanto é recente o termo que utilizamos atualmente: no máximo uns sessenta anos. Mas, ainda que esteja enfraquecido na linguagem atual, ele não deixou de se conservar e trazer à língua um valor específico ao qual, nós, queiramos ou não, fazemos inevitavelmente apelo quando o empregamos. Com ele, os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. Além do

mais, não tendo sido rompido o contato com o verbo *disciplinar*, o valor forte do termo está sempre disponível. Uma "disciplina", é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte. (CHERVEL, 1990, p. 181)

No caso específico da Sociologia, esse modo de disciplinar o espírito, próprio das disciplinas escolares, é caracterizado pela mediação entre os princípios científicos e a demanda produzida pela Educação Básica. De acordo com a pesquisa que Ferreira (2011) realizou com professores da Educação Básica, o conhecimento escolar de Sociologia é uma construção que varia de acordo com a maneira em que ocorre sua "didatização" em ambientes escolares.

Assim, na prática, a construção dessa noção, o que envolve seus princípios, métodos e técnicas, está sujeita a uma "didatização" que varia de acordo com alguns princípios presentes nos documentos oficiais e dos interesses dos professores e das escolas, quer dizer, que resulta do imbricamento das ações institucionais (currículo oficial) e docentes (currículo real). Podemos afirmar que a multiplicidade de noções sobre o conhecimento escolar de Sociologia está condicionada, basicamente, a existência de diferentes compromissos axiológicos. A construção da noção de conhecimento escolar de Sociologia está diretamente relacionada com as tensões existentes entre o *habitus* sociológico e a estrutura do campo escolar como um todo, pautada pelo relacionamento que o professor escolhe para desenvolver com os estudantes. (FERREIRA, 2011, p. 129)

As informações colhidas nesta pesquisa apontam para uma comprovação dessa mediação elencada por Ferreira (2011). As escolhas metodológicas de cada professor tiveram uma influência considerável durante a operacionalização do currículo nas três escolas analisadas.

Uma vez identificada a relação entre as ações institucionais de cada escola às práticas docentes na construção e operacionalização do currículo de Sociologia, resta-me a reflexão acerca dos sentidos que os professores atribuem à disciplina. Essa compreensão foi possível a partir do cruzamento entre as informações referentes aos compromissos axiológicos dos docentes no que tange aos sentidos da disciplina e aos projetos de cada escola.

A análise foi conduzida partindo da construção dos saberes docentes dos professores das três escolas, tomando como referência a noção de

saberes experienciais (TARDIF, 2012) e *disposições* (LAHIRE, 2004). Em seguida, reflito sobre as diferentes concepções de Sociologia na Educação Básica, através de três categorias, que classifico como *científica*, *normativa* e *revolucionária*. Utilizo essas categorias com o intuito de diferenciar a visão dos professores a respeito dos objetivos da disciplina no Ensino Médio.

É importante ressaltar que essas tipificações são reflexo da complexidade que caracteriza a atual fase da Sociologia no Ensino Médio, qual seja, a de uma disciplina fundamental para a formação cidadã do egresso dessa modalidade de ensino. Ferreira (2011) aponta que os diferentes usos da disciplina na formação do alunado oscilam entre visões postas em três categorias: *ciência*, *cidadania* e *crítica* (FERREIRA, 2011, p. 123).

Dessa maneira, aproximo a concepção *científica* dos professores das três escolas à categoria ciência, tendo em vista a primazia dos pressupostos teóricos e metodológicos elencados como importantes na formação do professor pela universidade, presentes na fala destes. Sobre a concepção *normativa*, aproximo da categoria cidadania, a partir do momento em que os docentes vêem a disciplina como um saber que vai levar os educandos a um conhecimento aprofundando das normas e condutas da sociedade em que eles vivem. Por último, busco uma aproximação entre a concepção que chamo de *revolucionária* à categoria crítica, a partir do momento em que a disciplina é vista como um saber capaz de produzir mudanças na vida dos estudantes, quando são levados à compreensão das desigualdades sociais enraizadas na sociedade em que eles vivem.

3.3.1 A construção de saberes e práticas docentes nas escolas:

Para pensar as especificidades da disciplina de Sociologia em três unidades escolares distintas, faço a opção pelo modo como os saberes docentes são construídos, para saber como os professores concebem o conhecimento sociológico na Educação Básica.

Tardif (2012) parte do pressuposto que o saber docente não vem apenas da formação escolar e acadêmica do professor. Esses saberes são fruto de relações entre o conjunto de valores internalizados pelo professor, através do

processo de socialização, daí, um saber viria com a sua experiência de vida, ligado ao trabalho docente. Nesse sentido, os saberes docentes seriam provenientes de várias fontes e não só do conhecimento escolar institucional. Para o autor, tais saberes são classificados como: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Os três primeiros saberes podem ser considerados formais, pois são provenientes de fontes institucionais, tais como: a universidade, a secretaria de educação etc. Já o último tem relação com a experiência profissional. Então, devido às suas origens, o saber docente pode ser definido como plural. No caso dos docentes das escolas investigadas, é bastante recorrente, em suas entrevistas, a valorização dos saberes experienciais, em detrimento das outras formas de saber:

A minha formação, não tem como você ser um professor, se você não entrar na sala e dar aula mesmo. Eu assisti várias aulas antes de entrar em sala, mas não tem comparação ao ato de dar aula. Então é, a universidade nunca vai conseguir ensinar isso, porque é prática, então você tem que entrar em sala. Mas em relação à teoria, e metodologia pra ensinar, eu vi uma grande contribuição da universidade, com certeza. Porque, até por observar, não profissionais, não professores que falam em certas ações que tomariam dentro de sala, os funcionários mesmo da escola nem te ver. Se fosse meu aluno eu faria isso ou aquilo, ou aquilo. Você percebe como realmente não há um preparo. Não saberiam se posicionar, não saberiam o que fazer. Então eu penso que nisso a universidade foi de grande utilidade mesmo. Mas agora, a prática num tem como. A prática somente dando aula, aí você vai se fazendo, se construindo dentro de sala, o modo de dar aula. Eu nunca pensei que eu fosse dar aula do modo como eu dou, eu nem sabia como é que eu ia dar. (Professor Pedro Henrique, CEIPB)

Agora, na licenciatura eu num aprendi nada. Aprendi, tudo bem, os teóricos, mas o que eu sinto falta hoje: eu tenho aluna esquizofrênica na minha turma da outra escola. Como eu vou lidar com ela? Eu tenho outro aluno que tem dificuldade de... Troca letra; um aluno que tem problema de visão e não escuta – ele lê o lábio. Eu tenho um aluno desses que, como é que eu vou fazer? Eu num aprendi isso não. Aí tem uma menina que hoje está me ensinando, que ela é uma técnica que trabalha nisso e tá numa escola e diz: “Olha, quando você, você sempre tem que olhar pro menino, pronunciar palavras claras”. Isso é um aporte que te dão pra você trabalhar. Eu não tive isso. E o pior ainda, eu não tive uma ajuda porque o grande problema é transformar o que pensamos em uma operacionalidade, para que o aluno aprenda. Eu tenho dificuldade nisso, às vezes eu coloco um nó na minha cabeça dizendo “como é que eu vou ensinar isso a um aluno?” eu não sei, eu não sei! Tem coisas que tem encruzilhada no ensino. (Professor Eduardo, EED)

Eu não sabia nem preencher um diário. E não sabia nem a composição de um diário de classe. Como eu preencho o... Sabia da questão de planejamento, questão de objetivo, de conteúdo,

avaliação, mas não entendia como a questão do método de avaliação que a filosofia poderia me propiciar, né? Que aí seria a questão da didática, não como é passada na faculdade, que é os teóricos da pedagogia, mas a didática da filosofia, como é que eu vou fazer as pessoas filosofar. Eu não posso jogar o conteúdo da filosofia, isso daí não é filosofia, isso aí é história da filosofia, simplesmente falar o que Aristóteles falou, falar o que Durkheim falou, falar o que Comte falou, isso aí é só jogar conteúdo, e a filosofia toda é pensar. E como é que eu vou fazer o outro pensar? Eu não posso dizer da minha experiência, a minha experiência é minha! Agora como eu posso fazer isso com o outro? É o grande dilema da filosofia desde o começo até hoje. E isso não foi ensinado. Na minha disciplina de didática foi os teóricos da pedagogia, o que que eles falavam sobre o ensinar e aprender, mas o ensinar e o aprender dentro da filosofia, como se dá? (Professora Amanda, EPKM)

Ao analisar os relatos dos professores, é possível perceber que os saberes profissionais e disciplinares são menos valorizados que os saberes experienciais. Ademais, é possível constatar que a prática desses professores possui uma valorização específica. Talvez essa atenção maior dada à experiência seja fruto do fato de eles não serem os profissionais responsáveis pela construção dos saberes formais, o que é função dos cientistas e pesquisadores. Assim, a valorização dos saberes experienciais estaria relacionada ao fato de serem criados pelos "professores de profissão" e por eles manipulados. Os saberes experienciais não se encontram sistematizados formalmente em um corpo teórico próprio, pois eles são saberes práticos, constituídos cotidianamente pelos próprios professores, servindo-lhes de base para a construção de representações que os propiciam meios para interpretar, compreender e orientar sua prática, sendo a "cultura docente em ação" (TARDIF, 2012).

O fato de os saberes experienciais terem uma maior relação com a prática docente não significa dizer que são completamente subjetivos, visto que, conforme já destacado, o contexto cultural deve ser considerado e isso implica no contato com seus pares e com instituições sociais fortemente consolidadas, como a religião, a família e a educação *lato sensu*.

Ao levar em consideração uma série de eventos e contatos que o professor estabelece ao longo da construção de seu saber experiencial, ou seja, todo um conjunto de socializações fomentadas pelo contato com outros professores e instituições consolidadas como mencionado anteriormente, é

possível situar, ou construir, uma rede específica de saberes docentes, a partir da teoria das *disposições sociais* como nos mostra Lahire (2004).

Toda disposição tem uma gênese, que pelo menos, podemos nos esforçar para situar (instância de socialização e momento de socialização) ou para reconstruir (modalidades específicas de socialização). A Sociologia disposicional está ligada fundamentalmente a uma Sociologia da educação, no sentido amplo do termo, isto é, uma Sociologia da socialização. (LAHIRE, 2004, p. 27)

Articulando uma série de comportamentos e atitudes acumuladas ao longo de sua vida pessoal à forma como se trabalha o saber docente, o professor acaba atribuindo uma lógica, uma significação coerente própria relacionada com a sua prática cotidiana, pois “a noção de disposição, contém [...] a ideia de recorrência, de repetição relativa, de série ou de classe de acontecimentos, de práticas...” (LAHIRE, 2004, p. 27). Essa relação entre disposições e saberes docentes fica visível na fala de alguns professores, quando perguntados sobre a sua escolha pela Sociologia (ou Filosofia, ou História, dependendo da formação inicial do professor) na educação básica. Vários foram os relatos sobre a importância de experiências anteriores à escola:

A situação da Sociologia me ajudou a abrir um leque de possibilidades para mim na vida religiosa, quando eu entrei, e para trabalhar com essas questões, né. Na minha vida religiosa eu sempre procurei juntar a vida acadêmica e a vida dos Jesuítas era muito isso, era a questão de se preparar mas, no fim de semana, tá no mundo, estudar, oferecer cursos, formação muito certa, certinha, com uma mente bem formada pra ser claro, claro e conciso e, ao mesmo tempo, no fim de semana, tá no meio da rua, tá no meio do povo, isso me ajudou também, acho que foi minha trajetória, como eu entrei na Sociologia, foi dessa forma. (Professor Eduardo, EED)

Aí comecei a fazer o curso de História e fui me identificando com esse curso, depois eu consegui na, praticamente no último ano da faculdade, eu lembro que houve um concurso de estagiário na UECE, eu passei. Fui trabalhar na reitoria, conheci algumas pessoas e daí consegui o meu primeiro emprego, o trabalho de jornal, antigo jornal Tribuna do Ceará, que hoje não existe mais. Fui trabalhar com professora [...], que era professora da UECE, era professora inclusive do curso de História e ela me convidou pra trabalhar nesse projeto que era um projeto implantado pelo jornal Tribuna do Ceará, que, era um projeto educacional que montava nas escolas, tanto públicas quanto privadas, sucursais do jornal, onde os alunos seriam os

jornalistas estudantis, os repórteres, então cada escola a gente tinha um núcleo e aí a gente produzia com esses alunos, esses jovens, matérias. Então aquilo pra mim foi o primeiro grande desafio, eu sempre fui uma pessoa muito tímida. (Professora Alzira, CEIPB)

As experiências com o meio religioso e jornalístico, relatadas pelos professores, apresentam-se como relevantes na construção de seus saberes docentes. Ao incorporar esse esquema de ações ao longo dos anos, os professores acabam por demonstrar a pluralidade do contexto social, no qual são produzidos os saberes docentes. Dessa maneira, as condições sociais em que são produzidas disposições como estas será fundamental para a compreensão da forma como os docentes concebem o conhecimento sociológico nas escolas analisadas.

3.3.2 Construindo concepções acerca da Sociologia no Ensino Médio.

Foi possível perceber, nos tópicos anteriores, que o conhecimento produzido e acumulado pelos professores é muito valorizado na condução de suas práticas pedagógicas. A minha hipótese nesse trabalho é a de que a pluralidade que caracteriza a construção dos saberes experienciais condiciona a visão que estes profissionais da educação têm da disciplina de Sociologia no Ensino Médio.

É importante ressaltar que não parto do pressuposto de que deve existir uma forma única de se conceber a Sociologia, enquanto disciplina escolar. O próprio quadro apresentado por esse processo particular de reinserção nessa modalidade de ensino não me permite pensar dessa maneira. Porém, deve-se reconhecer que o conhecimento sociológico está “criando corpo” dentro da seara do Ensino Médio, através da produção de saberes docentes que estão pautados nos objetivos que a disciplina assume na formação dos jovens brasileiros. Dessa maneira, é importante compreender as diferentes concepções atribuídas à Sociologia por parte daqueles que a levam às salas de aula, seus professores.

Para uma reflexão sobre os diversos significados que a Sociologia vai assumir diante de seus professores da Educação Básica, é preciso questionar

os objetivos da disciplina nessa modalidade de ensino. A sua adequação a um nível de ensino marcado pela transição do jovem para o exercício da cidadania e a iniciação no mundo do trabalho, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação de 1996, transforma-se em questão fundamental para os docentes, responsáveis pela sua condução em sala de aula.

A variedade de respostas para esse questionamento levou-me a constatar que os professores vêem, de maneira relativa, a especificidade atribuída à disciplina, no que diz respeito ao uso das categorias: *estranhamento* e *desnaturalização* dos fenômenos sociais, tidas como fundamentais para a condução da disciplina, segundo as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006). Por tratar de fatos e fenômenos que fazem parte da realidade cotidiana dos estudantes e, principalmente, da realidade cotidiana dos professores, a Sociologia pode assumir contornos próximos daquilo que irei chamar de posicionamentos “científicos”, “normativos” e “revolucionários”, quanto aos seus objetivos como conhecimento da Educação Básica.

Classifico o primeiro posicionamento de *científico* pelo fato dele estar alinhado ao pensamento exposto por autores preocupados com a produção científica voltada à formação de novos profissionais, egressos dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais. Nesta perspectiva, o desafio de transformar o saber adquirido na universidade em saber escolar assume fundamental importância. Apoio-me em considerações como as de Guimarães Neto, Assis e Guimarães (2012) para contextualizar esta compreensão para a Sociologia no Ensino Médio:

A Sociologia definida genericamente como “a ciência da sociedade”, desenvolveu, em seus quase duzentos anos de existência, uma bagagem de instrumentos que auxiliam o sujeito a compreender e a se posicionar em meio a tal complexidade, e é esse o principal motivo que justifica sua presença como disciplina mais uma vez tornada obrigatória nos currículos do Ensino Médio. (GUIMARÃES NETO, ASSIS, GUIMARÃES, 2012, p. 11)

É justamente essa “bagagem de instrumentos” que acaba sendo instrumentalizada pelo professor durante a sua formação acadêmica e chega às salas de aula como uma forma diferente de Sociologia, ou seja, uma ciência que assume contornos únicos, quando transformada em saber escolar. É

possível constatar esse aspecto na fala da jovem professora Verônica, da escola Émile Durkheim, recém-egressa do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará:

Eu acredito que seja uma das grandes possibilidades da Sociologia no Ensino Médio, poder trabalhar com ela de maneira diferente, porque na faculdade a gente tem aquela teoria, aquelas aulas muito teóricas, que é o livro, seminário, são as únicas formas que eu trabalhei na universidade, leitura, seminário, pronto, fica naquilo ali. E eu acho que a Sociologia no Ensino Médio ela permite outras manobras, digamos assim, outros meios pra entender a sociedade por meio dessas teorias, que é justamente, eu participando assim dos encontros de apresentações de trabalho, teve uma que me chamou muita atenção, que foi um professor que trabalhava a Sociologia por meio de xadrez, então ele puxou casos de racismo, por conta das peças preto e branco, ele puxou o caso de sexualidade, com uma peça se transforma em outra, o peão se transforma numa rainha. Então achei, a partir dali, poxa, tem outras maneiras de trabalhar a Sociologia e fazer ela ficar interessante pra esses meninos. Aí eu acho que é bem por aí que a Sociologia, um caminho que a Sociologia tem pra conseguir ficar bem no Ensino Médio, ter a sua identidade, outras formas deve ter, num sei, ainda tô descobrindo que também é recente. Mas eu acho que uma das grandes diferenças é essa, a maneira, os métodos são diferentes, são outros métodos. E eu só consegui enxergar esses métodos pelo PIBID. (Professora Verônica, EED)

É notória a relevância atribuída ao período em que esteve na Universidade, engajada em um projeto que tem como objetivo a valorização da formação de professores. Essa experiência repercutiu também nas escolhas metodológicas da professora, como a utilização de rodas de conversa e trabalhos em grupo de recorte, técnicas que foram apreendidas durante o período de formação no PIBID.

Ao levar em consideração os aspectos formativos acumulados em participações em encontros sobre o tema e em projetos como o PIBID, a professora conduz a sua prática pedagógica para esse conjunto de experiências capazes de transformar o conhecimento sociológico em disciplina escolar. Percebe-se que a sua visão quanto aos objetivos da disciplina está sendo processados à medida que a sua experiência acadêmica e docente é acumulada. Dessa maneira, o posicionamento “científico” é caracterizado por essa experimentação constante do estranhamento e desnaturalização dos conhecimentos sociológicos que são levados às salas de aula.

Se o posicionamento “científico” ressalta a constante experimentação, a Sociologia escolar “normativa” tem como característica certo direcionamento *moral* para o aluno, a partir do ensino da disciplina. Essa visão sobre o conhecimento sociológico se aproxima do conceito durkheimiano de *educação moral* (DURKHEIM, 2008). Dessa forma, a Sociologia no Ensino Médio seria responsável por transmitir ao jovem educando o “espírito de autonomia” capaz de conscientizá-lo a respeito dessa moral voltada à cidadania e ao mundo do trabalho. Porém, é importante ressaltar que, para Durkheim, a autonomia é a própria condição para evitar a anomia e, por conta disso, a educação, assim como a própria Sociologia, desempenha um papel crucial na formação e reprodução dessa moral, como nos mostra Weiss (2009):

É por isso que para Durkheim, a educação desempenha um papel crucial. Pois a moral não se transforma por um ato de vontade; a autonomia não é um dado inato; para Durkheim, ela precisa ser aprendida. E é evidente que, também aqui, a Sociologia deveria atuar como protagonista, não criando uma nova moral, afinal, como vimos, esse não é nem deve ser o papel da ciência, mas atuando como um instrumento que esclarece sobre as próprias condições de existência, sobre o próprio sentido da moralidade. (WEISS, 2009 p. 186)

Vejamos como a Sociologia se aproxima desse ideal normativo ao relacionar-se com a realidade vivenciada pelos estudantes, através de conceitos e formulações teóricas próprias, que irão orientá-los em sua vivência na sociedade moderna capitalista, nas palavras dessa professora:

E acaba gerando uma facilidade, porque é uma disciplina que trata do que a gente vive, do que a gente convive, da nossa realidade, só que eles não tem a questão do embasamento teórico, de perceber isso de forma conceitual, que aí é quando a gente vai acabar agregando esses pensadores, pra poder estar fazendo essa relação do que é o capitalismo, o que isso acarreta nas nossas vidas, na nossa sociedade, por que que a gente vive do jeito que vive, esses conceitos de violência, de indiferença, de desigualdade; a questão da necessidade da lei, da regra, que aí a gente já puxa um pouquinho de Durkheim sobre isso, e questionar a necessidade dessa forma de organizar a sociedade através de lei e de regra. (Professora Amanda, EPKM)

Ao fazer o aluno “pensar sociologicamente” a realidade, fornecendo condições para um aprendizado que permita sua formação para a cidadania e para o mundo do trabalho, a disciplina atua de forma *coercitiva*, impelindo os

estudantes à aderirem de forma *regular* a essa perspectiva *sui generis* do estranhamento e da desnaturalização da realidade social brasileira.

A partir do momento que a professora utiliza o conhecimento escolar de Sociologia (e o de Filosofia) para mostrar como funcionam as instituições que oferecem estágio para os estudantes da escola, por exemplo, a docente acaba produzindo uma visão normativa da disciplina, pois dá a ela o caráter de um conhecimento essencial para se viver nesse tipo de realidade social.

Por último, classifico como “revolucionária” a perspectiva atribuída ao conhecimento sociológico nas escolas, que se relaciona com o engajamento político atribuído ao estranhamento e à desnaturalização dos fenômenos sociais. Essa concepção se assemelha à visão de *Sociologia pública* apresentada por Braga e Santana (2009), pois

[...] trata-se de um estilo de se fazer Sociologia que procura iluminar os elos existentes entre os problemas privados e os desafios públicos a partir da centralidade axiológica dos conhecimentos dos subalternos. Trata-se, antes de tudo, de um "estilo", na medida em que supõe uma maneira de escrever e de se comunicar com diferentes públicos, além de supor, também, uma modalidade determinada de engajamento intelectual. BRAGA, SANTANA, 2009, p. 223-224)

Essa perspectiva toma o ensino da Sociologia como um posicionamento político, ressaltando que não existe posicionamento neutro na aplicação dos conhecimentos sociológicos. Nessa concepção, a presença de princípios axiológicos durante a construção do conhecimento escolar é mais evidente, pois classifica esse saber como algo capaz de modificar a realidade social na qual estão inseridos o professor e os estudantes. Essa visão acerca da disciplina pode ser visualizada na fala deste professor:

Porque eu penso que o importante pra Sociologia e pra filosofia e várias outras ciências que nós temos na escola, o importante é viver essa disciplina, utilizar ela de alguma forma, né? Na nossa vida. Conhecimento que nós temos é utilizado na nossa vida, no dia a dia, no nosso posicionamento. Até porque, eu penso que, dar aula hoje é um posicionamento político. Eu estou fazendo política também. E é isso que eu tento instigar neles, pra que eles também possam se posicionar politicamente. Mas a política não vai, esse posicionamento, né? pra vida, não vai se restringir somente à sala de aula. (Professor Pedro Henrique, CEIPB)

Essa visão acaba por produzir práticas pedagógicas que tem por finalidade exercitar e potencializar competências e habilidades próprias de um conhecimento escolar engajado a um projeto de transformação das estruturas sociais produzidas pela sociedade em que a escola está inserida.

*Até o Ensino Médio a gente deve ensinar Sociologia como se tivesse apresentando o mundo, pra esses meninos. Num tô dizendo que a Sociologia é o baluarte, você vai apresentar. Lecionar Sociologia como se você tivesse, vou corrigir, reapresentando o mundo pros meninos. Porque a Sociologia ela traz assim leituras do mundo a partir de conceitos, a partir de teorias, digamos assim que pontuam coisas muito pertinentes. Então a gente deve **ensinar de uma maneira muito propositiva**, eu acho que é uma das disciplinas mesmo que se você for falar de que não deve chegar em colocar o conteúdo na cabeça do menino é Sociologia, ela vai sair na frente notadamente. Porque não há disciplina acabada, porque não existe uma explicação única e ela admiti isso, porque ela trata do social, da sociedade, das pessoas. [...] **Então eu acho que a gente tem que ensinar Sociologia como se fosse uma oportunidade ímpar de deixar os alunos prontos a fazerem suas escolhas sabendo das consequências dessas escolhas.** Olha, durante anos assim a realidade é essa, você pode perpetuar a situação ou você pode romper com ela. Olha, até aqui você tem sido muito sua opinião, mas você pode qualificar essa opinião, você pode buscar argumentos ou você pode ficar só com a sua opinião, até aqui você tem sido só você. Mas você pode se engajar em algum tipo de luta ou você pode dar algum sentido à sua vida que não seja um sentido só seu. Ou você pode permanecer na mesma, então, a minha grande incomodação com relação à Sociologia é de uma incomodação que eu quero causar nos meninos mesmo. **É que ela seja ensinada de modo a pontuar os conflitos que envolvem as relações sociais, de que esses conflitos são importantes, de que uma sociedade, quebrar também com essa ideia de maniqueísta, céu, inferno, bem e mal. Eu acho que eu me intrometo demais nesse sentido, de tentar relativizar mais as situações.** Ensinar Sociologia também, deve-se ensinar Sociologia com compromisso social, ao meu ver. **Compromisso não, com engajamento social.** Eu acho que deve se ensinar Sociologia a partir de uma causa ou de várias causas, necessariamente só uma causa, mas deve-se ensinar Sociologia muito na visão de quem está, digamos assim, em desvantagem na partilha dos bens naturais da nossa sociedade. Deve-se ensinar Sociologia como se fizesse parte ou fazendo parte da mesma conjuntura dos meninos. Eu não consigo enxergar alguém super “cult”, rico e jóia, ensinando Sociologia, não numa escola de Ensino Médio, como o CEIPB. (Professor Ítalo, CEIPB. Grifos meus)*

Em uma perspectiva de Sociologia “revolucionária” até a escolha das metodologias de ensino estão relacionadas a essa visão específica da disciplina. Tais metodologias, segundo o professor Ítalo, devem criar as

condições ideais para que o aluno seja capaz de criar suas opiniões acerca da realidade social em que está inserido.

Então metodologicamente assim o debate costuma ser a base da aula. É necessário fomentar, é necessário que eles falem, e aí eles vão se envolvendo e criar oportunidades de otimização desses debates e aí você pode pensar no café filosófico, embora seja da filosofia, mas pensar num momento aí em que eles vão alimentar o espírito, o corpo. Você pode pensar, como eu costumei fazer, num protesto social, em que cada um tem uma oportunidade de fazer uma leitura e de em cinco minutos mostrar um estudo de caso. Eu gostei dessa ideia. Eu tenho minha opinião, o posto de saúde não presta, aí eu digo assim, você tá baseado em quê, você fala isso? A minha opinião. Sua opinião não é suficiente, vamos fazer o seguinte, faz um estudo sobre saúde pública em Fortaleza, vê como é que tá. Não professor, muito complexo, pois faz aqui, só no bairro, faz um levantamento aí de quantos postos têm, quantos acontecimentos acontecem num dia. Não professor, num vou fazer não. Ah, vai ser tua nota, vai ficar sem nota? Aí você, professor, a gente volta praquilo que é extremamente óbvio, nota. Ah, então, posso fazer uma prova escrita, de dez questões? Não, professor, acho que eu vou realmente fazer isso daí, vou lá no posto, vou me reunir. Aí você cria um espaço, uma oportunidade de sociabilidade. e aí, mas eu quero também um estudo de caso, você vai me trazer uma pessoa que foi ao posto, doente, e não foi atendida, eu quero nome, eu quero como é que foi. E aí, mas isso em cinco minutos, você não vai ter uma hora pra ficar falando de você não, então eu quero que você argumente, mostre o estudo de caso e conclua, porque a saúde pública não presta, e se é isso mesmo. Se o posto de saúde não presta. Será que a culpa é só do posto, será que a culpa realmente é só do enfermeiro que tá lá, hein, Antônio? (Professor Ítalo, CEIPB)

Nesse contexto, a Sociologia não atuaria apenas como uma tecnologia capaz de levar o aluno ao conhecimento da realidade social através de saberes específicos (como na concepção científica) ou como um conhecimento capaz de orientar moralmente o indivíduo que se prepara para o exercício da cidadania e atuação no mundo do trabalho (concepção normativa). A utilização da disciplina teria um objetivo prático: fazer do estudante um agente transformador da sociedade.

Considerações finais.

O retorno da Sociologia, na última década, de forma oficial às escolas de Ensino Médio de todo o país acontece de forma heterogênea, seja no que corresponde à estruturação de um currículo comum, seja no que tange os saberes docentes atribuídos à disciplina. Este mote abre espaço para o questionamento sobre a forma como um conhecimento científico é construído e operacionalizado no âmbito escolar e como ele é apreendido pelos agentes responsáveis por sua consolidação, no caso os professores.

Para compreender os elementos que constituíam formalmente a disciplina de Sociologia nas três escolas, fiz a análise dos currículos escritos de cada instituição. Ao realizar a comparação entre os três planejamentos pude constatar que existem poucas diferenças quanto aos conteúdos selecionados para a condução do conhecimento sociológico nas três escolas. Tais conteúdos são selecionados com base em referenciais externos às instituições de ensino. É o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), da coleção Escola Aprendiz (CEARÁ, 2008) e dos dois livros didáticos utilizados pelas escolas.

Não cabe aqui realizar o julgamento se essa base comum seria benéfica ou não para a consolidação da Sociologia na escola média. Mas, apresentar a maneira pela qual aqueles que executam a disciplina de fato, no caso professores e gestores, articulam as Matrizes Curriculares Nacionais e os recursos didáticos, como os livros que entraram esse ano no PNLD, às Matrizes Curriculares Estaduais (Escola Aprendiz) e às propostas curriculares de cada escola.

Sobre essa articulação, pude constatar que a escolha das habilidades e competências, assim como os conteúdos trabalhados pela disciplina de Sociologia, varia de acordo com a modalidade de Ensino Médio, produzindo uma adequação do conhecimento sociológico às particularidades de cada modalidade.

Nas duas escolas que formam os estudantes apenas no Ensino Médio regular (Escola de Ensino Médio Émile Durkheim e Centro de Educação Integrada Pierre Bourdieu) as matrizes de referência são as mesmas (PCN e

Escola Aprendente), inclusive as habilidades e competências trabalhadas pelos professores. Existe uma variação na forma como elas distribuem essas matrizes ao longo das séries e na carga horária semanal delegada para a Sociologia.

Também é possível identificar, nas duas escolas, a influência do livro didático na escolha dos conteúdos a serem ministrados pelos professores. Novamente, a variação vai existir na “forma” e não no “conteúdo” da influência, pois as duas escolas adotaram livros didáticos diferentes. Não quero com isso dizer que as variações existentes nas duas escolas não influenciam na forma que os estudantes concebem a disciplina em cada uma delas.

Na escola profissionalizante (Escola de Ensino Médio Profissionalizante Karl Mannheim) as Matrizes Curriculares (PCN e Escola Aprendente) estão presentes na proposta curricular, porém está articulada à outra proposta pedagógica, a Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE). Por conta disto, a escolha das habilidades e competências, assim como dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, relaciona-se ao Plano de Ação, elaborado pelo professor no início do ano letivo. Mesmo com a utilização do livro didático, a sua influência é considerada secundária no momento de se planejar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula durante o ano letivo. A própria organização da disciplina na escola torna-se “flexível” por conta dos objetivos a serem alcançados com o Plano de Ação fomentado para a disciplina.

Pude constatar também algumas similitudes na construção das três propostas curriculares. A primeira delas consiste no fato de que, em todas as escolas, a proposta resulta do planejamento dos professores em conjunto com a coordenação pedagógica e no fato de todas elas serem referendadas pela comunidade escolar (gestores, representantes do corpo técnico-administrativo, representantes da equipe docente, representante dos discentes e representantes dos pais ou responsáveis).

A segunda semelhança reside no fato de que todos os professores e coordenadores com quem pude dialogar foram vagos ao mencionar a relação da realidade dos estudantes com a escolha dos conteúdos, habilidades e competências. Todos só se manifestaram a respeito do fato após o meu questionamento e, em suas respostas, foi constantemente reproduzida a ideia de que essa relação era construída a partir das metodologias didáticas

utilizadas pelo professor para se trabalhar os conteúdos pré-selecionados. A preocupação com a realidade dos estudantes só aconteceria durante a prática pedagógica. Tal aproximação ocorreria através de leituras, debates e estudos de caso que seriam ilustrados com a realidade vivenciada pelos alunos.

É curioso o fato de que as únicas semelhanças encontradas na elaboração das propostas curriculares se apresentem de maneira contraditória. Enquanto as respectivas comunidades escolares são as responsáveis pela aprovação desses programas nos projetos políticos pedagógicos das escolas, elas aparentemente são esquecidas no momento em que tais propostas são pensadas.

Essa constatação demonstra uma contradição entre a forma que o currículo é pensado e a maneira que ele é operacionalizado, pois durante a pesquisa, foi possível identificar uma dificuldade em adequar os conteúdos estruturados no modelo seguido pelas matrizes de referência utilizadas pelos professores, seja por conta do tempo, seja por que não se adequava a realidade cotidiana dos estudantes.

Diante dessa situação muitas vezes os conteúdos pensados previamente como necessários para o trabalho dessa disciplina eram substituídos por causa do surgimento de uma demanda específica de cada sala de aula. Dessa forma, é possível pressupor que, nas escolas analisadas, o currículo foi pensado com base em documentos que traziam conteúdos estruturantes (PCN e Escola Aprendiz), mas foi operacionalizado com base na proposta das Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), ou seja, articulando, conceitos, teorias e temas, com o intuito de promover a desnaturalização e o estranhamento de fenômenos sociais diversos que surgiam no dia a dia de cada escola.

O mesmo distanciamento entre o currículo escrito e a prática pedagógica acontece quando é analisada a utilização do livro didático nas três escolas. Bastante presente nos currículos escritos, tornando-se inclusive referência direta, com o nome dos capítulos expostos no local destinado aos conteúdos de cada período, o livro apresentou uma série de dificuldades quanto ao seu aproveitamento nas aulas de Sociologia nas três escolas. As dificuldades elencadas pelos professores das escolas pesquisadas para a utilização do livro

didático relacionam-se com os desafios elencados por Moraes (2010) para a implantação da Sociologia as escolas brasileiras.

Se por um lado, os dois livros analisados pelos professores, parecem fugir do caráter enciclopédico, apontado pelo autor como principal deficiência dos manuais que sempre acompanharam as escolas brasileiras, mesmo nos períodos em que a Sociologia não esteve presente de forma obrigatória nos currículos escolares⁵⁶, os livros encontram dificuldades em aproximar as suas propostas às práticas pedagógicas empregadas no cotidiano da disciplina nas escolas.

A falta de um número maior de obras disponíveis para a escolha dos professores durante o PNLD 2012 pode ter sido causada por essas dificuldades associadas à produção de um material didático de Sociologia. Porém, é preciso ressaltar que essas dificuldades devem ser visualizadas a partir de um conjunto maior que engloba a formação dos professores, a elaboração de uma proposta curricular unificada, a questão do número de horas aulas, a situação das escolas no Brasil e a diversidade de finalidades encontradas no Ensino Médio brasileiro (formação cidadã, formação profissional, ingresso em faculdades e/ou universidades via vestibular) (MORAES, 2010).

Mais uma vez, é importante ressaltar que não é interesse desta pesquisa julgar a necessidade ou não de uma proposta curricular unificada para a disciplina de Sociologia em todas as escolas de Ensino Médio, porém é inegável que a forma complexa que caracteriza a sua institucionalização nas escolas caminha para a formação de uma proposta mínima que atenda às diversas demandas que surgem com as diferentes formas de escolarização encontradas nas escolas brasileiras. Esta pesquisa apresenta apenas uma pequena faceta desse conjunto de demandas.

Com base nas informações colhidas nesta pesquisa, percebo que a disciplina chega às escolas carente de um acúmulo sobre “o que ensinar” em Sociologia, daí a constante presença dos documentos oficiais com conteúdos norteadores e do livro didático nos currículos escritos das escolas, que acabam

⁵⁶ Conforme foi possível constatar também no trabalho de Sarandy (2004).

não suprimindo essa carência, a partir do momento em que o que foi planejado encontra dificuldades para ser operacionalizado.

Penso que, por mais que corramos o risco de “engessar” a disciplina com conteúdos estruturantes, é preciso vislumbrar um conjunto de conceitos, temas e teorias – para pensar em conjunto com as OCN’s – que dê conta, minimamente, de suprir as demandas que emergem da relação estabelecida entre os sistemas educacionais e as culturas escolares de cada instituição.

O caminho para que esse diálogo aconteça foi iniciado a partir dos primeiros documentos oficiais e livros didáticos que surgem durante o processo de reintrodução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Porém, estes se mostram ainda distantes da realidade cotidiana das salas de aula, como foi possível perceber nas análises das três escolas pesquisadas nesse trabalho.

É preciso que a condução desse processo de institucionalização, via currículo escrito, seja referendado pelas diversas formas com que o conhecimento sociológico vem sendo concebido na Educação Básica. Nesse caso, deve-se levar em consideração, também, a transitoriedade entre os princípios *científicos* e *axiológicos* do conhecimento escolar de Sociologia (FERREIRA, 2011), durante a concepção deste pelos seus professores.

Esta relação também norteou esse trabalho que identificou nos sujeitos da pesquisa, três formas diferentes de se conceber o caráter específico que o conhecimento sociológico assume na Educação Básica. Diante desta constatação algumas considerações devem ser realizadas no intuito de aprofundar, em estudos posteriores, as análises realizadas nesse estudo.

Em primeiro lugar, me chamou a atenção o fato de que todos os professores que atribuíram um sentido “normativo” ou “revolucionário” aos objetivos da Sociologia no Ensino Médio eram oriundos de outras disciplinas, no caso da Filosofia e da História. Este fato pode ser um indício de que tais concepções variantes surgem da ausência de saberes disciplinares e curriculares, para dialogar com a tipificação elaborada por Tardif (2012).

Em segundo lugar, essa variedade de concepções pode estar fundada na relação que os docentes estabelecem com as suas respectivas instituições de ensino. Essa hipótese é justificada pelo fato de que os professores que se posicionaram de maneira “normativa” ou “revolucionária” acreditam que a

escola atua como vetor de mobilidade social, pois as três escolas estão localizadas em bairros da região de menor IDH da cidade de Fortaleza⁵⁷.

Por fim, merece destaque o fato de que essas concepções incidem diretamente na forma como o professor irá orientar a sua prática pedagógica. Diante disso ficam os seguintes questionamentos: será possível visualizar esses elementos axiológicos na construção dos novos referenciais teóricos para a disciplina nas escolas, como os livros didáticos, por exemplo? De que forma estes princípios incidem na criação (ou não) de um currículo unificado no estado do Ceará? Estas perguntas deverão servir como orientação para a continuação da pesquisa nestas e em outras escolas, no intuito de apresentar as diferentes formas de reinserção da Sociologia em escolas do Ceará.

⁵⁷ Observar o gráfico apresentado pelo jornal O Povo de 20/02/2014. Disponível em: <http://www.opovo.com.br/app/fortaleza/2014/02/20/noticiafortaleza,3209850/conjunto-palmeiras-e-o-bairro-de-fortaleza-com-pior-desenvolvimento.shtml>. Acesso em 14/04/2014.

Referências:

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.
- BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BOMENY, Helena, MEDEIROS, Bianca Freire. **Tempos modernos, tempos de Sociologia**. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.no texto tá invertido
- BRAGA, Ruy. SANTANA, Marco Aurélio. **Sociologia pública: engajamento e crítica social em debate**. IN: **Caderno CRH vol.22 no.56 Salvador May/Aug. 2009**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792009000200001&script=sci_arttext. Acesso em: 08/04/2014.
- BOUILLAUD, Jean Phillipe. A autobiografia: um desafio epistemológico. In: TAKEUTI, Norma; NIEWIADOMSKI, Christophe. (orgs.). **Reinvenções do Sujeito Social: teorias e práticas biográficas**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: _____ et al. **A miséria do mundo**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001.
- BRASIL. Lei nº 9394/1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2006.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Sociologia**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2011.
- BRIDI, Maria Aparecida; ARAÚJO, Silvia Maria de; MOTIM, Benilde Lenzi. **Ensinar e aprender Sociologia**. São Paulo: Contexto, 2009.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz. FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade**: leituras de Sociologia da educação. 8 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

CARIDÁ, Ana Carolina Bordini Brabo. O Currículo de Sociologia no Ensino Médio. In: SOUSA, Fernando Ponte de (Org.). **Sociologia**: conhecimento e ensino. Florianópolis: Editora Em Debate, 2012.

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Revista Teoria e Educação, Porto Alegre, v.2, 1990. p. 177-229.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

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

FIGUEIREDO, André Videira de, OLIVEIRA, Luiz Fernando de, PINTO, Nalayne Mendonça (Org.) **Sociologia na sala de aula**: experiências docentes no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial novo milênio, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura escolar**: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891/1918). Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2006.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GUELF, Wanirley Pedroso. **A Sociologia como disciplina escolar do ensino secundário brasileiro: 1925-1942**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

GUIMARÃES, Elizabeth da Fonseca. Professora como ofício: entrevista concedida a Lejeune Mirhan. In: **Sociologia, ano IV, edição 45 (fevereiro/março)**. São Paulo: escala, 2013.

GUIMARÃES NETO, Euclides. ASSIS, Marcos Arcanjo de. GUIMARÃES, José Luís Braga. **Educar pela Sociologia:** contribuições para a formação do cidadão. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

JINKINGS, Nise. **A disciplina de Sociologia no Ensino Médio.** Trabalho apresentado ao Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em concurso de Professor Adjunto, em março de 2004. Disponível em: <http://bib.praxis.ufsc.br:8080/xmlui/bitstream/handle/praxis/71/Sociologia%20ensino%20medio.pdf?sequence=1> Acesso em: 20/05/2012.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico.** Revista brasileira de história da Educação, Campinas, v. 1, nº 01, jan./jun. 2001. p. 09-43.

KRAWCZYK, Nora. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: _____ (org.). **Sociologia do Ensino Médio:** crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos:** disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **A cultura dos indivíduos.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENIN, Maria S. S. e Bataglia, Patrícia U. R. **Escola Estadual de Educação Profissional: A experiência de Camocim.** Projeto de Pesquisa: Avaliando Valores em escolares e seus professores: uma proposta da construção de uma escala. Disponível em:

http://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/EducacaoMoral/Projeto_Camocim.pdf.

Acesso em: 25/08/12.

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

_____. **Pensamento social brasileiro nos livros didáticos de Sociologia: balanço.** In: Anais do XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, Salvador-BA, 2013.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAES, Amaury César. O veto de FHC: o sentido de um gesto. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: Unijuí, 2004

_____. Desafios para a implantação da Sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, Anita e OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Orgs). **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quatert: Faperj, 2009.

_____. **Desafios para a implementação do ensino de Sociologia na escola média brasileira**. Cadernos do NUPPS ano 2, vol. 1, São Paulo, setembro de 2010.

RÊZES, Erlando da Silva. **...E com a palavra: os alunos. Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito federal sobre o ensino de Sociologia**. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade de Brasília, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

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

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A Sociologia volta à escola: um estudo sobre os manuais de Sociologia para o Ensino Médio no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Rio de Janeiro: UFRJ, IFCS, PPGSA, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUSA NETO, Manoel Moreira de. **Sociologia e Ensino Médio no Ceará: a implementação da disciplina na Escola de Ensino Médio Liceu do Conjunto Ceará**. Monografia defendida no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará em julho de 2009.

SPOSITO, Marília Pontes, SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para a análise do Ensino Médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN's)**. Entrevistado por Ana Laudelina Ferreira Gomes – UFRN. In: Revista Cronos, Natal-RN, v. 8, nº 2, jul./dez. 2007, p. 591-601.

_____. **Sociologia para o Ensino Médio**. São Paulo-SP: Ed. Saraiva. 2010.

VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina. (Orgs.). **Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2003.

VIDAL, Eloísa Maia. Et al. **O Currículo do Ensino Médio Cearense**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.

WEISS, Raquel. A concepção de educação de Durkheim como chave para passagem entre o Positivo e o Normativo. In: MASSELLA, Alexandre Braga (Org.). **Durkheim: 150 anos**. Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2009.

ZNANIECKI, Florian. A escola como grupo instituído. In: PEREIRA, Luiz. FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade: leituras de Sociologia da educação**. 8 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

**ANEXO A: PLANEJAMENTO ANUAL DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA DO
CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA PIERRE BOURDIEU, DOS ANOS DE
2012 E 2013, RESPECTIVAMENTE.**

PROPOSTA CURRICULAR - 2012

Disciplina : Sociologia

1º ano Ensino médio

COMPETÊNCIA / HABILIDADES	CONTEÚDO	DETALHAMENTO DO CONTEÚDO	CH	AValiação PROPOSTA
01. Compreender as diferenças entre os discursos produzidos pelas ciências sociais, a cerca da realidade, e aqueles elaborados na esfera do senso comum.	Introdução ao estudo da sociedade (1 e 2)	- Contextualização das Ciências Sociais - De que se ocupam as Ciências Sociais: Sociologia, Antropologia, Ciências Políticas.; classes sociais, etnias (européias, indígenas e africanas) e gêneros - A interdisciplinaridade das Ciências Sociais: Filosofia, História, Geografia, Economia, Antropologia. - Metodologias e técnicas de observações da realidade social.	2h 6h	Seminários Debates Produções textuais Trabalhos avaliativos Avaliações escritas Avaliações orais
02. Construir elementos de análises que possibilitem a leitura crítica das situações da vida cotidiana.			4h	
03. Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de gênero, etnias e segmentos sociais, de modo a preservar o direito à diversidade.	Autores clássicos do pensamento sociológico (1 e 2)	- Karl Marx: modo de produção e formação social, estado, ideologia, classes sociais e mais valia; Luta de classe resultante da desigualdade, capitalismo; - Emile Durkheim: fato social, anomia, solidariedade orgânica e mecânica, socialização e grupo social. - Max Weber: ação social, tipos de ação social, racionalidade, poder, política e dominação (tipos), religião.	5h 4h	
04. Compreender a realidade econômica, social e política da			4h	

PLANO DE CURSO

Área: Ciências Humanas	Disciplina: Sociologia	Carga horária
total: 80 horas	Série: 1º ano	Turno: manhã
Ano Letivo: 2014	Nível: EF ☐ EM ☒	Data: 12 / 12 / 2013

Bibliografia básica (Conforme ABNT)	Sociologia para o Ensino Médio Nelson Dacio Tomazi Editora Saraiva
Bibliografia complementar (Conforme ABNT)	Introdução à Sociologia, Norbert Elias; Raízes do Brasil, Sérgio Buarque de Holanda; Teoria dos Movimentos Sociais, Maria da Glória Gohn; Da Divisão Social do Trabalho, Émile Durkheim; O Capital, Karl Marx; Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo, Max Weber; Política, Sociologia e Teoria Social, Anthony Giddens; Microfísica do Poder, Michel Foucault; O poder simbólico, Pierre Bordieu; O que é Cultura, José Luiz dos Santos
Metodologias e estratégias previstas	Aulas expositivas, exposição dialogada, Seminários, Trabalhos de campo, metodologias audiovisuais, Pesquisa orientada (individual e em grupo)
Recursos	Materiais didáticos e audiovisuais; transporte para o trabalho de campo (visitas)
Formas de Avaliação Propostas	Avaliação processual e observação participante; Atividades em classe e produção textual

Competências e Habilidades (Consultar Coleção Escola Aprendiz) 1. Compreender as diferenças entre os discursos produzidos pelas Ciências Sociais acerca da realidade e aqueles elaborados na esfera do senso comum. 2. Construir elementos de análises que possibilitem a leitura crítica das situações da vida cotidiana. 3. Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de gênero, etnias e segmentos sociais de modo a preservar o direito à diversidade. 4. Compreender a realidade econômica, social e política da sociedade brasileira.	Conteúdos	Detalhamento dos Conteúdos	Período em dias letivos: 1º período: até o 50º dia letivo 2º período: até o 100º dia letivo 3º período: até o 150º dia letivo 4º período: até o 200º dia letivo	Carga Horária Prevista
1, 2, 4	Introdução ao estudo da sociedade	- Contextualização das Ciências Sociais. - Problemas sociológicos; interdisciplinaridade; metodologias e observações da realidade social.	1º período	4h 4h
1, 2, 4	Autores clássicos do pensamento sociológico	- Karl Marx: modo de produção e formação social, Estado, ideologia, classes sociais e mais-valia; desigualdade social; luta de classes; capitalismo. - Émile Durkheim: fato social, anomia, solidariedade orgânica e mecânica, socialização e grupo social. - Max Weber: ação social, tipos de ação social, racionalidade, poder, política e dominação, religião. Avaliação	1º período	4h 4h 2h 2h
1, 2, 4	Trabalho e Sociedade (unidade 2 do livro)	- O trabalho nas diferentes sociedades. - O trabalho na sociedade moderna capitalista. - A questão do trabalho no Brasil.	2º período	3h 3h 3h

2, 4	Estrutura social e desigualdades (unidade 3 do livro)	- Estrutura e estratificação social. - A sociedade capitalista e as classes sociais. - As desigualdades sociais no Brasil. Avaliação	2º período	3h 3h 3h 2h
------	---	---	------------	----------------------

2, 4	Poder, política e Estado (unidade 4 do livro)	- Surgimento do Estado Moderno - Poder e Estado - Poder, política e Estado no Brasil Aula de campo: visita a Assembléia Legislativa Projeto: Construindo Políticas Públicas para o Bom Jardim	3º período	2h 2h 4h
1, 2, 4	Direito, cidadania e movimentos sociais (unidade 5 do livro)	- Democracia no Brasil - Direitos e Cidadania - Os movimentos sociais Aula de campo: visita ao Escritório Frei Tito de Alencar Aula de campo: visita ao CDVHS Avaliação Projeto: Direitos Juvenis - Seminário ECA	3º período	2h 3h 3h 2h 3h
1, 2, 3	Cultura e Ideologia (unidade 6 do livro)	- Sociedade e Cultura - Identidade Cultural - Racismo, discriminação e preconceito; identidade negra e indígena - Mesclando cultura e ideologia - Cultura e indústria cultural Semana Afro-Indígena	4º período	2h 2h 2h 2h 2h 3h
1, 2, 3	Pensamento social brasileiro	- Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Sérgio Buarque de Hollanda, Darcy Ribeiro e outros - Desenvolvimento da Sociologia - Sociologia Contemporânea Avaliação	4º período	2h 2h 3h 2h

**ANEXO B: PLANEJAMENTO ANUAL DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO ÉMILE DURKHEIM, DOS ANOS DE 2012 E
2013, RESPECTIVAMENTE.**

PLANO ANUAL
SOCIOLOGIA – 1º. ANOS

Competências e Habilidades	Conteúdos	Detalhamento dos Conteúdos
C1, C2, C4	• Introdução à Sociologia. • O Nascimento da Sociologia.	• Condições para o estudo da Sociologia; • De que se ocupam as Ciências Sociais? (divisão; história das Ciências Sociais) • O surgimento da Sociologia (do século XV ao século XIX); • O que é Sociologia? Trata de quê? A imaginação sociológica; • Por que estudar Sociologia?
	2º. Bimestre	
	• Sociologia e cotidiano; • Metodologia científica das Ciências Sociais. • As instituições sociais e o processo de socialização no Brasil.	• Conhecimento científico versus senso comum; • As várias formas de análise das sociedades; • Imaginação sociológica; • A Sociologia como um campo do saber científico distinto de outras formas de saber sobre o mundo social (filosofia, religião, etc.) • Desigualdades regionais brasileiras.
Competências e Habilidades	Conteúdos	Detalhamento dos Conteúdos
C1, C2, C4.	3º. Bimestre	
	• A teoria sociológica de Émile Durkheim; • A organização do trabalho no Brasil.	• Definição de fatos sociais; divisão social do trabalho; sociedades simples e complexas; coesão social; normas sociais; solidariedade mecânica e solidariedade orgânica; consciência coletiva e consciência individual; socialização; individualismo; anomia. • Organização do trabalho no Brasil; o trabalho e as desigualdades sociais no Brasil.
C1, C2, C3, C4.	4º. Bimestre	

	• A teoria Sociológica de Max Weber; • A formação das instituições religiosas no Brasil.	• Definição de ação social; tipo ideal. • A relação entre as transformações sociais e econômicas (capitalismo/ética capitalista, tecnologia/ técnicas, ciência, progresso, racionalização/ racionalidade) e as transformações culturais (mentalidades, costumes, idéias e valores). • Relação entre religião e cultura. • Diversidade e pluralidade religiosa no Brasil.
--	---	---

PLANO ANUAL
SOCIOLOGIA – 2º. ANOS

Competências e Habilidades	Conteúdos	Detalhamento dos Conteúdos
C1, C2, C4.	1º. BIMESTRE	
	• Teoria sociológica de Karl Marx. • Desigualdades sociais no Brasil.	• Definições de materialismo histórico; luta de classes; alienação; mais-valia; ideologia. • Noções de igualdade/desigualdade; igualdade de oportunidade; igualdade de condição; Estado de bem-estar social; justiça/injustiça social; exclusão/ inclusão social.
C1, C2, C4	2º. BIMESTRE	
	• Poder e política. • Participação política, direitos e democracia no Brasil	• Relações de poder com o conceito de autoridade e dominação; • Analisar a distribuição de poder nas sociedades e suas consequências no comportamento político e nas políticas públicas.
C1, C2.	3º. Bimestre	
	• As muitas faces do poder.	• Instituições de controle social e o processo de socialização;

		• A relação entre o saber especializado, a autoridade e o poder; • Noções de poder e biopoder segundo Michel Foucault.
C1, C2, C4	4º. Bimestre	
	• Violência, crime e justiça no Brasil.	• Noções de crime, justiça e violência; • A relação entre racionalização e a humanização dos procedimentos penais; • Relação entre violência urbana e os processos de desigualdade e exclusão social no Brasil.

PLANO ANUAL
SOCIOLOGIA – 3º. ANOS

Competências e Habilidades	Conteúdos	Detalhamento dos Conteúdos
C1, C2, C3, C4	1º. BIMESTRE	
	• Sociabilidade Urbana: Teoria Sociológica de Georg Simmel. • Tribos urbanas no Brasil.	• Relações sociais vivenciadas em grandes centros urbanos; • Cultura subjetiva e cultura objetiva; • Noções de identidade; identificação; comunidades, redes; rotulação/estigma; singularidade; pertencimento.
C1, C2, C3, C4	2º. BIMESTRE	
	• Processos de Socialização: A Sociologia de Norbert Elias. • Cultura e Sociedade.	• Noções básicas de controle/autocontrole; civilidade; civilização; mudança social; etnocentrismo; estereótipo; xenofobia e racismo.

Competências e Habilidades	Conteúdos	Detalhamento dos Conteúdos
C1, C2, C4	3º. Bimestre	
	- Sonhos de Consumo: os estudos sociológicos de Walter Benjamin. - O que consomem os brasileiros.	- Noções básicas de sociedade de massas; sociedade de consumo; indústria do entretenimento; - A relação estabelecida entre o consumo e os valores culturais dos brasileiros; - A relação consumo e publicidade; - A relação entre consumo e cidadania
C1, C2, C3, C4	4º. Bimestre	
	Intérpretes do Brasil	- Valores culturais dos brasileiros; - Noções básicas sobre Burocracia; patrimonialismo; nepotismo; personalismo; coronelismo; “jeitinho brasileiro”.

PLANO ANUAL - 2013

DISCIPLINA: Sociologia SÉRIE: 1º ano

Competência e Habilidades	Conteúdos	Detalhamento dos Conteúdos
C1, C2, C3, C4.	1º. BIMESTRE	
	- Introdução à Sociologia; - O Nascimento da Sociologia; - Relação indivíduo e	- Condições para o estudo da Sociologia; - De que se ocupam as Ciências Sociais? (divisão; história das

	sociedade.	Ciências Sociais) • O surgimento da Sociologia (do século XV ao século XIX); • O que é Sociologia? Trata de quê? A imaginação sociológica; • Por que estudar Sociologia?
	2º. BIMESTRE	
	• Sociologia e cotidiano; • Metodologia científica das Ciências Sociais. • As instituições sociais e o processo de socialização no Brasil.	• Conhecimento científico versus senso comum; • As várias formas de análise das sociedades; • Imaginação sociológica; • A Sociologia como um campo do saber científico distinto de outras formas de saber sobre o mundo social (filosofia, religião, etc.) • Desigualdades regionais brasileiras.
	3º. BIMESTRE	
	• A teoria sociológica de Émile Durkheim; • A organização do trabalho no Brasil.	• Definição de fatos sociais; divisão social do trabalho; sociedades simples e complexas; coesão social; normas sociais; solidariedade mecânica e solidariedade orgânica; consciência coletiva e consciência individual; socialização; individualismo; anomia. • Organização do trabalho no Brasil; o trabalho e as desigualdades sociais no Brasil.
	4º. BIMESTRE	
	• A teoria Sociológica de Max Weber; • A formação das instituições religiosas no Brasil.	• Definição de ação social; tipo ideal. • A relação entre as transformações sociais e econômicas (capitalismo/ética capitalista, tecnologia/técnicas, ciência, progresso, racionalização/ racionalidade) e as transformações culturais (mentalidades, costumes,

		idéias e valores). • Relação entre religião e cultura. • Diversidade e pluralidade religiosa no Brasil.
--	--	--

PLANO ANUAL - 2013

DISCIPLINA: Sociologia SÉRIE: 2º ano

Competência e Habilidades	Conteúdos	Detalhamento dos Conteúdos
C1, C2, C4.	1º. BIMESTRE	
	• Teoria sociológica de Karl Marx.	• Definições de materialismo histórico; luta de classes; alienação; mais-valia; ideologia.
	2º. BIMESTRE	
	• Desigualdades sociais no Brasil.	• Noções de igualdade/desigualdade; igualdade de oportunidade; igualdade de condição; Estado de bem-estar social; justiça/injustiça social; exclusão/inclusão social.
	3º. BIMESTRE	
	• Poder e política. • Participação política, direitos e democracia no Brasil	• Relações de poder com o conceito de autoridade e dominação; • Analisar a distribuição de poder nas sociedades e suas consequências no comportamento político e nas políticas públicas.

	4º. BIMESTRE	
	• As muitas faces do poder. • Violência, crime e justiça no Brasil.	• Instituições de controle social e o processo de socialização; • A relação entre o saber especializado, a autoridade e o poder; • Noções de poder e biopoder segundo Michel Foucault. • Noções de crime, justiça e violência; • A relação entre racionalização e a humanização dos procedimentos penais; • Relação entre violência urbana e os processos de desigualdade e exclusão social no Brasil.

PLANO ANUAL - 2013

DISCIPLINA: Sociologia SÉRIE: 3º ano

Competência e Habilidades	Conteúdos	Detalhamento dos Conteúdos
C1, C2, C3, C4.	1º. BIMESTRE	
	• Sociabilidade Urbana: Teoria Sociológica de Georg Simmel. • Tribos urbanas no Brasil.	• Relações sociais vivenciadas em grandes centros urbanos; • Cultura subjetiva e cultura objetiva; • Noções de identidade; identificação; comunidades, redes; rotulação/estigma; singularidade; pertencimento.
	2º. BIMESTRE	

	• Processos de Socialização: A Sociologia de Nobert Elias. • Cultura e Sociedade. • Relativismo Cultural.	• Noções básicas de controle/autocontrole; civilidade; civilização; mudança social; etnocentrismo; estereótipo; xenofobia e racismo.
	3º. BIMESTRE	
	• Sonhos de Consumo: os estudos sociológicos de Walter Benjamin. • O que consomem os brasileiros.	• Noções básicas de sociedade de massas; sociedade de consumo; indústria do entretenimento; • A relação estabelecida entre o consumo e os valores culturais dos brasileiros; • A relação consumo e publicidade; A relação entre consumo e cidadania
	4º. BIMESTRE	
	• Intérpretes do Brasil	• Valores culturais dos brasileiros; • Noções básicas sobre Burocracia; patrimonialismo; nepotismo; personalismo; coronelismo; “jeitinho brasileiro”.

**ANEXO C: PLANEJAMENTO ANUAL DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA DA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE KARL MANNHEIM,
DOS ANOS DE 2012 E 2013, RESPECTIVAMENTE**



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
PROGRAMA DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA

PLANO DE ENSINO 1º ANO ENSINO MÉDIO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia e Sociologia

CARGA HORÁRIA: 80 h/a

ANO LETIVO: 2012

I – OBJETIVOS

1. Geral:

Desenvolver no aluno a capacidade humana de questionar sobre a origem de todas as coisas, o mundo, a existência, o bem e sobre a sociedade em que vive.

2. Específicos:

- Desenvolver as capacidades necessárias à reflexão filosófica e o convívio em sociedade, tais como: leitura, escrita, interpretação textual, reflexão da realidade que o cerca, socialização;
- Produzir textos baseados nos conteúdos trabalhados em sala;
- Contextualizar os conteúdos estudados com a realidade vivida;
- Diferenciar os conhecimentos e ciências do: senso comum, mítico, filosófico, sociológico e científico;
- Conhecer, respeitar e valorizar as diversas culturas e produções humanas desenvolvidas ao longo da história da humanidade.

II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E DIMENSIONAMENTO DOS BIMESTRES

PRIMEIRO BIMESTRE • Cap. 1 – A experiência filosófica • Cap. 2 – A consciência mítica • Mitos gregos • Livro: Édipo Rei • Vídeos: Confronto dos Deuses
SEGUNDO BIMESTRE • Cap. 3 – O nascimento da filosofia • Cap. 4 – Natureza e cultura
TERCEIRO BIMESTRE • Projeto: Política na escola
QUARTO BIMESTRE • Cap. 1 – O que é Sociologia? • Filme: Tempos modernos • Cap. 2 – O nascimento da Sociologia • Texto: A Revolução Industrial e o surgimento das Ciências Sociais

III - METODOLOGIA DE TRABALHO

As aulas serão desenvolvidas de forma dialógicas, expositivas, estimulando a participação do aluno na construção do conteúdo, com: perguntas direcionadas sobre o assunto estudado; antecipação do conteúdo a ser estudado através da leitura, produção de resumo, realização de atividades e apresentação de seminários.

Para contextualizar e relacionar os assuntos abordados em sala será utilizado recursos multimídias, como slides, textos, livros, vídeos, filmes e documentários.

Serão desenvolvidos trabalhos em grupos e individuais, tais como: seminários, trabalhos escritos, dramatizações, etc.

A monitoria será estimulada principalmente para acompanhar alunos com dificuldades na aprendizagem do conteúdo estudado.

Recuperação Paralela será desenvolvida durante o próprio bimestre através de atividades, trabalhos, atividades e como último recurso, prova.

IV - RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro branco e pincel
- Vídeos e filmes
- Pesquisa na internet
- Seleção de Textos e livros

V - INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Serão utilizados, durante o processo de avaliação, os seguintes instrumentos:

- Trabalhos e atividades em grupo e individuais orientados em sala;
- Seminários, trabalhos escritos, dramatizações, murais, etc.;
- Avaliação Bimestral.

VI - BIBLIOGRAFIA

- **Bibliografia Adotada:**

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2009.

BOMENY, Helena e **FREIRE-MEDEIROS**, Bianca. *Tempos Modernos, tempos de Sociologia*. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

- **Suporte Bibliográfico:**

BRANDÃO, Junito de Souza. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia e religião romana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAMPOS, Nelson Luís Bezerra. *Pelos caminhos da Sociologia*. Fortaleza: Smile Editorial, 2008.

CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado do. *Primeiro, aprender! Filosofia*. Caderno do aluno. 3 vol. Fortaleza: SEDUC, 2009.

CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado do. *Primeiro, aprender! Sociologia*. Caderno do aluno. 3 vol. Fortaleza: SEDUC, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Filosofia*. São Paulo: Ática, 2001. (Série Novo Ensino Médio)

GONÇALVES, Francisco Heitor Simões. *Phylos: pelos caminhos da filosofia*. Fortaleza: Smile editorial, 2008.

VERNANT, Jean-Pierre. *O universo, os deuses, os homens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SÓFOCLES. *Édipo Rei*. São Paulo: Martin Claret LTDA., 2008.

SÓFOCLES. *Édipo Rei*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

- **Sites:**

www.dominiopublico.gov.br ([download do livro Édipo-Rei, autor: Sófocles](#)).

Fortaleza, 02 de abril de 2012.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ

PROGRAMA DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA

PLANO DE ENSINO 2º ANO ENSINO MÉDIO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia e Sociologia

CARGA HORÁRIA: 80 h/a

ANO LETIVO: 2012

I – OBJETIVOS

1. Geral:

Desenvolver no aluno a capacidade humana de questionar sobre suas origens, a existência, o bem e sobre a sociedade em que vive.

2. Específicos:

- Desenvolver as capacidades necessárias à reflexão filosófica e o convívio em sociedade, tais como: leitura, escrita, interpretação textual, reflexão da realidade que o cerca, socialização;
- Produzir textos baseados nos conteúdos trabalhados em sala;
- Contextualizar os conteúdos estudados com a realidade vivida;
- Diferenciar os conhecimentos e ciências do: senso comum, mítico, filosófico, sociológico e científico;
- Conhecer, respeitar e valorizar as diversas culturas e produções humanas desenvolvidas ao longo da história da humanidade.

II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E DIMENSIONAMENTO DOS BIMESTRES

PRIMEIRO BIMESTRE

- Primeiro, aprender! Volume 3.
 - Aristóteles; Tomás de Aquino, Descartes, Kant, Nietzsche e Sartre.
- Filme: Tempos Modernos
 - Cap. 2 – O nascimento da Sociologia (Revisão)
 - Cap. 3 – O apito da fábrica
 - Cap. 4 – Tempo é dinheiro!

SEGUNDO BIMESTRE

- Cap. 5 – A metrópole acelerada
- Cap. 6 – Trabalhadores, uni-vos!

TERCEIRO BIMESTRE

- Projeto: Política na escola

• Livro: Apologia de Sócrates
QUARTO BIMESTRE • Cap. 4 – Natureza e cultura • Cap. 5 – Linguagem e pensamento • Cap. 6 – Trabalho, alienação e consumo

III - METODOLOGIA DE TRABALHO

As aulas serão desenvolvidas de forma dialógicas, expositivas, estimulando a participação do aluno na construção do conteúdo, com: perguntas direcionadas sobre o assunto estudado; antecipação da do conteúdo a ser estudado através da leitura, produção de resumo, realização de atividades e apresentação de seminários.

Para contextualizar e relacionar os assuntos abordados em sala será utilizado recursos multimídias, como slides, textos, livros, vídeos, filmes e documentários.

Serão desenvolvidos trabalhos em grupos e individuais, tais como: seminários, trabalhos escritos, dramatizações, etc.

A monitoria será estimulada principalmente para acompanhar alunos com dificuldades na aprendizagem do conteúdo estudado.

Recuperação Paralela será desenvolvida durante o próprio bimestre através de atividades, trabalhos, atividades e como último recurso, prova.

IV - RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro branco e pincel
- Vídeos e filmes
- Pesquisa na internet
- Seleção de Textos e livros

V - INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Serão utilizados, durante o processo de avaliação, os seguintes instrumentos:

- Trabalhos e atividades em grupo e individuais orientados em sala;
- Seminários, trabalhos escritos, dramatizações, murais, etc.;

- Avaliação Bimestral.

VI - BIBLIOGRAFIA

- **Bibliografia Adotada:**

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2009.

BOMENY, Helena e **FREIRE-MEDEIROS**, Bianca. *Tempos Modernos, tempos de Sociologia*. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

- **Suporte Bibliográfico:**

GONÇALVES, Francisco Heitor Simões. *Phylos: pelos caminhos da filosofia*. Fortaleza: Smile editorial, 2008.

CAMPOS, Nelson Luís Bezerra. *Pelos caminhos da Sociologia*. Fortaleza: Smile Editorial, 2008.

CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado do. *Primeiro, aprender! Filosofia*. Caderno do aluno. 3 vol. Fortaleza: SEDUC, 2009.

CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado do. *Primeiro, aprender! Sociologia*. Caderno do aluno. 3 vol. Fortaleza: SEDUC, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Filosofia*. São Paulo: Ática, 2001. (Série Novo Ensino Médio)

CORDI, Cassiao ET alli. *Para Filosofar*. São Paulo: Scipione, 2000.

SOUZA, Sônia Maria ribeiro de. *Um outro olhar: filosofia*. São Paulo: FTD, 1995.

- **Sites:**

www.dominiopublico.gov.br (download do livro *Apologia de Sócrates*, autor: Platão)

Fortaleza, 02 de abril de 2012.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
PROGRAMA DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA

PLANO DE ENSINO 3º ANO ENSINO MÉDIO**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO****DISCIPLINA: Filosofia e Sociologia****CARGA HORÁRIA: 80 h/a****ANO LETIVO: 2012****I – OBJETIVOS****1. Geral:**

Desenvolver no aluno a capacidade humana de questionar sobre suas origens, a existência, o bem e sobre a sociedade em que vive.

2. Específicos:

- Desenvolver as capacidades necessárias à reflexão filosófica e o convívio em sociedade, tais como: leitura, escrita, interpretação textual, reflexão da realidade que o cerca, socialização;
- Produzir textos baseados nos conteúdos trabalhados em sala;
- Contextualizar os conteúdos estudados com a realidade vivida;
- Diferenciar os conhecimentos e ciências do: senso comum, mítico, filosófico, sociológico e científico;
- Conhecer, respeitar e valorizar as diversas culturas e produções humanas desenvolvidas ao longo da história da humanidade.

II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E DIMENSIONAMENTO DOS BIMESTRES**PRIMEIRO BIMESTRE**

- Livros:

• Apologia de Sócrates • Fédon • O Banquete • Leis: • Constituição da república Federativa do Brasil de 1988 • Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) • LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394/96 • Lei do Estágio – Lei Nº 11.788/08 • Código de Defesa do Consumidor – Lei Nº 8.078/90 • ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Nº 8.069/90 • Lei Aprender pra Valer – Leis 14.190/08 e Nº 14.484/09
SEGUNDO BIMESTRE • Unidade 5 – Filosofia Política
TERCEIRO BIMESTRE • Projeto: Política na escola
QUARTO BIMESTRE • Unidade 4 - Ética

III - METODOLOGIA DE TRABALHO

As aulas serão desenvolvidas de forma dialógicas, expositivas, estimulando a participação do aluno na construção do conteúdo, com: perguntas direcionadas sobre o assunto estudado; antecipação da do conteúdo a ser estudado através da leitura, produção de resumo, realização de atividades e apresentação de seminários.

Para contextualizar e relacionar os assuntos abordados em sala será utilizado recursos multimídias, como slides, textos, livros, vídeos, filmes e documentários.

Serão desenvolvidos trabalhos em grupos e individuais, tais como: seminários, trabalhos escritos, dramatizações, etc.

A monitoria será estimulada principalmente para acompanhar alunos com dificuldades na aprendizagem do conteúdo estudado.

Recuperação Paralela será desenvolvida durante o próprio bimestre através de atividades, trabalhos, atividades e como último recurso, prova.

IV - RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro branco e pincel
- Vídeos e filmes
- Pesquisa na internet
- Seleção de Textos e livros

V - INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Serão utilizados, durante o processo de avaliação, os seguintes instrumentos:

- Trabalhos e atividades em grupo e individuais orientados em sala;
- Seminários, trabalhos escritos, dramatizações, murais, etc.;
- Avaliação Bimestral.

VI - BIBLIOGRAFIA

- **Bibliografia Adotada:**

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2009.

BOMENY, Helena e **FREIRE-MEDEIROS**, Bianca. *Tempos Modernos, tempos de Sociologia*. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

- **Suporte Bibliográfico:**

GONÇALVES, Francisco Heitor Simões. *Phylos: pelos caminhos da filosofia*. Fortaleza: Smile editorial, 2008.

CAMPOS, Nelson Luís Bezerra. *Pelos caminhos da Sociologia*. Fortaleza: Smile Editorial, 2008.

CHAUÍ, Marilena. *Filosofia*. São Paulo: Ática, 2001. (Série Novo Ensino Médio)

CORDI, Cassiao ET alli. *Para Filosofar*. São Paulo: Scipione, 2000.

SOUZA, Sônia Maria ribeiro de. *Um outro olhar: filosofia*. São Paulo: FTD, 1995.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Fortaleza: Editora INESP, 2009.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2010.

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo*. Petrópolis, RJ: vozes, 2010.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2009.

Direitos humanos: um debate necessário. vol. 1. Organização de Antonio Carlos Ribeiro Fester. São Paulo: Brasiliense, 2008.

- **Sites:**

www.planalto.gov.br

portal.mj.gov.br

www.apec.org.br

Fortaleza, 02 de abril de 2012.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ

PROGRAMA DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA

PLANO DE ENSINO 1º ANO ENSINO MÉDIO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia e Sociologia

CARGA HORÁRIA: 80 h/a

ANO LETIVO: 2013

I – OBJETIVOS

1. Geral:

Desenvolver no aluno a capacidade humana de questionar sobre a origem de todas as coisas, o mundo, a existência, o bem e sobre a sociedade em que vive.

2. Específicos:

- Desenvolver as capacidades necessárias à reflexão filosófica e o convívio em sociedade, tais como: leitura, escrita, interpretação textual, reflexão da realidade que o cerca, socialização;
- Produzir textos baseados nos conteúdos trabalhados em sala;
- Contextualizar os conteúdos estudados com a realidade vivida;
- Diferenciar os conhecimentos e ciências do: senso comum, mítico, filosófico, sociológico e científico;
- Conhecer, respeitar e valorizar as diversas culturas e produções humanas desenvolvidas ao longo da história da humanidade.

II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E DIMENSIONAMENTO DOS BIMESTRES**PRIMEIRO BIMESTRE**

- Cap. 1 – A experiência filosófica
- Cap. 2 – A consciência mítica
 - Mitos gregos
 - Livro: Édipo Rei
- Vídeos: Confronto dos Deuses

SEGUNDO BIMESTRE

- Cap. 3 – O nascimento da filosofia
- Cap. 4 – Natureza e cultura

TERCEIRO BIMESTRE

- Feira de Ciências
- Cap. 6 – Trabalho, alienação e consumo

QUARTO BIMESTRE

- Cap. 1 – O que é Sociologia?
- Filme: Tempos modernos

- Cap. 2 – O nascimento da Sociologia
- Texto: A Revolução Industrial e o surgimento das Ciências Sociais

III - METODOLOGIA DE TRABALHO

As aulas serão desenvolvidas de forma dialógicas, expositivas, estimulando a participação do aluno na construção do conteúdo, com: perguntas direcionadas sobre o assunto estudado; antecipação do conteúdo a ser estudado através da leitura, produção de resumo, realização de atividades e apresentação de seminários.

Para contextualizar e relacionar os assuntos abordados em sala será utilizado recursos multimídias, como slides, textos, livros, vídeos, filmes e documentários.

Serão desenvolvidos trabalhos em grupos e individuais, tais como: seminários, trabalhos escritos, dramatizações, etc.

A monitoria será estimulada principalmente para acompanhar alunos com dificuldades na aprendizagem do conteúdo estudado.

Recuperação Paralela será desenvolvida durante o próprio bimestre através de atividades, trabalhos, atividades e como último recurso, prova.

IV - RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro branco e pincel
- Vídeos e filmes
- Pesquisa na internet
- Seleção de Textos e livros

V - INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Serão utilizados, durante o processo de avaliação, os seguintes instrumentos:

- Trabalhos e atividades em grupo e individuais orientados em sala;
- Seminários, trabalhos escritos, dramatizações, murais, etc.;
- Avaliação Bimestral.

VI - BIBLIOGRAFIA

- **Bibliografia Adotada:**

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2009.

BOMENY, Helena e **FREIRE-MEDEIROS**, Bianca. *Tempos Modernos, tempos de Sociologia*. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

- **Suporte Bibliográfico:**

BRANDÃO, Junito de Souza. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia e religião romana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAMPOS, Nelson Luís Bezerra. *Pelos caminhos da Sociologia*. Fortaleza: Smile Editorial, 2008.

CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado do. *Primeiro, aprender! Filosofia*. Caderno do aluno. 3 vol. Fortaleza: SEDUC, 2009.

CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado do. *Primeiro, aprender! Sociologia*. Caderno do aluno. 3 vol. Fortaleza: SEDUC, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Filosofia*. São Paulo: Ática, 2001. (Série Novo Ensino Médio)

GONÇALVES, Francisco Heitor Simões. *Phylos: pelos caminhos da filosofia*. Fortaleza: Smile editorial, 2008.

VERNANT, Jean-Pierre. *O universo, os deuses, os homens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SÓFOCLES. *Édipo Rei*. São Paulo: Martin Claret LTDA., 2008.

SÓFOCLES. *Édipo Rei*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

- **Sites:**

www.dominipublico.gov.br ([download do livro Édipo-Rei, autor: Sófocles](#)).

Fortaleza, 04 de abril de 2013.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
PROGRAMA DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA

PLANO DE ENSINO 2º ANO ENSINO MÉDIO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia e Sociologia

CARGA HORÁRIA: 80 h/a

ANO LETIVO: 2013

I – OBJETIVOS

1. Geral:

Desenvolver no aluno a capacidade humana de questionar sobre suas origens, a existência, o bem e sobre a sociedade em que vive.

2. Específicos:

- Desenvolver as capacidades necessárias à reflexão filosófica e o convívio em sociedade, tais como: leitura, escrita, interpretação textual, reflexão da realidade que o cerca, socialização;
- Produzir textos baseados nos conteúdos trabalhados em sala;
- Contextualizar os conteúdos estudados com a realidade vivida;
- Diferenciar os conhecimentos e ciências do: senso comum, mítico, filosófico, sociológico e científico;
- Conhecer, respeitar e valorizar as diversas culturas e produções humanas desenvolvidas ao longo da história da humanidade.

II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E DIMENSIONAMENTO DOS BIMESTRES

PRIMEIRO BIMESTRE

- Primeiro, aprender! Volume 3.
 - Aristóteles; Tomás de Aquino, Descartes, Kant, Nietzsche e Sartre.
- Filme: Tempos Modernos
 - Cap. 2 – O nascimento da Sociologia (Revisão)
 - Cap. 3 – O apito da fábrica
 - Cap. 4 – Tempo é dinheiro!

SEGUNDO BIMESTRE

- Cap. 5 – A metrópole acelerada
- Cap. 6 – Trabalhadores, uni-vos!

TERCEIRO BIMESTRE

- Feira de Ciências
- Livro: Apologia de Sócrates

QUARTO BIMESTRE

- Cap. 4 – Natureza e cultura
- Cap. 5 – Linguagem e pensamento
- Cap. 6 – Trabalho, alienação e consumo

III - METODOLOGIA DE TRABALHO

As aulas serão desenvolvidas de forma dialógicas, expositivas, estimulando a participação do aluno na construção do conteúdo, com: perguntas direcionadas sobre o assunto estudado; antecipação da do conteúdo a ser estudado através da leitura, produção de resumo, realização de atividades e apresentação de seminários.

Para contextualizar e relacionar os assuntos abordados em sala será utilizado recursos multimídias, como slides, textos, livros, vídeos, filmes e documentários.

Serão desenvolvidos trabalhos em grupos e individuais, tais como: seminários, trabalhos escritos, dramatizações, etc.

A monitoria será estimulada principalmente para acompanhar alunos com dificuldades na aprendizagem do conteúdo estudado.

Recuperação Paralela será desenvolvida durante o próprio bimestre através de atividades, trabalhos, atividades e como último recurso, prova.

IV - RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro branco e pincel
- Vídeos e filmes
- Pesquisa na internet
- Seleção de Textos e livros

V - INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Serão utilizados, durante o processo de avaliação, os seguintes instrumentos:

- Trabalhos e atividades em grupo e individuais orientados em sala;
- Seminários, trabalhos escritos, dramatizações, murais, etc.;
- Avaliação Bimestral.

VI - BIBLIOGRAFIA

- **Bibliografia Adotada:**

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2009.

BOMENY, Helena e **FREIRE-MEDEIROS**, Bianca. *Tempos Modernos, tempos de Sociologia*. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

- **Suporte Bibliográfico:**

GONÇALVES, Francisco Heitor Simões. *Phylos: pelos caminhos da filosofia*. Fortaleza: Smile editorial, 2008.

CAMPOS, Nelson Luís Bezerra. *Pelos caminhos da Sociologia*. Fortaleza: Smile Editorial, 2008.

CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado do. *Primeiro, aprender! Filosofia*. Caderno do aluno. 3 vol. Fortaleza: SEDUC, 2009.

CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado do. *Primeiro, aprender! Sociologia*. Caderno do aluno. 3 vol. Fortaleza: SEDUC, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Filosofia*. São Paulo: Ática, 2001. (Série Novo Ensino Médio)

CORDI, Cassiao ET alli. *Para Filosofar*. São Paulo: Scipione, 2000.

SOUZA, Sônia Maria ribeiro de. *Um outro olhar: filosofia*. São Paulo: FTD, 1995.

- **Sites:**

www.dominiopublico.gov.br (download do livro *Apologia de Sócrates*, autor: Platão)

Fortaleza, 04 de abril de 2013.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ

PROGRAMA DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA

PLANO DE ENSINO 3º ANO ENSINO MÉDIO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia e Sociologia

CARGA HORÁRIA: 80 h/a

ANO LETIVO: 2013

I – OBJETIVOS

1. Geral:

Desenvolver no aluno a capacidade humana de questionar sobre suas origens, a existência, o bem e sobre a sociedade em que vive.

2. Específicos:

- Desenvolver as capacidades necessárias à reflexão filosófica e o convívio em sociedade, tais como: leitura, escrita, interpretação textual, reflexão da realidade que o cerca, socialização;
- Produzir textos baseados nos conteúdos trabalhados em sala;
- Contextualizar os conteúdos estudados com a realidade vivida;
- Diferenciar os conhecimentos e ciências do: senso comum, mítico, filosófico, sociológico e científico;
- Conhecer, respeitar e valorizar as diversas culturas e produções humanas desenvolvidas ao longo da história da humanidade.

II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E DIMENSIONAMENTO DOS BIMESTRES**PRIMEIRO BIMESTRE**

- Livros:
 - Apologia de Sócrates
 - Fédon
 - O Banquete
- Leis:
 - Constituição da república Federativa do Brasil de 1988
 - Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)
 - LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394/96
 - Lei do Estágio – Lei Nº 11.788/08
 - Código de Defesa do Consumidor – Lei Nº 8.078/90
 - ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Nº 8.069/90
 - Lei Aprender pra Valer – Leis 14.190/08 e Nº 14.484/09

SEGUNDO BIMESTRE

- Unidade 5 – Filosofia Política

TERCEIRO BIMESTRE

- Feira de Ciências
- Ética, criação dos valores

QUARTO BIMESTRE

- Unidade 4 - Ética

III - METODOLOGIA DE TRABALHO

As aulas serão desenvolvidas de forma dialógicas, expositivas, estimulando a participação do aluno na construção do conteúdo, com: perguntas direcionadas sobre o assunto estudado; antecipação da do conteúdo a ser estudado através da leitura, produção de resumo, realização de atividades e apresentação de seminários.

Para contextualizar e relacionar os assuntos abordados em sala será utilizado recursos multimídias, como slides, textos, livros, vídeos, filmes e documentários.

Serão desenvolvidos trabalhos em grupos e individuais, tais como: seminários, trabalhos escritos, dramatizações, etc.

A monitoria será estimulada principalmente para acompanhar alunos com dificuldades na aprendizagem do conteúdo estudado.

Recuperação Paralela será desenvolvida durante o próprio bimestre através de atividades, trabalhos, atividades e como último recurso, prova.

IV - RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro branco e pincel
- Vídeos e filmes
- Pesquisa na internet
- Seleção de Textos e livros

V - INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Serão utilizados, durante o processo de avaliação, os seguintes instrumentos:

- Trabalhos e atividades em grupo e individuais orientados em sala;
- Seminários, trabalhos escritos, dramatizações, murais, etc.;
- Avaliação Bimestral.

VI - BIBLIOGRAFIA

- **Bibliografia Adotada:**

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2009.

BOMENY, Helena e **FREIRE-MEDEIROS**, Bianca. *Tempos Modernos, tempos de Sociologia*. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

- **Suporte Bibliográfico:**

GONÇALVES, Francisco Heitor Simões. *Phylos: pelos caminhos da filosofia*. Fortaleza: Smile editorial, 2008.

CAMPOS, Nelson Luís Bezerra. *Pelos caminhos da Sociologia*. Fortaleza: Smile Editorial, 2008.

CHAUÍ, Marilena. *Filosofia*. São Paulo: Ática, 2001. (Série Novo Ensino Médio)

CORDI, Cassiao ET alli. *Para Filosofar*. São Paulo: Scipione, 2000.

SOUZA, Sônia Maria ribeiro de. *Um outro olhar: filosofia*. São Paulo: FTD, 1995.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Fortaleza: Editora INESP, 2009.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2010.

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo*. Petrópolis, RJ: vozes, 2010.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2009.

Direitos humanos: um debate necessário. vol. 1. Organização de Antonio Carlos Ribeiro Fester. São Paulo: Brasiliense, 2008.

- **Sites:**

www.planalto.gov.br

portal.mj.gov.br

www.apeoc.org.br

Fortaleza, 04 de abril de 2013.