



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ÁTILA RODOLFO RAMALHO MOTTA

QUE SOCIOLOGIA É ESSA?
ANÁLISE DA RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO
CONHECIMENTO SOCIOLÓGICO

Londrina
2012

ÁTILA RODOLFO RAMALHO MOTTA

QUE SOCIOLOGIA É ESSA?
ANÁLISE DA RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO
CONHECIMENTO SOCIOLÓGICO

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

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

Londrina
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M921q Motta, Átila Rodolfo Ramalho.

Que Sociologia é essa? Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico / Átila Rodolfo Ramalho Motta. – Londrina, 2012.
177 f : il.

Orientador: Ileizi Luciana Fiorelli Silva.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciência Humanas, 2012.

Inclui bibliografia.

1.Sociologia educacional – Teses. 2. Sociologia – Currículos – Brasil – Teses. 3. Sociologia – Prática de Ensino – Teses. 4. Sociologia – Estudo e ensino – Teses. I. Silva, Ileizi Luicana Fiorelli. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

CDU 316:37.02

ÁTILA RODOLFO RAMALHO MOTTA

QUE SOCIOLOGIA É ESSA?
ANÁLISE DA RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO
CONHECIMENTO SOCIOLÓGICO

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

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^o. Dr. Ronaldo Baltar
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr^a. Heloisa Helena Teixeira de Souza
Martins
UNESP – São Paulo -SP

Londrina, 21 de Setembro de 2012

*Para minha querida mãe (em memória) – com
quem aprendi a amar;
para Camila, com quem as alegrias anulam por
completo as dores;
para meus sobrinhos, Leonardo, Vitor e João – na
esperança de que encontrem uma Sociologia “Tipo 1” quando
ingressarem no Ensino Médio.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, *Nivaldo* e minha irmã *Ana Maria*, pela paciência, pelo amor gratuito e pelas incontáveis vezes que me ajudaram ao longo desses anos de estudos e pesquisa.

Às minhas “segundas mães”, *Tide e Tia Fia*, e ao *Tio Riva*, meu segundo pai, pelos aconselhamentos frequentes e pela torcida sempre positiva.

À minha querida prima-irmã *Mah*, minha super amiga *Renatinha* e minhas “princesas” *Adinha e Mégara*, por todos os sorrisos proporcionados nos momentos de incertezas.

Às solícitas *Jaqueline Ferreira e Eliza Massignan Ruiz*, por contribuírem tão fortemente com a aquisição de boa parte dos dados analisados.

Aos competentes *Luís Gustavo Patrocínio*, pela gigantesca contribuição na análise estatística dos dados coletados através dos questionários; e *Miriane Justino*, pelo auxílio prestado na formatação do texto.

Aos colegas de temática, *Alexandre Jeronimo Correia Lima e Eduardo Carvalho Ferreira*, pelas discussões travadas e pelas reflexões proporcionadas.

Aos *professores entrevistados que responderam ao questionário (tanto do NRE de Cornélio Procópio quanto do NRE de Londrina)*, que mesmo sabendo do anonimato nesta pesquisa, se prontificaram em ceder suas “vozes” para minhas análises.

À CAPES, pelo fomento e apoio.

À *Profª Drª Ileizi Luciana Fiorelli Silva*, pela maternal paciência, pelas majestosas orientações e, principalmente, por ser exemplo de excelência nas discussões acerca do ensino de Sociologia.

Dora: *“Josué, faz muito tempo que eu não mando uma carta pra alguém. Agora estou mandando essa pra você...”*

Josué chega esbaforido no ponto, onde não há mais vestígios do ônibus. (...) Emocionado, Josué se senta no meio-fio junto ao ponto de ônibus. No ônibus, Dora continua escrevendo.

Dora: *“Eu lembro do meu pai me levando na locomotiva que ele dirigia. Ele deixou eu, uma menininha dar o apito do trem a viagem inteira. Quando você estiver cruzando as estradas no seu caminhão enorme, espero que você lembre que eu fui a primeira pessoa que te fez pôr a mão num volante.”*

Como que movido pela intuição, Josué se levanta e olha a estrada.

Dora: *“Também vai ser melhor você ficar ai com seus irmãos. Você merece mais do que eu tenho pra te dar. No dia que você quiser lembrar de mim, dá uma olhada na fotinha que a gente tirou junto.”*

No ponto, Josué olha para a estrada vazia.

Dora: *“Eu digo isso porque tenho medo que um dia você também me esqueça... Tenho saudades do meu pai. Tenho saudades de tudo... Dora”.*

Dora para de escrever e olha para fora. Ela chora silenciosamente. Retira da bolsa um pequeno visor com a foto que tirou com Josué na barraca dos milagres.

Dora olha com carinho para a foto, onde ela e Josué parecem felizes, ladeados pela imagem do Padre Cícero. Josué, no ponto de ônibus faz o mesmo.

Dora enxuga as lágrimas com as mãos. (...) Ela chora e sorri ao mesmo tempo.

(Roteiro da cena final do filme *Central do Brasil*)

MOTTA, Átila Rodolfo Ramalho. **Que Sociologia é essa?** Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Esta dissertação busca problematizar o ensino escolar de Sociologia a partir das práticas pedagógicas de professores com formações acadêmicas diversas, distribuídos nas regionais de educação de Cornélio Procopio e Londrina, pertencentes à Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Após a análise de 130 questionários e de 11 entrevistas transcritas verificou-se que os discursos pedagógicos da Sociologia escolarizada encontram-se em um movimento dinâmico de configuração, ora fortemente classificados, ora fracamente classificados; ora fortemente enquadrados, ora fracamente enquadrados. Do cruzamento das forças dos princípios de classificação e enquadramento temos como resultado a configuração de, ao menos, quatro discursos pedagógicos bastante delimitados: 1) Discurso do Currículo Científico; 2) Discurso Coleção/Discente; 3) Discurso Integrado/Cidadão e 4) Discurso da Liderança Humanitária. A configuração de cada um desses discursos varia conforme o cruzamento de uma fraca ou forte classificação com um fraco ou forte cruzamento, sendo o princípio de classificação o que diz respeito às fronteiras mais ou menos definidas entre a disciplina escolar de Sociologia e as demais disciplinas do currículo da educação básica; e o princípio do enquadramento referente ao controle pedagógico exercido ou não pelo professor durante o processo de comunicação pedagógica. Verificou-se que a formação acadêmica inicial do professor influi fortemente na formatação do discurso pedagógico, ainda que as formações continuadas ofereçam possibilidades de alterar esses discursos.

Palavras-chave: Sociologia na educação básica. Classificação. Enquadramento. Recontextualização. Professores de sociologia.

MOTTA, Átila Rodolfo Ramalho. **What Sociology is this?** Assay about the sociological knowledge's pedagogical recontextualisation. 2012. 177 p. Dissertation (Master's Degree in Social Sciences) – State University of Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

This dissertation seeks to problematize the Sociology school teaching from the pedagogical practices of teachers with different academic formations, distributed in the education regionals of Cornélio Procopio and Londrina, both belonging to the Paraná State's Department of Education. After analyzing 130 questionnaires and 11 transcribed interviews it was found that the pedagogical discourses of the sociology at school are in a dynamic movement of configuration, sometimes strongly classified, sometimes poorly classified, sometimes strongly framed, and sometimes poorly framed. The crossing of the forces of the principles of classification and framing has resulted in the setting of, at least, four well defined pedagogical discourses: 1) Discourse of the Scientific Curriculum, 2) Discourse Collection/Student, 3) Discourse Integrated/Citizen and 4) Discourse of the Humanitarian Leadership. The configuration of each one of these discourses varies by crossing a weak or a strong classification with a weak or a strong framing. The principle of classification concerns to the more or less defined boundaries between the school discipline of Sociology and the other disciplines of the basic education curriculum, and the principle of framing concerns to the control that is exercised, or not, by the teacher during the process of pedagogical communication. It was found that the teacher's initial academic formation highly influences in the shaping of the pedagogical discourse, even if the continuing formations offer opportunities to alter these discourses.

Keywords: Sociology at the basic education. Classification. Framing. Recontextualisation. Sociology teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Diagrama da Classificação	37
Figura02 – Diagrama do Enquadramento	39
Figura 03 – Diagrama do Discurso Pedagógico.....	45
Figura 04 – Diagrama do Cruzamento entre Classificação e Enquadramento	50
Figura 05 – Diagrama da Classificação da disciplina de Sociologia	52
Figura 06 – Diagrama do Enquadramento da disciplina de Sociologia.....	53
Figura 07 – Diagrama do Cruzamento entre Classificação e Enquadramento da disciplina escolar de Sociologia	54
Figura 08 – Diagrama do Discurso do Currículo Científico (Tipo 01).....	56
Figura 09 – Diagrama do Discurso Coleção/Discente (Tipo 02)	57
Figura 10 – Diagrama do Discurso Integrado/Cidadão (Tipo 03).....	58
Figura 11 – Diagrama do Discurso da Liderança Humanitária (Tipo 04)	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Declaração de pertencimento étnico/racial	105
Gráfico 2 – Estado civil.....	106
Gráfico 3 – Quantidade de irmãos.....	106
Gráfico 4 – Quantidade de filhos	107
Gráfico 5 – Grau de escolaridade do pai	107
Gráfico 6 – Grau de escolaridade da mãe.....	108
Gráfico 7 – Tipo de escola em que cursou o ensino médio.....	109
Gráfico 8 – Tipo de curso concluído no segundo grau	109
Gráfico 9 – Se frequentou “cursinho” preparatório para o vestibular.....	110
Gráfico 10 – Tipo de Instituição em que concluiu a graduação	110
Gráfico 11 – Se possui curso de pós-graduação (<i>latu sensu</i>).....	111
Gráfico 12 – Se não possui cursos de complementação, habilitação ou pós-graduação nas áreas de Ciências Sociais ou Ensino de Sociologia.	112
Gráfico 13 – Se lecionar na escola pública já fazia parte das metas durante a graduação.....	112
Gráfico 14 –Tempo de ensino de Sociologia na rede pública do PR	113
Gráfico 15 – Modalidade(s) em que leciona Sociologia na rede estadual.....	114
Gráfico 16 – Turnos de maior concentração das aulas de Sociologia.....	114
Gráfico 17 – Se leciona Sociologia em outras instituições/órgãos	115
Gráfico 18 – Se possui outra ocupação profissional, além de lecionar Sociologia no ensino médio público.....	115
Gráfico 19 – Objetivos da Sociologia no ensino médio	132
Gráfico 20 – Professores SOC que ministram outras disciplinas	133
Gráfico 21 – Em que medida utiliza as DCE para elaborar as aulas.....	134
Gráfico 22 – Se para a elaboração dos planos de trabalho docente costuma dialogar com outro(s) professor(es).....	137
Gráfico 23 – Sobre a sugestão de seriação de conteúdos de Sociologia	140
Gráfico 24 – Frequência de uso do LDP de Sociologia.....	144
Gráfico 25 – Frequência de uso de textos teóricos das Ciências Sociais	145

Gráfico 26 – Uso de livros didáticos para a elaboração das aulas	147
Gráfico 27 – Porque não usa textos teóricos com os alunos.....	148
Gráfico 28 – Frequência de uso de textos jornalísticos e literários	149

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Estado do Paraná, divisão dos 32 Núcleos Regionais da Educação (NRE), com destaque para Cornélio Procópio e Londrina	97
Mapa 2 – NRE de Londrina.....	98
Mapa 3 – NRE de Cornélio Procópio	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1 – Disciplina de Sociologia nas décadas de 1990 e 2000	76
Tabela 2.2 – Conteúdos estruturantes, básicos e critérios de avaliação	86
Tabela 3.1 – Professores concursados no Paraná entre 2005 e 2006	95
Tabela 3.2 – Professores concursados entre 2007 e 2011	95
Tabela 3.3 – Total de QPM e PSS entre 2005 e 2011.....	96
Tabela 3.4 – NREs e distribuição dos professores por categorias	99
Tabela 3.5 – NRE de Cornélio em Agosto/2011	101
Tabela 3.6 – NRE de Londrina em Agosto/2011	101
Tabela 3.7 – Grupos de professores (questionários respondidos)	103
Tabela 3.8 – Faixa etária dos professores.....	104
Tabela 3.9 – Quadro de professores entrevistados	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCE	–	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	–	Departamento da Educação Básica
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
NRE	–	Núcleo Regional de Educação
NSE	–	Nova Sociologia da Educação
SEED-PR	–	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
OCNEM	–	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OF. Cornélio	–	Professores com outra formação do Núcleo Cornélio Procópio
OF. Londrina	–	Professores com outra formação do Núcleo de Londrina
PCNEM	–	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
SOC.Cornélio	–	Professores formados em Sociologia de Cornélio Procópio
SOC. Londrina	–	Professores formados em Sociologia de Londrina
SUED	–	Superintendência Estadual de Educação
UEL	–	Universidade Estadual de Londrina
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
I – Que objeto é esse? Delimitação teórico-metodológica do objeto da pesquisa	16
II – Aporte teórico, objetivos, relevância e fontes	19
CAPÍTULO 1 – A SOCIOLOGIA NA ESCOLA: COM QUANTAS CONCEPÇÕES SE FAZ UMA DISCIPLINA ESCOLAR?	25
1.1 INTRODUÇÃO	25
1.2 TEORIAS DO CURRÍCULO E O ENSINO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA	28
1.2.1 Basil Bernstein e a Recontextualização Pedagógica.....	30
1.2.2 Propondo um modelo de análise	48
CAPÍTULO 2 – A CONFIGURAÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR DE SOCIOLOGIA NO PARANÁ ENTRE 2003 E 2010 – A RECONTEXTUALIZAÇÃO OFICIAL	61
2.1 REVISTANDO O MOMENTO ANTERIOR – ENTRE A DÉCADA DE 1990 E O ANO DE 2002.....	63
2.1.1 Os PCNEM, a Sociologia e uma leitura a partir de Bernstein.....	68
2.2 REPENSANDO O CURRÍCULO ESCOLAR – A SITUAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO PARANÁ ENTRE O FINAL DA DÉCADA DE 1990 E MEADOS DOS ANOS 2000	70
2.2.1 As Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia do Paraná e o Campo de Recontextualização Oficial.....	77
CAPÍTULO 3 – A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA EM NÚMEROS E VOZES – A OBTENÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	94
3.1 O CENÁRIO – PROFESSORES E OS NÚCLEOS REGIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	94
3.2 A PESQUISA – SUJEITOS, INSTRUMENTOS, MÉTODO E METODOLOGIA	101
3.2.1 O Questionário – Envio, Retorno e Tabulação do Perfil	102
3.2.2 A Entrevista – Roteiro, Sujeitos e a Recontextualização Pedagógica	122

CAPÍTULO 4 – A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR – A RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA	126
4.1 A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA É CIÊNCIA?.....	126
4.2 DOCUMENTOS ORIENTADORES E UMA POSSÍVEL UNIFORMIDADE DO ENSINO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA	133
4.3 OS USOS DE MATERIAIS TEÓRICOS, DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMPREENDENDO A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA COMO UM DISCURSO PEDAGÓGICO DINÂMICO	151
REFERÊNCIAS	154
ANEXO	160
ANEXO A – Questionário	161
ANEXO B – Roteiro das entrevistas	173
ANEXO C – Ficha de categorização	176
ANEXO D – Termo de consentimento	177

APRESENTAÇÃO

Descobre, desvenda. Há sempre mais por trás. Que não te baste nunca uma aparência do real. (Caio Fernando Abreu, Triângulo das Águas)

I – Que objeto é esse? Delimitação teórico-metodológica do objeto da pesquisa

A partir da alteração do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 pela lei nº 11684/08, que tornou obrigatória a Sociologia em todas as séries do Ensino Médio, vislumbramos um momento paradigmático para o ensino dessa disciplina. Essa alteração parece marcar o término de um histórico de vetos e intermitências que atrasaram, além de dificultar, a construção de uma possível legitimidade apoiada em uma tradição curricular da Sociologia na educação básica.

Posterior à alteração do artigo 36 da LDB tivemos a deliberação nº 03/08, do dia 07 de Novembro de 2008, emanada do Conselho Estadual de Educação do Paraná que orientou a implementação gradativa da obrigatoriedade, ou seja, as escolas que ofertam o nível médio de ensino tinham até o ano de 2012 para dar cabo dessa obrigatoriedade, ofertando a disciplina de Sociologia em pelo menos uma série em 2009; em pelo menos duas séries em 2010; em três séries em 2011 e nas quatro séries (no caso de cursos profissionalizantes) em 2012.

Traçado esse panorama, julgo importante comentar sobre o quadro de profissionais do estado do Paraná (base empírica para a problematização do objeto desta pesquisa) ao longo desses anos da implementação gradativa. No primeiro semestre letivo de 2011, ano da implementação da Sociologia nas três séries do ensino médio regular, de um total de 2677 professores apenas 238 eram concursados na disciplina de Sociologia (apresentando a formação acadêmica nas Ciências Sociais) no estado do Paraná¹. Os demais professores apresentavam diversas formações acadêmicas iniciais diferentes das Ciências Sociais, como Pedagogia, História, Geografia e até mesmo formações nas áreas das ciências exatas como Matemática e Física.

¹ De acordo com a página virtual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – www.diadiaeducacao.pr.gov.br, em 15 de dezembro de 2011.

Ainda no primeiro semestre letivo de 2011, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) contava com 1428 escolas que ofertavam o ensino médio e, por conseguinte, ofertavam a disciplina de Sociologia já em todas as três séries do ensino médio regular. Salvo exceções, em especial as escolas públicas jurisdicionadas ao Núcleo Regional da Educação de Londrina, a maioria dessas escolas ofertava a Sociologia em apenas uma das séries até 2008. Ou seja, o número das aulas de Sociologia praticamente triplicou a partir da lei 11.684/08. Entretanto, o número de professores formados ou acadêmicos em Ciências Sociais (sejam concursados ou contratados temporariamente) não coincidiu com o exponencial crescimento do número de aulas da disciplina.

Até o dado momento não há nenhum anúncio formal por parte da Secretaria de Estado da Educação do Paraná sobre a abertura de novo edital de concurso público para contratação de professores licenciados e/ou habilitados em Sociologia. Ainda que um novo concurso ocorra em breve, muito provavelmente o número de inscritos/aprovados/chamados para assumirem as aulas não dará conta de suprir a totalidade da demanda, a exemplo do ocorrido no concurso público para professores de Sociologia em 2004, quando poucas vagas foram disponibilizadas. A maior parte das aulas de Sociologia continuará a cargo de um número expressivo de professores não formados na referente disciplina.

Procurando resgatar/construir uma concepção científica de currículo, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná implementou ações nesse sentido entre os anos de 2003 e 2010. A elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia (entre os anos de 2005 e 2006), a reelaboração desse documento (entre 2008 e 2009), bem como diversos projetos de formação continuada resultaram e por vezes ainda resultam em momentos de discussão da prática docente, bem como da concepção curricular que se pretendia ver efetivada, assim como dos aspectos teóricos e metodológicos da disciplina. Como iniciativa de formação continuada e apoio didático ao professor e alunos, o Livro Didático Público de Sociologia (em uso desde 2007) construído de forma coletiva e colaborativa, configurou um importante norteador das ações docentes, em especial no tocante à seleção de conteúdos para o preparo das aulas.

Entre os anos de 2007 e 2009 eu atuei como técnico-pedagógico responsável pela disciplina de Sociologia no Núcleo Regional da Educação de Cornélio Procópio em 2007; e na Secretaria de Estado da Educação do Paraná em

Curitiba entre os anos de 2008 e 2009. Meu trabalho como técnico-pedagógico consistia em auxiliar os professores de Sociologia em sala de aula no uso dos materiais fornecidos pela Secretaria, bem como organizar eventos específicos para os professores da Sociologia e também organizar os documentos orientadores e os textos oficiais da disciplina. Ou seja, atuei nos “bastidores” do ensino escolar de Sociologia. Ao longo desses três anos organizei e participei de diversos eventos de formação continuada e, em termos gerais, eu observava que o coletivo dos professores formados em Sociologia costumava tratar a disciplina escolar de Sociologia a partir de pressupostos teóricos mais próximos das Ciências Sociais da academia (ou ainda, mais próximos de um discurso acadêmico). Esse grupo parecia mostrar uma maior familiaridade com as Diretrizes Curriculares de Sociologia. Já os professores não formados em Sociologia pareciam discutir a disciplina a partir de outros olhares não necessariamente calcados em cientificidade, como a discussão de temas da atualidade sem uma clara associação a teorias e teóricos das Ciências Sociais.

Partindo do que foi brevemente explanado até aqui, creio que a problematização desta pesquisa resida nos seguintes questionamentos:

Que Sociologia é essa ensinada nas escolas públicas de ensino médio do Paraná por professores com diferentes formações? Existe um discurso pedagógico hegemônico quanto à fundamentação e prática da disciplina? Ou teríamos um quadro configurado a partir de diversas “sociologias” no ensino médio? Uma vez que existiram algumas iniciativas que visavam certa uniformidade na prática da disciplina do Paraná – como as Diretrizes Curriculares, o Livro Didático Público, eventos específicos sobre a disciplina, cabe questionar se após alguns anos essas práticas colaboraram ou não para que houvesse a sedimentação de um ou mais discursos pedagógicos acerca da Sociologia recontextualizada sobre a forma de disciplina escolar.

Apresento algumas hipóteses, baseadas em minhas observações ao longo dos anos de 2007, 2008 e 2009 que poderão ser afirmadas ou refutadas até o final desta dissertação:

- acredito que uma parcela significativa dos professores não formados em Ciências Sociais tende a conceber a disciplina de Sociologia com um caráter menos científico, ou seja, destituída dos pressupostos teóricos da ciência acadêmica de referência. Suponho que esses professores percebam a disciplina a

partir de uma visão muito mais instrumental e voltada à preparação dos alunos para o chamado exercício de uma postura cidadã e para qualidades necessárias ao mercado de trabalho;

- acredito também que uma parcela significativa dos professores formados em Sociologia tende a conceber a disciplina a partir dos pressupostos da ciência de referência, conferindo às aulas um caráter mais científico, ou seja, ficando mais próximo (ou ainda, dialogando com maior facilidade) da proposta da Sociologia Crítica, presente nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia.

Para viabilizar a pesquisa, escolhi como recorte do objeto os professores que estivessem ministrando aulas de Sociologia no nível médio do ensino público do Núcleo Regional da Educação de Cornélio Procópio e do Núcleo Regional da Educação de Londrina, ambos localizados no norte do Paraná. Apesar de serem núcleos vizinhos, contam com especificidades que aclaram a problematização desta dissertação. Como o Núcleo Regional da Educação de Londrina concentra, proporcionalmente, o maior número de professores formados em Sociologia do Paraná, suponho que o coletivo de professores dessa regional conceba e discuta a disciplina a partir de pressupostos mais próximos da Sociologia acadêmica, dialogando de forma mais facilitada com as Diretrizes Curriculares Estaduais. Suponho ainda que o coletivo dos professores de Cornélio Procópio, que até março de 2011 contava com apenas três professores concursados em Sociologia (de um total de 100 professores da disciplina) oriente suas aulas distanciando-se dos pressupostos teóricos e metodológicos previstos nas Diretrizes Curriculares Estaduais, ou seja, mantendo apenas uma relação mais distanciada com as Ciências Sociais do ambiente acadêmico.

II – Aporte teórico, objetivos, relevância e fontes

Para a realização desta pesquisa serão utilizados principalmente alguns pressupostos teórico-metodológicos da teoria sociológica de Basil Bernstein. Fazendo uma sociologia do currículo, Bernstein propõe enxergar o currículo como fruto da interseção de três campos: o **campo contextualizador** – que conta com agentes das universidades, academias, ou seja, os intelectuais e os consultores; o **campo recontextualizador oficial** – que conta com agentes dos governos, do estado e das secretarias de educação; e o **campo da recontextualização**

pedagógica – que conta com agentes da escola em si e da comunidade escolar. Nesse sentido a teoria de Bernstein nos auxilia a entender como os textos educacionais são organizados, construídos e colocados em circulação, contextualizados, apreendidos e recontextualizados, sofrendo mais ou menos mudanças.

Busco compreender como se dá a pedagogização do conhecimento no caso da Sociologia no nível médio de ensino, ou seja, como o conhecimento científico do campo de contextualização (Sociologia enquanto ciência de referência) é reelaborado no campo da recontextualização oficial (proposição de um documento orientador, de um texto educacional); e como no campo da recontextualização pedagógica esse conhecimento é mais uma vez reelaborado, no caso desta dissertação, por professores formados e não formados na área de Ciências Sociais / Sociologia. O caminho a ser percorrido se dá no sentido de compreender como esses diferentes professores reelaboram os discursos pedagógicos em torno da disciplina e de seus objetivos na educação básica.

Bernstein deixa claro que qualquer disciplina escolar é um discurso recontextualizado, pois foi deslocado do seu campo original de produção. Houve uma seleção de conteúdos, uma calibragem da sequência e do ritmo em que esses conteúdos serão trabalhados na escola. Para compreender como se dá a pedagogização do conhecimento sociológico na escola, verifico se, de fato, a recontextualização empreendida por professores não formados em Sociologia torna a relação da prática pedagógica com a ciência de referência bastante distanciada; e verifico também se a recontextualização pedagógica empreendida por professores formados propicia uma prática mais próxima dos pressupostos científicos da Sociologia enquanto ciência de referência.

A tese de doutorado de Ileizi Silva, intitulada *Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais / Sociologia no Estado do Paraná (1970 – 2002)* contribui para esta pesquisa uma vez que busca compreender o movimento da disciplina de Sociologia no ensino médio, em especial nos campos da recontextualização oficial e da recontextualização pedagógica no Paraná. Silva argumenta que nesses campos foi possível identificar os discursos e as práticas que definiram a relação entre os cursos de Ciências Sociais e as escolas de ensino médio, e entre os agentes no sistema de ensino e a Secretaria de Estado da Educação. Para tal análise, Silva valeu-se da utilização de

documentos oficiais, de estatísticas e entrevistas com agentes que atuam na constituição da Sociologia como disciplina da educação básica.

Valendo-se de pressupostos teóricos de Bernstein, Silva observa que no Paraná as fronteiras entre a educação escolar e as ciências de referência estruturaram-se também pela falta de diálogo efetivo entre a educação e ciência, entre ensino e pesquisa e entre bacharelado e licenciatura. Nos casos dos cursos de graduação, essa fronteira é percebida entre os professores de conteúdo específico e entre os de formação pedagógica. Não existiriam, de acordo com a autora, códigos e categorias comuns de pensamentos, o que não favoreceu o estabelecimento da comunicação entre os diferentes campos.

Ao tratar sobre as dificuldades que a Sociologia ainda encontra para definir seu lugar na escola, Silva questiona: “Como demarcar o espaço da Sociologia no ensino médio senão pelo caminho do reestabelecimento dos seus conhecimentos científicos nas escolas?” (SILVA, 2006, p.259). A autora observa que a Sociologia é uma disciplina que esteve integrada aos diferentes discursos pedagógicos da história da educação básica paranaense. Contudo, essa disciplina tem mais possibilidades de fixação e consolidação nos modelos de currículos científicos, mesmo que ela tenha existido nos currículos organizados por competências.

O objetivo central desta dissertação é discutir a estruturação do discurso pedagógico da Sociologia a partir da análise dos diferentes agentes e agências componentes dos campos de recontextualização oficial e de recontextualização pedagógica.

Entre os objetivos específicos, destaco: a) a análise das práticas pedagógicas dos professores de Sociologia nos Núcleos Regionais da Educação de Londrina e de Cornélio Procópio, buscando verificar proximidades e distanciamentos entre as práticas e discursos dos formados e dos não formados em Ciências Sociais; b) o exame da relação que esses agentes mantêm com o documento orientador em nível estadual; c) análise da forma como os professores concebem a disciplina, tanto no plano documental (quando, por exemplo, elaboram na escola a proposta pedagógica curricular e os planos de trabalho docente) como no plano prático, em sala de aula – que metodologias utilizam; de que materiais didáticos lançam mão; como utilizam esses materiais; como dividem os conteúdos nas séries do ensino médio.

Pretendo ainda analisar o impacto da existência e da ausência de centros formadores (universidades) nas proximidades dos Núcleos Regionais da Educação selecionados, no tocante à formação continuada dos professores; encontros com professores acadêmicos e o diálogo entre a Sociologia acadêmica e a Sociologia escolarizada.

Meu interesse pelas questões educacionais se iniciou já na minha graduação em Ciências Sociais, entre os anos de 2001 e 2004. Durante o curso de especialização *latu sensu* em Ensino de Sociologia na Universidade Estadual de Londrina, pesquisei sobre o ensino médio público noturno e suas especificidades. O interesse maior pelo ensino escolar de Sociologia especificamente se deu, primeiramente, quando assumi as aulas de Sociologia do concurso público prestado em 2004. Entre 2005 e 2006 minha prática pedagógica em salas de aula de pelo menos quatro escola distribuídas em três pequenos municípios do Núcleo Regional da Educação de Cornélio Procópio, me possibilitou desenvolver certo estranhamento acerca do trabalho docente.

Como dito anteriormente, além do campo da recontextualização pedagógica, tive a oportunidade de atuar também no campo da recontextualização oficial, entre os anos de 2007 e 2009. Treinando certa postura “institucional” em nome da Sociologia trabalhei diretamente com outros professores que estavam em situação de regência, principalmente em momentos de formação continuada e na elaboração de material didático e de apoio ao trabalho docente. Ao dialogar com professores formados e não formados em Ciências Sociais (sendo o segundo grupo numericamente majoritário) pude, ainda que de forma muito experimental, perceber as formas específicas como esses agentes elaboravam e reproduziam os discursos e as práticas pedagógicas em torno da disciplina de Sociologia.

A tônica presente na fala dos professores não formados em Sociologia parecia distanciar-se significativamente da tônica presente na fala dos professores formados em Sociologia, ficando os primeiros mais próximos de práticas e discussões do senso comum e, ficando os últimos mais próximos dos referenciais teóricos propostos nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia. A indagação que me era colocada naquele momento era: por apresentarem um diálogo mais facilitado com as Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia, estaria o discurso pedagógico dos professores formados em Sociologia mais próximo do discurso acadêmico da ciência de referência? Teriam mais proximidade, em suas aulas, com

o conhecimento dito científico? Os não formados em Sociologia, por sua vez, não teriam um discurso científico?

Visando compreender a forma como diferentes professores pensam a disciplina, bem como preparam suas aulas e distribuem conteúdos, esta pesquisa pretende também estimular a reflexão sobre as práticas docentes bem como estimular debates em torno dos limites e possibilidades dos programas e projetos de formação continuada oferecidos pelas instituições de ensino superior, assim como pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Nessa perspectiva os dados aqui levantados poderiam vir a servir de base para a problematização e de mote para a reestruturação dos encaminhamentos dessas iniciativas.

A pesquisa é subsidiada por dados estatísticos e por entrevistas transcritas. Coletei 130 questionários os quais os professores se dispuseram a responder. 68 professores são do Núcleo Regional da Educação de Londrina e 62 são do Núcleo Regional da Educação de Cornélio, sendo que apresentam diferentes formações acadêmicas iniciais. Foram ainda entrevistados 11 professores, cujo conteúdo das entrevistas gravadas em áudio foi posteriormente transcrito e teve trechos selecionados para análise. Desses 11 professores, 09 estão em situação de regência (em sala de aula, no campo da recontextualização pedagógica) e 02 são professoras técnicas-pedagógicas, atuando no campo da recontextualização oficial nos núcleos regionais selecionados. Almejo com esses dados conseguir subsidiar-me de elementos dos dois campos da recontextualização, para melhor compreender a formatação dos discursos pedagógicos dos diferentes agentes analisados.

Empreendo também análise documental das Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia, já que esse documento contou com a colaboração de agentes dos campos de recontextualização oficial e pedagógica.

A viabilidade da aquisição dos dados para esta dissertação – questionários fechados e entrevistas transcritas – foi facilitada tanto pela proximidade territorial entre os municípios jurisdicionados aos núcleos regionais da educação selecionados, quanto pelo auxílio das técnicas-pedagógicas responsáveis pela Sociologia nesses dois núcleos. Tanto no Núcleo de Cornélio Procópio quanto no Núcleo de Londrina, o acesso aos dados foi mediado pelas técnicas-pedagógicas no sentido de distribuição e recolhimento dos questionários enviados e também de propiciar momentos de contato direto com os professores para que se realizassem as entrevistas.

No capítulo 1 “*A Sociologia na escola: com quantas concepções se faz uma disciplina escolar?*” discuto a contribuição da nova Sociologia da educação de Basil Bernstein para a compreensão da formatação da disciplina de Sociologia na educação básica. Nesse capítulo ainda apresento um modelo de análise de diferentes discursos pedagógicos calcado nas ideias de Bernstein.

No capítulo 2 “*A configuração da disciplina escolar de Sociologia no Paraná entre 2003 e 2010 – A recontextualização oficial*” apresento o cenário educacional, tanto do período proposto, quanto do período anterior próximo, para possibilitar o entendimento de como a disciplina de Sociologia é tratada em diferentes momentos da prática política de acordo com a concepção de currículo posta em vigor, de forma institucionalizada, pela Secretaria de Estado da Educação. Complementa esse capítulo uma análise documental das Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia.

O capítulo 3 “*A disciplina de Sociologia em números e vozes – a obtenção dos dados da pesquisa*” apresenta o processo de aquisição tanto dos dados estatísticos fornecidos pelos questionários fechados quanto das entrevistas gravadas em áudio e transcritas. O perfil dos professores envolvidos nesta pesquisa é apresentado nesse capítulo.

No capítulo 4 “*A Sociologia como disciplina escolar – a recontextualização pedagógica*” faço uso de trechos selecionados das entrevistas para analisar as hipóteses anteriormente levantadas.

As considerações finais tratam de fazer um apanhado geral das discussões levantadas pela pesquisa, sem almejar, necessariamente, a conduzir o leitor a apreços conclusivos sobre o tema, uma vez que a Sociologia na educação básica configura um tema que pode (e deve) ser explorado a partir de perspectivas teóricas diversas, bem como contar com diferentes agentes, sujeitos, indivíduos, atores sociais, agências, instituições, textos e contextos para a obtenção dos dados coletados para análise.

CAPÍTULO 1

A SOCIOLOGIA NA ESCOLA: COM QUANTAS CONCEPÇÕES² SE FAZ UMA DISCIPLINA ESCOLAR?

Estamos constantemente criando e recriando as sociedades em que vivemos por meio de nossas ações. A sociedade não é uma entidade estática ou imutável; as instituições sociais estão sendo continuamente reproduzidas ao longo do tempo e do espaço por meio das ações repetidas dos indivíduos. A sociologia interessa-se pelo estudo dos seres humanos, e não de objetos inertes. Portanto, a relação entre a sociologia e o seu tema é necessariamente diferente da relação entre os cientistas naturais e o mundo físico. Os seres humanos tem a capacidade de entender o conhecimento social e de responder a ele de uma forma que os elementos do mundo natural não conseguem. É dessa forma que a sociologia pode servir como uma poderosa força libertadora. (Anthony Giddens, Sociologia).

1.1 INTRODUÇÃO

Apesar de provocativo (aludindo ao dito popular que reza “com quantos paus se faz uma canoa?”) o título deste capítulo busca chamar atenção para a natureza do problema sociológico constante desta dissertação: o fato de que, no estado do Paraná, a regência das aulas de Sociologia no ensino médio público tem sido majoritariamente conduzida por professores não formados nas Ciências Sociais. Em termos numéricos observa-se que no final do segundo semestre letivo de 2011, dos 1554 regentes de Sociologia no estado, apenas 233 ocupam a posição de professores concursados em Sociologia. Ou seja, apenas 15% do total³.

É possível vislumbrar um curioso quadro acerca da regência da Sociologia: múltiplas orientações resultando em múltiplas organizações curriculares e, essas por sua vez, desdobrando-se em inúmeras práticas docentes. Todas essas variáveis, entretanto, abrigando-se sob o respaldo da sociologia escolarizada, ou ainda, da disciplina escolar de sociologia. Práticas e concepções diversas materializadas, se não nas proposições oficiais de conteúdos a serem trabalhados, ao menos nas práticas de professores com as mais diversas formações universitárias, indo dos licenciados em áreas tidas como próximas às Ciências Sociais (como as Letras, História, Filosofia, Direito e Geografia) chegando aos professores formados nas áreas das ciências biológicas e mesmo das ciências

² A palavra “concepções” aqui poderia ser lida como recontextualizações pedagógicas / discursos pedagógicos, conceitos que serão trabalhados ainda neste capítulo.

³ De acordo com a página virtual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – www.diadiaeducacao.pr.gov.br, em 15 de dezembro de 2011.

exatas, e, por vezes, esbarrando aleatoriamente em professores licenciados em Sociologia.

Com quantas concepções de ensino escolar de sociologia é possível se fazer uma disciplina da educação básica? Aparentemente muitas. É salutar destacar que essas concepções, além de numericamente expressivas, podem ainda ser conflitantes entre si, apontando para caminhos completamente opostos ou mesmo antagônicos, de acordo com o ponto de vista adotado.

Cabe questionar ainda, a título de investigação, se existem elementos residuais nessas conflitantes práticas e concepções que podem remeter à Sociologia enquanto ciência de referência, em seus moldes de contextualização⁴; se existem possibilidades reais de conceber as especificidades da Sociologia recontextualizada nos currículos escolares e ainda se essas antagônicas recontextualizações não acabam por gerar, na prática, diferentes disciplinas, ainda que homônimas.

A alteração do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) pela lei 11.684/08 colaborou solidamente para concretizar o lugar da Sociologia (bem como da Filosofia) nos bancos escolares nacionais. Contudo, depois de decorridos breves três anos desde a promulgação da lei, fica evidente que a concretização da disciplina escolar de Sociologia não necessariamente caminha *pari passu* com certa uniformização das concepções e práticas docentes em torno da disciplina. A começar pela formação inicial e continuada de boa parte dos professores regentes, que não obstante aos inegáveis avanços propiciados pela lei 11.684/08, distancia-se de um utópico quadro formado expressivamente por formados e/ou habilitados academicamente nas Ciências Sociais, realidade verificada ao menos nos domínios do estado do Paraná.

Por já se firmarem históricas as contradições, intermitências e divergências em torno do ensino escolar de Sociologia, a necessidade de compreender tais fenômenos sob o prisma sociológico faz-se urgente. Os caminhos e descaminhos trilhados em tão pouco tempo de obrigatoriedade legal da disciplina já podem fornecer pistas para a compreensão de sua dinâmica futura, analisando-se sua conjuntura atual. Sobre o histórico intermitente da disciplina escolar de Sociologia é justo citar Ferreira, que sintetiza:

⁴ Produção do discurso no campo intelectual.

[...] o ensino escolar de sociologia, ao longo do tempo, tem passado por diversas transformações: durante o período militar não se fez presente, ou melhor, apareceu com outros nomes e diretrizes; durante o período marcado pela chamada abertura democrática intensificaram-se as discussões sobre a sua volta às escolas; e nos últimos anos tornou-se componente obrigatório dos currículos oficiais para educação básica. Sua história é marcada por duros embates e disputas políticas. Entretanto, ultimamente, somando-se à obrigatoriedade e à emergência de políticas públicas específicas para a disciplina, o ensino de sociologia tem sido bastante legitimado, nunca se afirmou tanto a importância da presença da disciplina de sociologia nas escolas, como temos acompanhado atualmente. É justificável acreditar na existência de certo consenso entre parcelas de cientistas sociais e educadores em torno da importância da disciplina de sociologia no ensino médio e de suas possibilidades de proporcionar elementos que auxiliem uma formação mais reflexiva e crítica aos estudantes. (FERREIRA, 2011, p. 19 – 20).

A relevância desse debate, realizado em termos academicamente sociológicos, reside por sua vez numa outra espécie de dualidade: se de um lado há a preocupação de tornar ainda mais forte os estudos sociológicos sobre educação, escola e currículo - que apesar de marcarem fortemente o início das preocupações sociológicas modernas distanciaram-se desse campo e paulatinamente foram incorporadas pelos departamentos de educação apenas, e nem sempre contando com um tratamento que se pretendia sociológico - por outro lado (e conseqüente do primeiro) há a preocupação de fazer da “sociologia do ensino de sociologia” um campo de pesquisa mais bem delineado e sólido. Sobre esse ponto Ferreira destaca que:

[...] o ensino escolar de sociologia é importante, e deve, sem dúvida, estar presente na formação básica dos jovens estudantes. Agora, para além da questão da conquista da legitimidade, é preciso perguntar sobre as concepções de ensino e suas noções de conhecimento. Este é um terreno de investigação pouco explorado pelas ciências sociais no Brasil, ficando mais a cargo das ciências da educação. Se, historicamente, a presença da disciplina de sociologia na educação básica brasileira tem sido marcada por suas alternâncias, podemos dizer que as reflexões e a produção teórica sobre o ensino de sociologia ainda sofrem, e muito, com essas conseqüências. É certo que já temos vários manuais e trabalhos sobre o ensino escolar de sociologia, por dizer, alguns bons trabalhos. **Mas ainda assim, cabe ressaltar que a produção sociológica sobre o ensino de sociologia, entre nós, ainda é pouco aprofundada. Esta situação avança um pouco se considerarmos que hoje, está em produção uma quantidade até razoável de monografias, dissertações e teses sobre o tema.** (FERREIRA, 2011, p. 20, grifos meus).

Silva (2006, p. 40-41) atentou para duas tendências na produção acadêmica sobre o ensino das Ciências Sociais (sobretudo nos estudos voltados para a Sociologia no ensino médio):

- a) **estudos que privilegiam a legislação** (entretanto, sem uma pesquisa mais detalhada dos agentes que produziram a legislação e o movimento dos vários sujeitos em torno dessas legislações e, especificamente, do processo de inclusão dessa disciplina nos currículos das escolas);
- b) **análise do conteúdo e dos sentidos atribuídos ao ensino de Sociologia** em diferentes contextos (em especial as pesquisas sobre manuais, representações de professores e alunos de Sociologia, funções do ensino de Sociologia e problemas de definições de conteúdos e métodos).

A autora alerta para a ausência de análises que contemplem os espaços, os sujeitos/agentes e as instituições/agências que possibilitaram a constituição da Sociologia como disciplina escolar. Nesse sentido, o atual trabalho pretende se inserir nessa última “categoria”, uma vez que analisa espaços, sujeitos e instituições (ainda que bem delimitados) que cooperaram, entre os anos de 2003 e 2010 para a configuração da disciplina escolar de Sociologia nos limites do estado do Paraná.

1.2 TEORIAS DO CURRÍCULO E O ENSINO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA

Compreender as relações de poder em torno da disciplina escolar de Sociologia requer a utilização das chamadas **teorias do currículo**. Há que se considerar as especificidades propiciadas por tais teorias dentro da sociologia do conhecimento, que já acumulam avanços e pesquisas sólidas a ponto de fornecerem cabedal teórico para a análise dos processos de criação, circulação e apropriação escolar das chamadas ciências. Sobre a importância e especificidades dos estudos curriculares, Moreira e Silva argumentam:

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. **Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas.** Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só **adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “porquê” das formas de organização do conhecimento escolar.** (MOREIRA; SILVA, 2005, p.07. grifos meus).

Nessa perspectiva cabe ressaltar que a crítica sociológica do currículo recai necessariamente sobre as possíveis mentalidades a serem formadas com essas ou aquelas determinadas formas de pensamento. Constante resultado de seleções prévias, podemos encarar o currículo como uma pequena fração de uma amplidão maior de conhecimentos e saberes diversos. Desse todo as seleções realizadas irão responder justamente aos projetos de importância de quem formula o currículo. É claro que esse caminho de seleção de elementos que possam vir a compor o currículo não se dá sempre de maneira clara e nem é facilmente compreensível. O quê pode constar no currículo? O que deve ser retirado? O que deve ser ensinado? Que estados de espírito devem ser formados a partir das seleções feitas?

De acordo com Silva (2007) as questões acima apresentadas compõem (juntamente de outras questões de diferentes ordens) as preocupações centrais das teorias do currículo. É preciso entender a correlação existente entre o que se espera em termos de formação e a posterior (e/ou concomitante) seleção de elementos consideráveis plausíveis para a formatação de um determinado currículo. Silva propõe:

Nas teorias do currículo [...] a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. **Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo.** Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre **o tipo de pessoa que elas consideram ideal.** (SILVA, 2007, p.15, grifos meus).

Buscando conectar essa discussão ao objeto de pesquisa desta dissertação, é válido elucubrar acerca da formatação da disciplina escolar de Sociologia: em termos práticos, o que deve ser ensinado na disciplina de Sociologia no nível médio de ensino? O que deve ser retirado? Quais mentalidades devem ser formadas a partir do contato formal com a disciplina de Sociologia? A qual “modelo” de ser humano corresponde um currículo que tenha a Sociologia como componente?

Questões essas que se fazem importantes e urgentes em suas investigações e análises, mas, que podem tranquilamente ser acompanhadas (e até precedidas) de questões de ordem epistemológica da própria ciência de referência

(bem como da ciência “escolarizada”), como por exemplo: como se forma a disciplina escolar de Sociologia? Quais elementos da ciência sociológica podemos observar no corpo da disciplina escolar? Quais são as relações existentes entre as práticas docentes de professores regentes de Sociologia com formações variadas? Há espaço ainda para as questões de nível prático (operacional) do ensino escolar da disciplina: há uma especificidade no ensino escolar de Sociologia? É possível fazer Sociologia no ensino médio? Quem se ocupa da formulação oficial do currículo escolar de sociologia? A quem é delegado o currículo em ação?

Um grande número de questionamentos que, por sua vez, acaba por coincidir com um vasto “leque” de opções teóricas possíveis para que se realizem as devidas análises. O campo de pesquisa das teorias do currículo é profícuo e oferece pauta e aporte variado para a sustentação do tema. Para a incursão teórica das questões que aqui são propostas, será utilizada, principalmente a obra de Basil Bernstein (1996), perpassando André Chervel (1990), Timothy Lenoir (2004), Ivoir Goodson (1990) e Lucíola Santos (1990), cada qual com sua contribuição teórica para que se possa compreender a formação e as transformações da disciplina escolar de Sociologia.

1.2.1 BASIL BERNSTEIN E A RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Dentre os possíveis suportes teóricos pesquisados para sustentar as discussões apresentadas nesta dissertação, as inquietações proporcionadas pela chamada “Nova Sociologia da Educação” (NSE)⁵ foram as que mais ofereciam sustentáculos e alimento teórico para o que se propõe neste trabalho: analisar a disciplina de Sociologia como componente curricular enquanto um constructo social torneado por relações de poder perpassadas pelo exercício do controle. Silva (2007) ao analisar a “clássica” Sociologia da Educação argumenta que:

[...] a antiga sociologia não questionava a natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo na produção daquelas desigualdades. **O currículo tradicional era simplesmente tomado como dado e, portanto, como implicitamente aceitável.** O que importava era saber se as crianças e jovens eram bem-sucedidos ou não nesse currículo. Nos termos da NSE, a preocupação era com o processamento de pessoas e **não com o processamento do conhecimento.**(SILVA, 2007, p. 65, grifos meus).

⁵ Abreviado de acordo com Silva, 2007, p.65.

Centrando sua preocupação no processo de reprodução das desigualdades sociais no ambiente escolar, a chamada “antiga” Sociologia da Educação se concentrava nas variáveis de entrada do corpo discente (como a classe social pertencente e a renda familiar, por exemplo) e nas variáveis de saída do sistema educacional (resultados nos exames escolares ou através da ideia de sucesso e fracasso escolar). A NSE critica justamente esse ponto da “antiga” Sociologia da Educação – a falta de esclarecimento do que ocorre no meio entre a entrada e a saída, ou seja, o processamento em si do conhecimento escolar.

Ao buscar destacar o caráter socialmente construído das diferentes formas de consciência e de conhecimento (assim como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas) a NSE não se encontra necessariamente preocupada em saber qual conhecimento é considerado verdadeiro ou falso, mas em descobrir o quê, em determinado contexto, venha a contar como conhecimento. O conhecimento escolar e, portanto, o currículo, passa a ser encarado como invenção social na qual se encontram circunscritos conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos podem ou não agrupar determinada organização curricular. Faz parte da agenda dos teóricos que compõe a NSE indagar o porquê dessa e não outra disciplina compor o quadro curricular de determinada organização escolar; o porquê desse conteúdo se fazer presente nesse momento ou ainda, quais os valores e os interesses sociais estão presentes na ordem do dia para que tais saberes/conhecimentos sejam considerados relevantes.

O substrato dos principais teóricos da NSE (longe essa de ser uma corrente de pensamento homogênea⁶) repousa sobre a relação existente entre a organização do conhecimento (não necessariamente o conhecimento escolar) e a distribuição de poder na sociedade, o que sumariamente pode ser verificado nas variadas fases do processo de construção curricular, que envolve a seleção, a organização, a distribuição e a avaliação daquilo que venha a ser considerado conhecimento potencial em um determinado contexto de relação pedagógica.

Silva argumenta que entender o processo de aprendizagem em si (tendo o aluno como sujeito da ação) e realizar a proposição de um programa curricular, não constitui preocupações centrais na agenda da NSE. Ainda assim:

⁶ Silva (2007, p. 67) comenta sobre as diferentes orientações teóricas dos principais nomes da NSE: enquanto Young, Bourdieu e Bernstein eram claramente estruturalistas, Geoffrey Esland e Nell Keddie pareciam filiar-se ao pensamento da fenomenologia sociológica e no interacionismo simbólico.

Embora a NSE não estivesse preocupada em desenvolver as implicações pedagógicas de seu programa sociológico, essas implicações são, entretanto, evidentes. Em primeiro lugar, uma perspectiva curricular inspirada pelo programa da NSE buscaria construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes. Da mesma forma, procuraria desafiar as formas de estratificação e atribuição de prestígio existentes, como por exemplo, a que divide as ciências e as artes. **Além disso, um currículo que se fundamentasse nos princípios da NSE deveria transferir esses princípios para o seu interior, isto é, a perspectiva epistemológica central do conhecimento envolvido no currículo deveria ser, ela própria, baseada na ideia de “construção social”.**(SILVA, 2007, p. 69, grifos meus).

Dentre a seara de autores da NSE, a obra do sociólogo inglês **Basil Bernstein** foi a que mais parecia oferecer subsídios, reflexões e provocações que vinham ao encontro daquilo que era primeiramente almejado no presente trabalho, ou seja, conseguir, por meio de ferramentas teóricas da sociologia do currículo⁷ (inscrita no campo maior da Sociologia do Conhecimento) entender a movimentação e a dinâmica na formatação da Sociologia enquanto disciplina escolar, a partir (em especial) dos atores sociais responsáveis pela socialização desse campo específico de conhecimento na escola pública – os professores.

Preocupado principalmente com a relação existente entre o processo de comunicação pedagógica e o exercício, por vezes tácito, de controle simbólico na sociedade capitalista contemporânea, Bernstein centrou boa parte de seus estudos na ânsia de descrever práticas organizacionais, discursivas e de transmissão que eram encontradas nas agências pedagógicas (com ênfase para o sistema de ensino escolar britânico), bem como compreender o processo seletivo pelo qual se operava a aprendizagem. É possível também argumentar acerca da preocupação de Bernstein com a compreensão da organização da escola para socializar conhecimentos, e, nesse sentido, faz-se crucial salientar suas inquietações sobre a estrutura do **discurso pedagógico**, ou mais precisamente, como relações de poder externas a escola podem ser transportadas para o interior da escola pelo discurso pedagógico.

Para a compreensão desse mecanismo de “transporte” das relações externas de poder, Bernstein demanda especial atenção aos chamados textos educacionais, em particular buscando entender como se dá a organização desses textos, e como esses textos são colocados em circulação, como são

⁷ Para Bernstein (1996 e 2003), o currículo define o que venha a contar como conhecimento válido em determinado processo de comunicação pedagógica.

contextualizados, apreendidos, bem como sofrem mudanças (ou, nas palavras do autor, como são recontextualizados). É nesse sentido que a obra de Bernstein “casa” com a presente pesquisa: se se pretende empreender uma análise da Sociologia escolarizada enquanto discurso pedagógico (organizado, contextualizado, apreendido e transformado), faz-se necessário analisar as relações de poder e controle em torno (e dentro) da configuração dessa disciplina. Nesse sentido a Sociologia escolarizada (disciplina escolar de Sociologia) é tomada aqui como um discurso pedagógico, formado e perpassado por relações de poder e controle social. Por discurso pedagógico, Bernstein compreende:

[...] um discurso sem um discurso específico. Ele não tem qualquer discurso próprio. O discurso pedagógico é um princípio para apoiar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária. (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Poder e controle, mesmo que estejam inter-relacionados na empiria, podem ser considerados elementos distintos na teoria e na análise, de acordo com Bernstein. Para o referido autor as relações de poder dão mais ou menos força para as fronteiras existentes entre diferentes categorias de grupos, bem como entre diferentes categorias de discursos e mesmo categorias de agentes. Relacionado principalmente ao espaço ocupado por grupos/discursos/agentes o poder pode vir a delimitar fronteiras, posicionando e estabelecendo diferentes lugares para cada categoria. Já as relações de controle, ou o controle propriamente dito, estabelece formas de comunicação mais apropriadas para cada categoria. Cada grupo/discurso/agente passa a ter uma comunicação legítima de acordo com as fronteiras dadas pelas relações de poder. Santos (2003), ao analisar Bernstein, argumenta que o poder constrói as relações *entre* e o controle as relações *dentro* de dadas formas de interação (no caso, as interações que pressupõem comunicação pedagógica, quais sejam as relações pedagógicas).

Poder e controle são, portanto, elementos centrais na obra de Bernstein, e a partir desses dois elementos, o autor buscou construir instrumentos para compreender o processo de controle simbólico regulador de diversos tipos de discursos pedagógicos. Um desses instrumentos é o conceito de **classificação**. A

classificação diz respeito ao grau de separação (delimitação entre fronteiras) entre os diferentes grupos/discursos/agentes analisados na comunicação pedagógica. Podemos exemplificar a classificação com diferentes discursos escolares de uma instituição com orientação bastante tradicional e de cunho científico, como o discurso da disciplina de Biologia, da Matemática e da Filosofia. Cada um desses discursos, ou seja, cada uma dessas disciplinas encontra-se especializado e delimitado por fronteiras bastante específicas. É justamente esse grau de especialização e delimitação *entre* os discursos que garante a classificação de cada categoria. Ligada diretamente às relações de poder, a classificação pode ser também compreendida como a localização da voz (ou das vozes) de diferentes categorias, sejam de sujeitos ou de discursos. O poder determina qual voz é legítima (ou quais vozes são legítimas).

O exemplo adotado acima diz respeito a uma forte classificação. Bernstein distingue entre classificações fortes e classificações fracas a partir do grau de isolamento entre as categorias analisadas. Quanto maior o grau de isolamento entre as categorias, mais forte tende a ser a classificação; quanto menor o grau de isolamento entre as categorias, mais fraca é a classificação. No caso de uma **forte classificação**, a categoria (grupo/discurso/agente) é caracterizada como portadora de identidades e vozes muito específicas, bem como são específicas suas próprias regras e relações internas. Em oposição, a **fraca classificação** diz respeito à especialização (a delimitação identitária) da categoria que é, por vezes, quase inexistente ou mesmo bastante indefinida.

Independente de ser forte ou fraca, o princípio da classificação sempre serve como veículo das relações de poder na medida em que regula as relações entre diferentes categorias e entre indivíduos. O isolamento da classificação abarca ou reprime ordenamentos, nuances e contradições das diferentes categorias (grupos/discursos/agentes). A Sociologia escolarizada, nos domínios do estado do Paraná, encontra-se, ao menos formalmente, como um discurso pedagógico fortemente classificado, já que nas proposições oficiais da SEED-PR⁸ o grau de isolamento dessa disciplina é bastante alto. Bem como é alto o grau de isolamento das demais disciplinas. Sobre o grau de isolamento (do princípio da classificação), Bernstein aponta:

⁸ **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Sociologia**, Curitiba: SEED, 2008.

[...] É a intensidade do isolamento que cria um espaço no qual uma categoria pode se tornar específica. Se uma categoria quiser aumentar sua especificidade, ela tem que se apropriar dos meios para produzir o isolamento necessário, que é a condição prévia para adquirir sua especificidade. Quanto mais forte o isolamento entre as categorias, mais forte será a fronteira entre uma categoria e outra e mais definido o espaço que qualquer categoria ocupa em relação ao qual ela é especializada. (BERNSTEIN, 1996, p. 42).

Não apenas a disciplina escolar de Sociologia, mas grande parte dos discursos escolares oriundos principalmente do século XIX (com destaque para as ciências físico-químicas; as ciências naturais) comporta-se como discursos altamente classificados, ou seja, com alto grau de isolamento dos demais discursos. São, para Bernstein, discursos **singulares** na medida em que são específicos sobre determinados objetos. Entretanto, os discursos pedagógicos das disciplinas escolares podem, por vezes, se configurar como **regiões**⁹, que para o autor seriam discursos singulares **recontextualizados** em forma de áreas conjuntas de conhecimento, como é o caso de disciplinas pluralizadas como Noções de Sociologia e Filosofia; Produção textual e Jornalismo Comunitário; Introdução à Metodologia Científica, muito comuns no estado do Paraná no entremeio das décadas de 1990 a 2000¹⁰, apenas a título de exemplificação.

A partir das análises realizadas sobre o princípio da classificação no interior das escolas, Bernstein identifica duas formas pela qual o currículo poderia ser caracterizado: a) o currículo tipo “**coleção**” e b) o currículo tipo “**integrado**”. Pelo primeiro o autor concebe as formas de organização curricular que venham a se encontrar fortemente classificadas, ou seja, onde seus componentes curriculares (disciplinas, matérias escolares, saberes) possuam forte grau de isolamento uns dos outros. A realidade atual da escola pública paranaense pode servir de exemplificação do currículo de “coleção” na medida em que as proposições oficiais

⁹ Bernstein (1996) atenta para o processo de **regionalização do conhecimento** intensificado nas últimas décadas do século XX justamente pelo alto grau de “tecnologização” do conhecimento na sociedade capitalista contemporânea. Para o autor a regionalização do conhecimento – ou seja, vários discursos “regionalizados” em um único discurso representaria uma interface do campo da produção de conhecimento e o campo pragmático, da prática em si. As chamadas Ciências da Informação, a Arquitetura e as Engenharias configuram os exemplos de discursos regionalizados mais adotados por Bernstein.

¹⁰ Mais precisamente até o ano de 2002, quando vigorava na SEED-PR a ideia de elevada autonomia escolar para proposição de suas matrizes curriculares. A liberdade para se “criar” disciplinas na educação chegou ao ponto de culminar, no início da década de 2000, em um quadro composto por aproximadamente 5100 disciplinas em todo o estado. A análise desse período será retomada de forma mais acurada no capítulo 2 – **A configuração da disciplina de Sociologia no Paraná entre 2003 e 2010**.

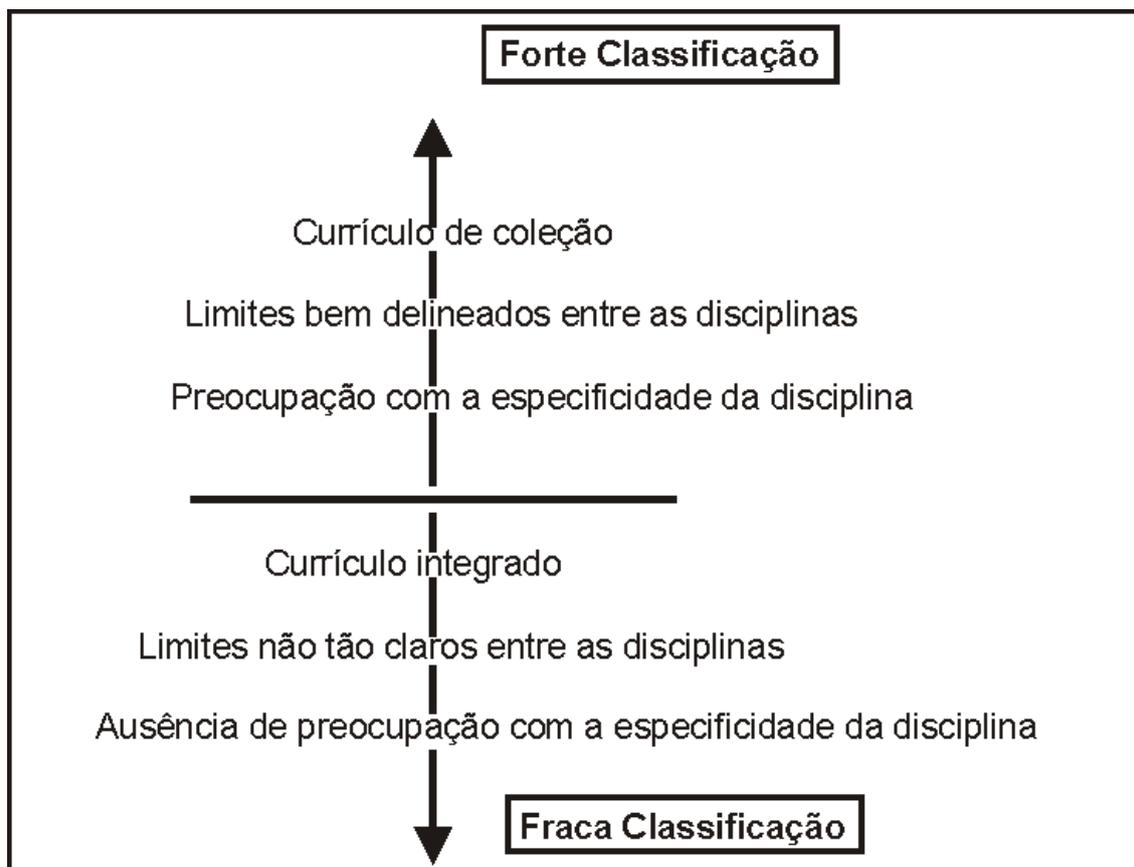
para o andamento das disciplinas da educação básica tendem a diferenciar e isolar, com tratamento teórico e orientações práticas, uma disciplina da outra. Assim, a Matemática encontra-se isolada da Biologia, por exemplo. Já o currículo tipo “integrado” indicaria uma organização curricular calcada na ideia de regionalização do conhecimento, onde dois ou mais discursos pedagógicos (disciplinas, matérias escolares, saberes) comporiam um novo discurso recontextualizado. Seria esse o caso do chamado **Ensino Médio Inovador**¹¹, onde o foco de atuação não recai sobre as tradicionais disciplinas escolares da educação básica, mas antes em três dimensões constitutivas da prática social, quais são trabalho, ciência e cultura. Santos, ao comentar sobre os tipos de currículo em Bernstein salienta que:

Nos currículos de forte classificação, o progresso nas disciplinas se desenvolve gradativamente, partindo de um conhecimento local e concreto, com o domínio de operações simples, até princípios gerais mais abstratos que serão adquiridos em níveis mais avançados da trajetória dos estudantes. (SANTOS, 2003, p. 28)

A figura 1 apresenta uma esquematização do princípio de classificação para Bernstein. Imaginada como um vetor de um plano cartesiano a reta vertical tem na, parte superior, algumas características que tornam um discurso pedagógico fortemente classificado (currículo de coleção; limites bem delineados entre as disciplinas e preocupação com a especificidade da disciplina). A parte inferior conta com características que tornam um discurso pedagógico fracamente classificado (currículo integrado; limites não claros entre as disciplinas e ausência de preocupação com a especificidade da disciplina).

¹¹ BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Inovador**. Brasília, abril de 2009.

Figura 1 – Diagrama da classificação



As questões de currículo (enquanto ordenamento do que é válido ou inválido enquanto conteúdo), sob o olhar de Bernstein, não poderiam ficar à parte das questões de pedagogia e avaliação. Em outros termos, o autor não concebia separar a análise do que constitui uma organização válida do conhecimento daquilo que constituísse formas válidas de transmissão e avaliação. Outro instrumento de crucial relevância para a compreensão das ideias de Bernstein é o princípio de **controle**. Para o referido autor a comunicação nas relações pedagógicas é regulada e legitimada por formas diversas de controle. Quando pensa a prática pedagógica, Bernstein utiliza-se do conceito de **enquadramento** para analisar as comunicações que possuam legitimidade. O enquadramento diz respeito ao controle efetuado sobre as interações comunicativas presentes nas práticas pedagógicas.¹² Se o princípio da classificação é pensado como legitimador das vozes, o princípio do

¹² Para Bernstein (1996) todas as relações que envolvam o processo de produção e reprodução cultural podem ser consideradas práticas pedagógicas, como seria a relação entre médico e paciente ou mesmo entre pai e filho. Para efeito de análise, no presente trabalho, serão consideradas práticas pedagógicas as oriundas do ambiente escolar, em especial a relação existente entre professor e aluno, bem como entre diferentes professores.

enquadramento pode ser encarado como o legitimador das mensagens, ou seja, os veículos nos quais se encontram expressos os mecanismos de controle. Bernstein define o princípio do enquadramento da seguinte forma:

O enquadramento se refere ao princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, isto é, entre transmissores e adquirentes. Quando o enquadramento é forte, o transmissor, explicitamente, regula as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo. Quando o enquadramento é fraco, o adquirente tem um grau maior de regulação sobre as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo. (BERNSTEIN, 1996, p. 59).

Enquanto o princípio da classificação recai sobre o posicionamento (mais ou menos definido) de dada categoria no interior de uma relação pedagógica qualquer, o princípio do enquadramento diz respeito à forma como o discurso é realizado. No caso do discurso pedagógico o enquadramento refere-se à natureza do controle sobre seleção e comunicação, à sequência e ao ritmo esperados para que o processo de transmissão e aquisição de conhecimento ocorra. E, assim como o princípio da classificação, o enquadramento possui gradações, sendo o forte e o fraco os seus opostos mais extremos. O enquadramento é considerado **forte** quando na prática pedagógica é o professor quem detém o domínio do ritmo e da sequência da aprendizagem. Já um **fraco enquadramento** refere-se a uma relação pedagógica onde o estudante possui um grau muito maior de controle sobre os meandros desse processo.

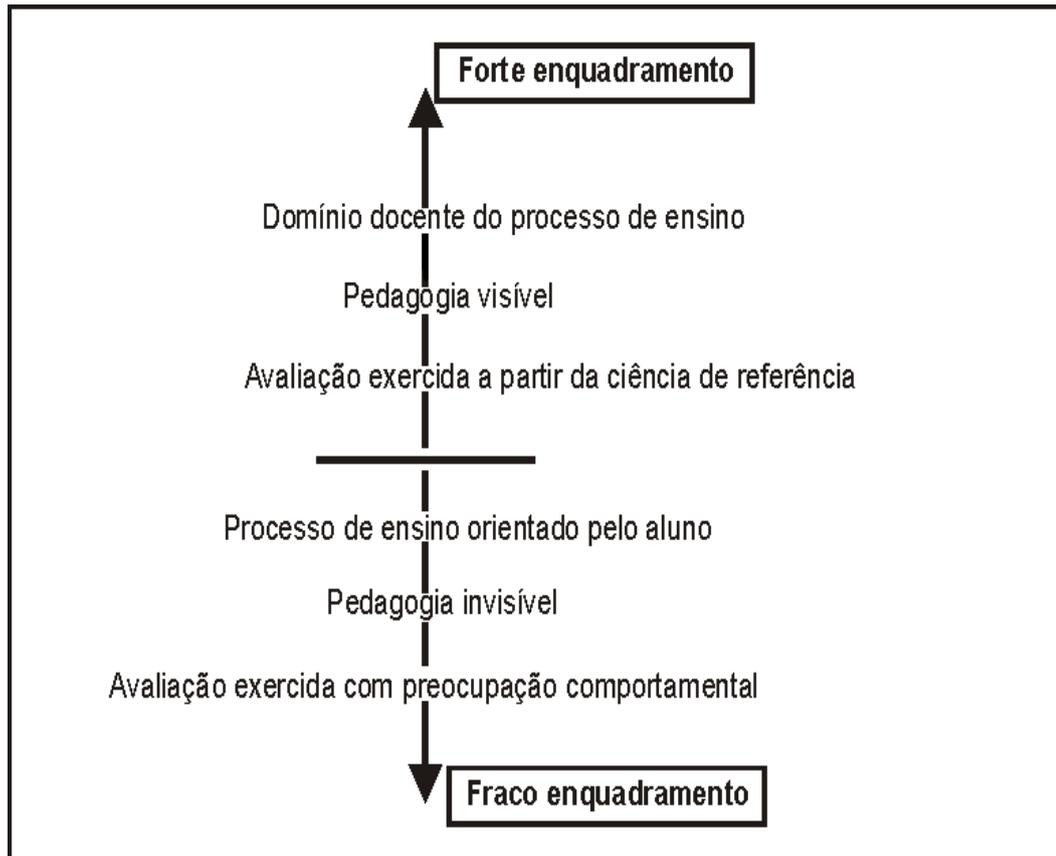
No tocante às práticas pedagógicas, e, partindo da ideia de enquadramento enquanto controle social, Bernstein buscou distinguir entre duas formas possíveis de pedagogia¹³. A **pedagogia visível** seria aquela prática pedagógica onde os estudantes conseguem, explicitamente, ter conhecimento das relações hierárquicas (em relação ao docente), bem como da sequência e do ritmo do processo de ensino e aprendizagem. A **pedagogia invisível**, por sua vez, diria respeito às práticas pedagógicas onde as relações e regras encontrar-se-iam ocultas, implícitas e não seriam diretamente apreendidas pelo estudante.

Ilustrando o princípio de enquadramento, a figura 2 também conta com uma reta de vetor cartesiano, onde o forte enquadramento conta com

¹³ Pedagogia enquanto prática pedagógica, ou seja, enquanto orientação para a prática docente do processo de ensino, e para a prática discente do processo de aprendizagem.

elementos opostos ao fraco enquadramento (forte: domínio docente do processo de ensino; pedagogia visível e avaliação exercida a partir da ciência de referência X fraco: processo de ensino orientado pelo aluno; pedagogia invisível e avaliação exercida com preocupação comportamental).

Figura 2 – Diagrama do enquadramento



Bernstein indaga sobre quais seriam as razões e os interesses que levam uma dada escola (ou um dado sistema escolar) a organizar seus currículos tendo como orientação uma forte ou uma fraca classificação; ou mesmo um forte ou fraco enquadramento. O que viria a determinar a adoção de uma estrutura curricular com os saberes colocados em lugares muito distintos e definidos, e o que viria a determinar uma organização onde esses mesmos saberes encontrar-se-iam regionalizados? Esses questionamentos encontram possibilidades de reflexão em outros dois conceitos caros à teoria de Bernstein, que são: a **regras de reconhecimento** e **as regras de realização**. No contexto da relação de ensino-aprendizagem a classificação dos discursos escolares é orientada pelas regras de

reconhecimento, que são justamente aquelas que permitem aos diferentes agentes do processo reconhecer a especificidade do contexto em que se encontram. Nessa medida cabe ressaltar que as regras de reconhecimento conferem aos agentes da relação pedagógica a possibilidade de identificação dos significados considerados relevantes. Já as regras de realização relacionam-se com o enquadramento, ou seja, permitem saber como utilizar os significados exigidos para a produção daquilo que venha a ser esperado como texto legítimo. A questão aqui poderia ser sumariamente explanada a partir da ideia de “o quê” e “como”. **O que** é considerado válido para determinada relação pedagógica? **Como** aquilo que é considerado válido pode ser operado a fim de produzir o que se espera como conhecimento legítimo? Para que se efetue a compreensão da comunicação pedagógica, e mais precisamente do **dispositivo pedagógico**¹⁴, a análise das regras de reconhecimento e de realização (e como essas regras incidem sobre os princípios de classificação e enquadramento) deve ser realizada.

Bernstein almeja instituir um modelo de análise para a compreensão de como a pedagogização do conhecimento torna possível a comunicação pedagógica. E isso requer analisar a gramática intrínseca do discurso pedagógico em questão, sendo essa gramática dada pelo dispositivo pedagógico. A gramática básica do discurso pedagógico é constituída, de acordo com Bernstein, por três tipos de regras: as regras distributivas, as recontextualizadoras e as avaliativas.

As **regras distributivas** dizem respeito àquilo que pode ou não ser encaixado em determinada comunicação pedagógica. Bernstein exemplifica essa questão lançando mão da ideia de conhecimento esotérico *versus* conhecimento mundano. Ao comentar essa exemplificação em Bernstein, Santos coloca:

¹⁴ Para elucidar o que se entende por dispositivo pedagógico, Bernstein (1996) o compara a um dispositivo linguístico. Detentor de regras internas, o dispositivo pedagógico exerce a função de regular a comunicação pedagógica, agindo seletivamente sobre os chamados significados potenciais. São significados potenciais aqueles discursos potenciais disponíveis para ser pedagogizados no processo de comunicação pedagógica. Nesse sentido, o dispositivo pedagógico acaba por fornecer a gramática intrínseca do discurso pedagógico.

[...] o autor argumenta que em todas as sociedades existem duas formas de conhecimento, o esotérico e o mundano, em outras palavras, **o impensável e o pensável**. As variações entre os dois ocorrem de acordo com a cultura e no decorrer da história. O que é esotérico em uma sociedade ou em um período do tempo pode vir a ser mundano em outra época. [...] nas sociedades modernas, o controle do pensável e do impensável é realizado pelos sistemas educacionais. [...] **enquanto o pensável é trabalhado na educação básica, o impensável está, sobretudo, circunscrito às agências de ensino superior**. (SANTOS, 2003, p. 31, grifos meus).

Já as **regras de recontextualização** são as responsáveis pela criação do **discurso pedagógico**, que na verdade é tido por Bernstein como um **princípio** por meio do qual outros discursos são apropriados e colocados em uma relação especial uns com os outros, tendo como meta o processo de transmissão e de aquisição seletivo. É o discurso pedagógico um princípio de recontextualização, já que ele age sobre outros discursos selecionando, apropriando, relocando e refocalizando aspectos considerados potenciais para a comunicação pedagógica. O discurso pedagógico (ou o princípio de recontextualização) acaba por ser o gerador dos campos recontextualizadores e dos agentes que operam nesses campos.

Bernstein diferencia entre o campo da **recontextualização oficial** e o campo da **recontextualização pedagógica**. O campo da recontextualização oficial é criado e dominado pelo Estado e seus agentes; e o campo da recontextualização pedagógica é composto por professores, departamentos de educação nas universidades, pelos periódicos especializados e pelas fundações de pesquisa. Nesse sentido, o autor argumenta que é uma característica intrínseca a toda disciplina escolar o fato dela ser sempre um discurso recontextualizado, no sentido de que é deslocada do seu campo original de produção (o campo da contextualização), passando por uma seleção de conteúdos, da sequência e do ritmo em que será trabalhada na escola.

O discurso pedagógico, agindo como princípio de recontextualização, acaba por especializar o tempo, o texto e o espaço, inserindo esses elementos em uma relação especial e posicionando-os em uma nova forma. Sobre o poder de rearranjo do discurso pedagógico, ao qual são submetidos diferentes aspectos do contexto escolar, Santos adverte que:

Nesse sentido, o tempo é transformado em idade, o texto em conteúdo e o espaço em contexto. No interior das relações da prática pedagógica, a idade (muitas vezes pensada em termos de estágios) transforma-se em aprendizagem, o conteúdo, em avaliação e o contexto, em transmissão. (SANTOS, 2003, p.32).

Bernstein argumenta que na atualidade o papel do Estado no campo da recontextualização oficial recai sobre a função de monitoramento do currículo ao mesmo tempo em que estimula a descentralização da administração escolar. Esse exercício de monitoramento pode se dar, inclusive, através de agentes do próprio Estado, bem como agentes do campo da recontextualização pedagógica e também, por agentes que transitam entre os campos, ou seja, que façam a interseção do campo da recontextualização oficial com o campo da recontextualização pedagógica, como veremos no segundo capítulo.

Também importante para o desenvolvimento do presente trabalho, o conceito de **código** cunhado por Bernstein pode auxiliar na compreensão da estruturação do discurso pedagógico, já que o código é a gramática implícita e adquirida de forma diferenciada por pessoas das diferentes classes sociais¹⁵. Essa gramática oferece elementos que possibilitam às pessoas distinguir entre os diferentes contextos; distinguir quais são os significados relevantes em cada contexto e ainda permite entender como expressar de forma pública esses significados nos contextos respectivos.

O código faz a ligação entre as estruturas macrosociológicas da classe social, a consciência individual e as interações sociais do nível microsociológico. O código pode, nesse sentido, determinar a forma de consciência do indivíduo, bem como o que ele pensa e também os significados realizados e/ou produzidos na interação social. Tomando um processo de comunicação pedagógica, (em particular aquelas oriundas do ambiente escolar) como exemplo de uma interação social, podemos tentar visualizar essa ideia de forma mais didática: imaginemos uma escola de organização curricular bastante tradicional (com alta valorização dos conhecimentos científicos e alta classificação entre as diferentes disciplinas da matriz curricular). Uma vez apreendido o código escolar formal o

¹⁵ “Bernstein não tem uma definição muito clara do conceito de classe social. Seu conceito de classe social está muito ligado ao conceito de divisão social do trabalho de Durkheim. A classe social é simplesmente a posição que as pessoas ocupam na divisão social do trabalho: se é mais especializada ou menos especializada, se está mais ligada à produção material ou à produção simbólica... Mas o importante é que a posição ocupada na divisão social determina o código apreendido.” (SILVA, 2007, p. 74).

estudante possui condições mínimas de saber que o texto legítimo esperado pelo professor, numa avaliação escrita, deve estar “encaixado” na modalidade de um código o mais duto possível, se aproximando muito (ou mesmo se igualando) ao código proferido pelo professor durante as aulas. Esse estudante sabe que (justamente por ter apreendido o código escolar formal) que um texto expressando ideais místicas e/ou religiosas acerca do assunto abordado não irá lhe conferir o prestígio e a aprovação no processo de comunicação pedagógica no qual se encontra inserido.

O código é apreendido de forma tácita, pelo indivíduo, através da vivência das estruturas sociais nas quais o código se expressa. Ainda sobre o exemplo acima desenvolvido: caso um jovem (em idade escolar) nunca tendo sido inserido num espaço de vivência onde o conhecimento científico fosse “naturalizado” e fosse convidado a responder aos mesmos exercícios do estudante “inserido” em um meio duto, não seria estranho que a resposta (ou o texto) produzida se distanciasse significativamente do esperado como produção legítima. Esse jovem poderia, por exemplo, utilizar-se de seu código não científico para resolver o problema proposto, valendo-se para isso de explicações mitológicas e/ou ligadas diretamente ao seu espaço de vivência, sem grande (ou mesmo nenhuma) abstração. Nesse sentido Bernstein distingue entre dois tipos de códigos: o **código elaborado** e o **código restrito**.

No código elaborado o indivíduo produz “textos” (ou realiza significados) relativamente independentes do contexto local, ou seja, existe um exercício maior de abstração atribuído aos significados realizados. Já no código restrito a abstração é um exercício bem menos realizado pelo indivíduo já que a tendência desse código é produzir um “texto” fortemente dependente do contexto. Entretanto, Bernstein salienta que não existe uma hierarquia entre as duas modalidades de códigos. São códigos diferentes, moldados e apreendidos em espaços diferenciados de vivência social.

O currículo (expresso pelas regras de localização), a pedagogia e a avaliação (expressas pelas regras de realização) acabam por propagar, ainda que implicitamente, seus códigos. Porém engana-se quem pensa que o código pode ser apreendido diretamente através de um conteúdo explícito, ou de uma determinada disciplina escolar. O código é transmitido (e apreendido) tacitamente através dos princípios de classificação e/ou enquadramento. Bernstein quer com isso dizer que

as relações de poder e de controle, no ambiente escolar, acabam por formatar o código, ora mais elaborado, ora mais restrito.

Neste trabalho a disciplina escolar de Sociologia é encarada como um discurso pedagógico criado por códigos e também criador de um código específico (ou mais de um). Há que se pensar sobre a relação existente entre esse código específico com o código escolar, já que de acordo com Bernstein, um código específico pode ser visualizado em relação ao todo social como uma estrutura mais aberta à transformação, ou mais fechada e mais ou menos autônoma em relação aos campos político e econômico. A Sociologia escolarizada deve ser pensada tanto sob a influência dos dispositivos pedagógicos já existentes como também das relações de poder e de controle social que perpassam tanto a escola (palco por excelência da prática pedagógica) quanto a SEED-PR e os NREs (onde se verifica com maior veemência a recontextualização oficial).

Apreender a gramática do código pedagógico, no anseio de compreender como se dá a estruturação do discurso pedagógico enquanto princípio de recontextualização, constitui o eixo teórico principal desta dissertação. As formulações teóricas de Bernstein, desenvolvidas até aqui, serão utilizadas para analisar tanto as **práticas discursivas pedagógicas não textuais**¹⁶ quanto a **materialização textual**¹⁷ de discursos pedagógicos em torno da disciplina escolar de Sociologia. A partir de elementos concretos a substancial teoria da gramática pedagógica de Bernstein tende a ficar mais compreensível e menos obscura em sua complexidade.

A proposta aqui é elaborar, nos moldes da teoria de Bernstein, um modelo de análise que auxilie na compreensão da estruturação do discurso pedagógico da disciplina escolar de Sociologia. Em alguns momentos pode ser que os diagramas elaborados tenham um aspecto bastante “matematizado”. Bem, os diagramas e gráficos que Bernstein utiliza em suas obras também acabam por deixar essa impressão. Silva (2007) explana a seguinte ideia, acerca da “obscuridade” e da utilidade dos escritos de Bernstein:

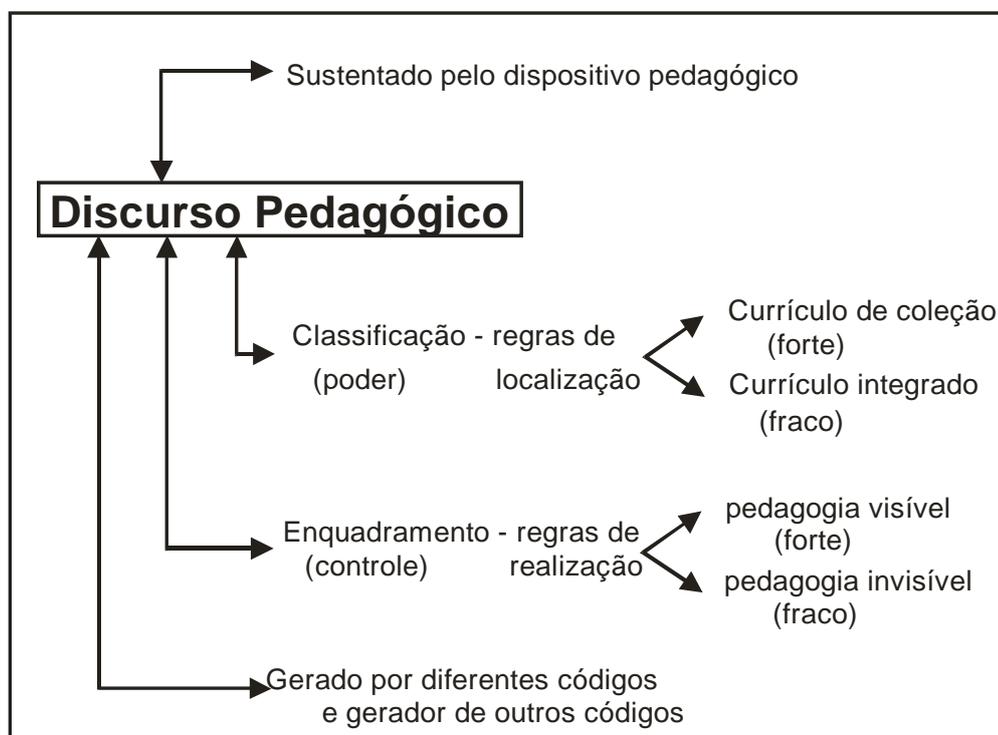
¹⁶ As práticas discursivas não textuais foram apreendidas através de 11 entrevistas, com professores de sociologia da educação básica, gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

¹⁷ São analisadas, no capítulo 2, as Diretrizes Curriculares de Sociologia da Educação Básica (2008) da SEED-PR e, no capítulo 4, o Livro Didático Público de Sociologia (2009), também da SEED-PR, como materialização textual dos discursos pedagógicos que recontextualiza (oficialmente e pedagogicamente) a disciplina de Sociologia.

Se conseguirmos ir além dessa **aparente impenetrabilidade**, entretanto, há muito que aprender com ela. Ela (a teoria) continua nos mostrando, sobretudo, que **é impossível compreender o currículo (e a pedagogia) sem uma perspectiva sociológica**. Afinal, uma teorização crítica da educação não pode deixar de se perguntar qual o papel da escola no processo de reprodução cultural e social. É evidente que o currículo ocupa um papel central nesse processo. A sociologia da educação de Bernstein nos ajuda precisamente a compreender melhor em que consiste esse papel. (SILVA, 2007, p. 76, grifos meus).

Para efeitos didáticos retomo, de maneira bastante sumária, os principais conceitos desenvolvidos na teoria de Bernstein, que darão sustentação para a compreensão e posterior utilização do **modelo de análise** que será proposto mais adiante. A figura 3 reúne, em tom esquemático as ideias de discurso pedagógico (enquanto disciplina escolar, mas também como princípio de recontextualização); dispositivo pedagógico; código; classificação, poder e regras de localização; enquadramento, controle e regras de realização; pedagogia visível e pedagogia invisível.

Figura 3 – Diagrama do Discurso Pedagógico



O eixo principal, no caso o **discurso pedagógico**, aqui será tratado como uma disciplina escolar. No caso mais específico, a disciplina escolar de Sociologia. Lembrando que a Sociologia escolarizada comporta-se como um

discurso pedagógico na medida em que age como princípio de recontextualização ao relocar e refocalizar outros discursos de seus campos originais de produção, reunindo-os mais ou menos harmonicamente sob o respaldo de um conhecimento escolarizado. Esse discurso pedagógico é sustentado pelo dispositivo pedagógico, que age como um “esqueleto” ao dar a sustentação da comunicação pedagógica - pelo provimento do(s) código(s).

O **dispositivo pedagógico** carrega consigo o **código** pedagógico e faz interseção com outros tipos de códigos. Código aqui é pensado como um conjunto de normas adquirido socialmente, porém de forma implícita e coercitiva. É o código que encerra a função de escolha dos significados relevantes e pela forma como esses significados são utilizados, bem como determina a localização no espaço e no tempo em que esses significados são utilizados. Nesse caso o código do dispositivo pedagógico (mais ou menos elaborado), encontra-se em interseção com o próprio código escolar (mais amplo), mas não apenas com esse. É possível imaginar, pela própria força de recontextualização que possui uma disciplina escolar, que o discurso pedagógico resultante acaba por reunir diversos códigos em interseção, sendo que alguns podem se sobrepor a outros, ou mesmo fundir-se na criação de outros códigos diferentes. Por exemplo, podemos contar com o código acadêmico/científico carregado pela ciência de referência (as Ciências Sociais no âmbito universitário); o código político das discussões partidárias e sindicais; o código cultural das manifestações artísticas, dentre uma série infindável de possibilidades.

A **classificação** do discurso pedagógico é dada pelas relações de poder quanto aos posicionamentos das “vozes” ouvidas e tratadas como legítimas. Ou seja, as regras de localização são as que dão as coordenadas de quais conteúdos podem ou não fazer parte de determinada organização curricular. É importante ressaltar que o princípio de classificação diz respeito direto ao currículo. Caso a classificação seja **forte** isso significa que as regras de localização isolaram de maneira bastante clara o conhecimento (ou grupo de conhecimentos) que conta como válido ou como potencialmente válido. As fronteiras entre aquilo que é considerado válido e o que não é considerado válido são bastante delimitadas. Ao pensarmos o currículo escolar isso equivale dizer que as disciplinas encontram-se bastante separadas umas das outras, já que as regras de localização já distribuíram seus conteúdos/assuntos/temas/saberes/conhecimentos de acordo com suas

especificidades. Já se a classificação for **fraca** os limites entre as disciplinas são tão tênues que acabam por confundir-se, ou seja, não há clareza sobre as especificidades das disciplinas. Tendo em mente que Bernstein denomina de **currículo de coleção** toda de forma de organização curricular fortemente classificada; e **currículo integrado** aquele fracamente classificado.

O **enquadramento** diz respeito às formas como o controle é exercido no processo de comunicação pedagógica. As regras de realização estabelecem as formas de comunicação consideradas mais apropriadas, ou ainda estabelece a comunicação legítima, de acordo com as fronteiras estabelecidas pelas relações de poder. A mensagem, ou a forma como a mensagem é efetuada acaba sendo nivelada pelas regras de realização, pois são essas regras que regulam a criação e a produção de relações especializadas internas a um determinado contexto. No caso do contexto escolar, e mais precisamente no caso de uma relação onde haja comunicação pedagógica, o enquadramento diz respeito às formas didáticas de relacionamento entre os sujeitos envolvidos, no caso professores e alunos. Bernstein classificava de **pedagogia visível** as práticas pedagógicas onde os controles da relação são bastante nítidos e existe uma clara distinção entre quem transmite a mensagem e quem abiscoita essa mensagem. No caso de um fraco grau de enquadramento, não há nitidez quanto ao controle e ambos os sujeitos podem participar da construção do conhecimento sem que se saiba ao certo quem transmite e quem apreende a mensagem. A prática pedagógica com essa dinâmica é denominada por Bernstein de **pedagogia invisível**.

O resultado de todo esse processo de comunicação pedagógica é a geração de outro **código**, fruto da interseção de (possivelmente) diversos códigos geradores que modelaram o discurso pedagógico da disciplina. O código último gerado pode ser encontrado na relação entre transmissão e apreensão da mensagem, ou seja, entre professor e aluno. Para identificar as características desse código último seria necessária, também, a análise da recepção da mensagem pedagógica pelo corpo discente da relação, o que, pela extensão e propósitos previamente estabelecidos não configura preocupação do presente trabalho. Entendo, entretanto, que seria de extrema validade sociológica empreender um trabalho de pesquisa empírica sobre a recepção da mensagem pedagógica por parte do corpo discente, na esperança de compreender (em sua totalidade) esse processo de comunicação pedagógica. Acredito que esse código último não seja um código

final, já que uma vez apreendido pelos alunos (através do discurso pedagógico) esse código ecoa portões afora da escola, sofrendo novas recontextualizações, interseções, resultando desses processos a criação de outros códigos sociais.

Essa retomada fez-se necessária frente à já comentada complexidade (e, por vezes, obscuridade) da teoria de Bernstein sobre a gramática social que estrutura um discurso pedagógico. Agora julgo possível prosseguir com a tentativa de, partindo do que foi explanado até aqui, propor um modelo de análise que permita compreender a formatação (produção e recontextualizações) do discurso pedagógico da disciplina escolar de Sociologia. No presente trabalho nos interessa focar em duas formas (não necessariamente distintas, mas antes conjuntas, ainda que didaticamente separadas para fins de análise) pelas quais o discurso pedagógico da disciplina escolar de Sociologia encontra-se na empiria: através das práticas discursivas pedagógicas textuais e através da materialização textual de discursos pedagógicos.

1.2.2 Propondo um Modelo de Análise

Partindo da ideia de **tipos ideais** proponho que pensemos na possibilidade de “encaixar” (ainda que de forma a exagerar as características) os objetos (Livro Didático Público e Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia) e os sujeitos (professores de Sociologia da educação básica) desta pesquisa em uma tipologia que venha a categorizar diferentes discursos pedagógicos da disciplina escolar de Sociologia. Para explicar a ideia de tipos ideais, transcrevo aqui as palavras de Costa, que traduzem com exatidão minha interpretação acerca do instrumento de análise proposto por Weber:

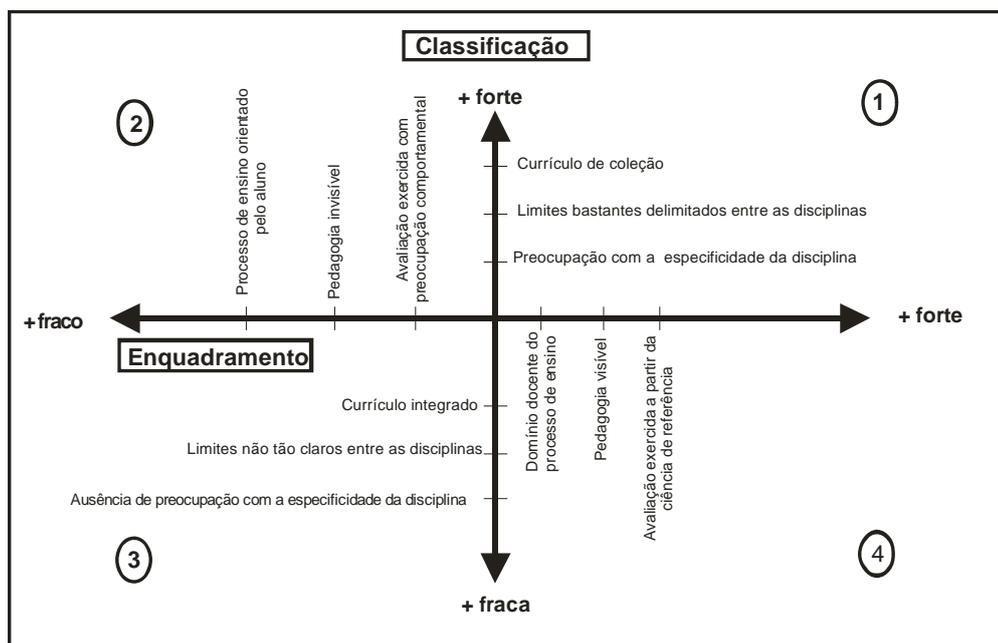
Trata-se de uma construção teórica abstrata a partir dos casos particulares analisados. O cientista, pelo estudo sistemático das diversas manifestações particulares, constrói um modelo acentuando aquilo que lhe pareça característico ou fundante. Nenhum dos exemplos representará de forma perfeita e acabada o tipo ideal, mas manterá com ele uma grande semelhança e afinidade, permitindo comparações e a percepção de semelhanças e diferenças. **Constitui-se um trabalho teórico indutivo que tem por objetivo sistematizar aquilo que é essencial na diversidade das manifestações da vida social**, permitindo a identificação de exemplares em diferentes tempos e lugares. (COSTA, 2005, p. 100, grifos meus).

É possível que uma série de “tipos” de ensino de sociologia (na escola básica) possa ser descrita a partir de matrizes teóricas diversas, sociológicas ou não. A especificidade de uma tipologia apoiada na teoria estruturalista de Bernstein é contar com a visualização mais facilitada do cruzamento entre as relações de poder e o controle, expressos tanto nas entrevistas coletadas quanto nos textos selecionados para análise.

Retomemos a figura 1 acima. É possível perceber que aquela diagramação do princípio de classificação já funciona como um tipo ideal ao deslocar alguns elementos para a direção de uma classificação forte (dando a ideia de uma classificação 100% forte) e outros elementos para a direção de uma classificação fraca (dando a ideia de uma classificação 100% fraca). Como já foi mencionado anteriormente, quando verificado na realidade, não nos deparamos com discursos pedagógicos que se encaixem 100% em um determinado oposto desse diagrama. O mesmo vale para a figura 2: ao pensarmos o controle exercido em um discurso pedagógico não encontraremos, na prática, exemplos de professores que consigam sustentar uma pedagogia 100% visível o tempo todo.

Proponho, então, um cruzamento entre as figuras 1 e 2. Ou seja, as duas “retas” de extremos opostos, tanto a da classificação quanto a do enquadramento agora podem ser visualizadas juntas, em interseção, sendo que a reta da classificação é vertical e a reta do enquadramento é horizontal. Tal qual um plano cartesiano matemático temos, na figura 04, quatro diferentes quadrantes formados a partir do cruzamento das retas. Esse é o modelo básico de análise proposto no presente trabalho. É esse modelo que permitirá as análises realizadas nos capítulos 2 e 4, já que ele permite conceber o movimento existente na estruturação do discurso pedagógico da disciplina de Sociologia ao admitir os princípios de classificação e enquadramento bem como sua variação entre os opostos forte e fraco (a)

Figura 4 – Diagrama do cruzamento entre classificação e enquadramento



A fim de explicitar ainda mais, pensemos esse mesmo modelo, porém contando com elementos mais diretos acerca do ensino escolar de Sociologia, ou seja, pensando as relações de poder e de controle que envolvem essa disciplina. Quero dizer com isso que ao tentar incorporar as discussões sobre o ensino escolar de Sociologia ao modelo de análise proposto temos que nos esforçar para pensarmos a classificação (mais forte ou mais fraca) e o enquadramento (mais forte ou mais fraco) a partir das especificidades atuais (mas também históricas¹⁸) da disciplina de Sociologia nos currículos escolares da escola pública paranaense.

Levando em consideração as principais tendências no ensino escolar de Sociologia, apontadas por pesquisas diversas¹⁹, é possível afirmar que a

¹⁸ Especificidades no sentido de características da disciplina escolar de Sociologia. A leitura dos textos de Guelfi (2001), Meucci (2000), Silva (2006) e Ferreira (2011) nos permitem compreender essas especificidades em diferentes momentos históricos.

¹⁹ Dentre a bibliografia pesquisada para esta dissertação, os trabalhos citados abaixo constituem exemplos de pesquisas que apontaram a mesma dualidade no ensino escolar de Sociologia: ora uma disciplina fortemente classificada a partir da ciência (do discurso intelectual), ora uma disciplina de fraca classificação, sendo tratada a partir da ideia do desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da cidadania:

FERREIRA, E. C. **Sobre a noção de conhecimento escolar de Sociologia**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

MORAES, L. F. N. **Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica: tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia**. (Dissertação de mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

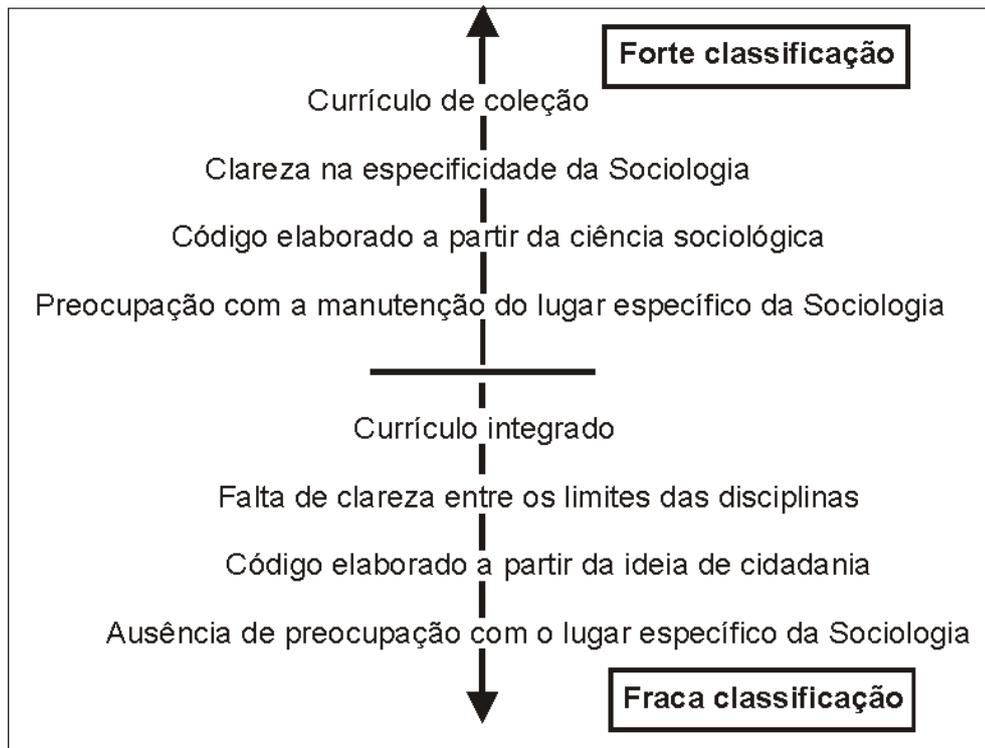
disciplina escolar de Sociologia é um discurso pedagógico polifônico, perpassado por diversos códigos que se sobrepõem uns aos outros e que dependendo do contexto no qual se vê inserida pode apresentar variações de acordo com sua distribuição geográfica (variando de NRE para NRE, por exemplo); de acordo com a formação acadêmica dos professores ou mesmo de acordo com a concepção curricular adotada em cada escola. Verifica-se, portanto, que, como qualquer discurso pedagógico enquanto princípio recontextualizador, a disciplina escolar de Sociologia não possui uma tônica única, nem se manifesta na prática sob influência de uma única tendência. Tomaremos aqui, como dupla de extremos opostos, duas grandes tendências no ensino escolar de Sociologia: o ensino de Sociologia nos moldes academicistas e o ensino de Sociologia com vistas ao desenvolvimento de uma postura cidadã. Por “moldes academicistas” me refiro a um ensino escolar de Sociologia muito próximo ao ensino das Ciências Sociais na realidade universitária (campo intelectual / campo da produção do discurso), ou seja, com alta valorização dos aspectos mais técnicos da cientificidade, ou seja, uma Sociologia que não tenha passado por muitas recontextualizações até chegar aos bancos escolares do ensino médio.

Ao princípio de classificação do modelo de análise incluímos então alguns elementos que façam referência direta às “tendências opostas²⁰” acima citadas. Como pode ser verificada na figura 5, a classificação forte conta então com os seguintes elementos: **currículo de coleção; clareza na especificidade da Sociologia; código elaborado a partir das Ciências Sociais e preocupação com a manutenção do lugar específico da Sociologia.** Situados como extrema oposição (enquanto “tipo ideal”) os elementos que configuram a fraca classificação são: **currículo integrado; falta de clareza entre os limites das disciplinas; código elaborado a partir da ideia de cidadania e ausência de preocupação com a manutenção do lugar específico da Sociologia.** Há que se ter em mente que o princípio da classificação diz respeito justamente às fronteiras mais ou menos definidas em torno de um determinado discurso pedagógico. Quanto mais especializado e isolado é esse discurso, mais forte é considerada sua classificação.

TAKAGI, C. T. T. **Ensinar Sociologia: análise de recursos do ensino na escola média.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação – Sociologia da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

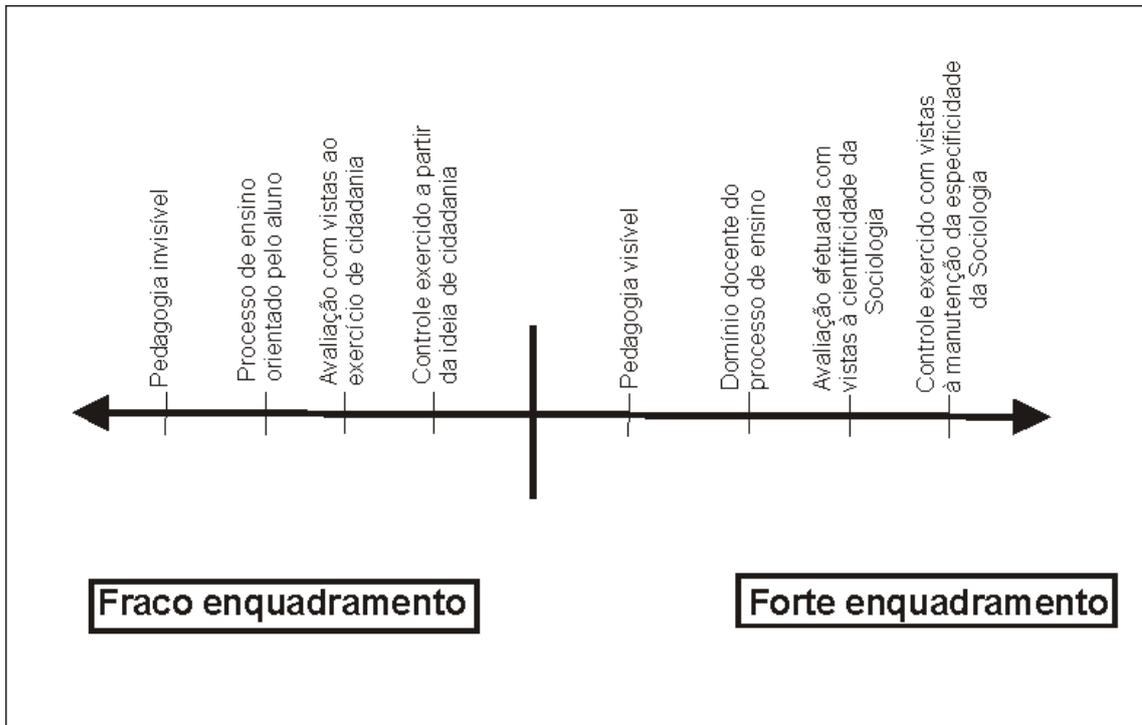
²⁰ Tendências opostas não no sentido de negação e contrariedade uma da outra, mas em termos de diferenciação.

Figura 5 – Diagrama da classificação da disciplina de Sociologia



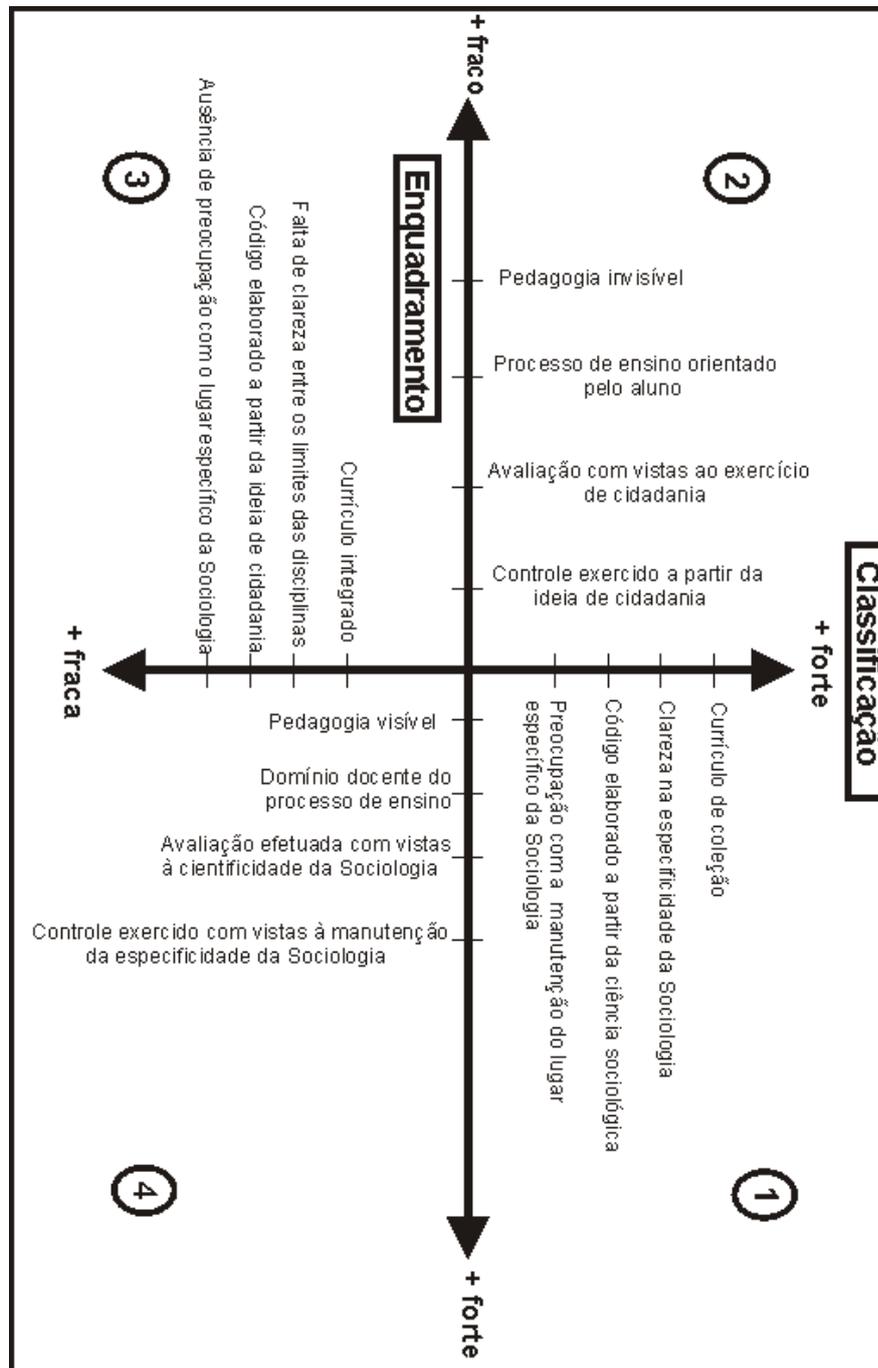
O enquadramento, referente ao controle da comunicação pedagógica, também deve ser recontextualizado a partir da ideia do ensino escolar de Sociologia. Assim, um forte enquadramento conta com os seguintes elementos: **pedagogia visível; domínio docente do processo de ensino; avaliação efetuada com vistas à cientificidade da Sociologia e controle exercido a partir da preocupação com a manutenção da especificidade da Sociologia.** O extremo oposto (também enquanto “tipo ideal”) nos revela os seguintes elementos: **pedagogia invisível; processo de ensino orientado pelo aluno; avaliação com vistas ao exercício da cidadania e controle exercido a partir da ideia de cidadania e/ou mercado de trabalho.** A figura 6 ilustra a disposição desses elementos na reta “horizontal” do enquadramento.

Figura 6 – Diagrama do enquadramento da disciplina de Sociologia



Ao sobrepor as figuras 5 e 6 temos, na figura 7, o modelo de análise em plano cartesiano agora contando com os elementos concernentes ao ensino de escolar de Sociologia, que permite visualizar, em termos ideais, a movimentação resultante do cruzamento entre as relações de poder e o exercício do controle. Percebe-se, novamente, a formação de quatro quadrantes, cada qual resultado de um cruzamento específico entre forte ou fraca classificação e forte ou fraco enquadramento. Cada quadrante (ou seja, cada cruzamento de elementos da classificação – forte ou fraca – e de elementos do enquadramento – forte ou fraco) equivale a um “tipo ideal” de discurso pedagógico da disciplina escolar de Sociologia.

Figura 7 – Diagrama do cruzamento entre classificação e enquadramento da disciplina escolar de Sociologia

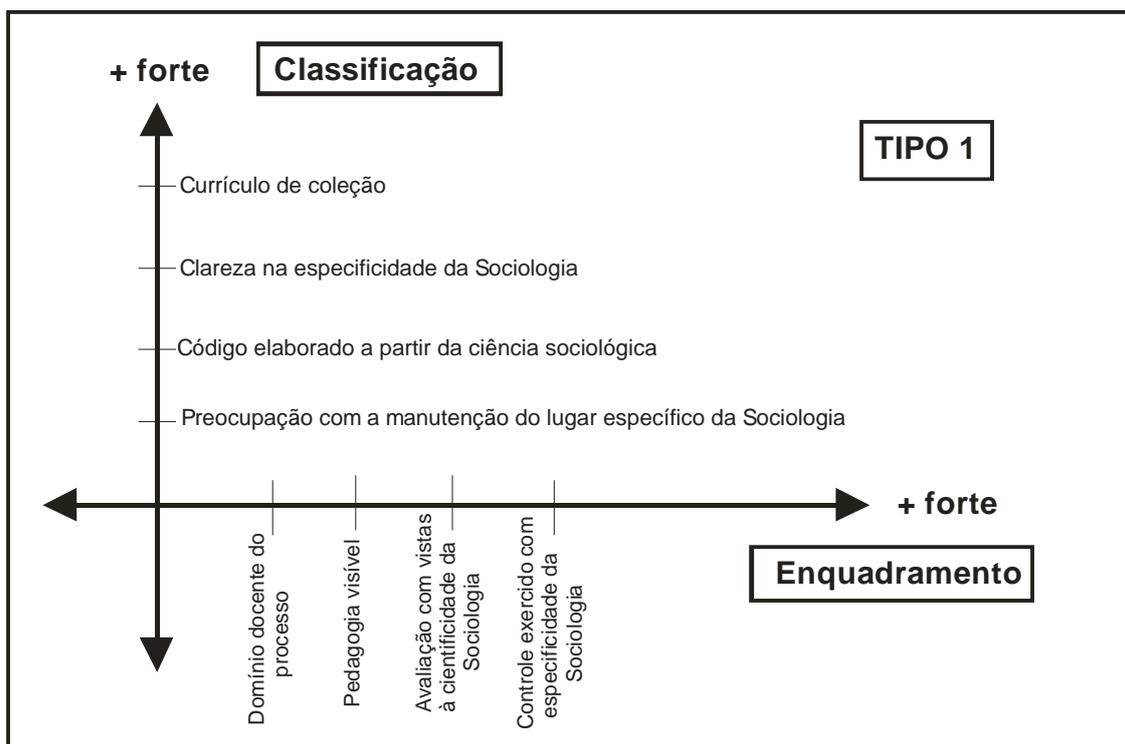


Cada quadrante do modelo, resultado do cruzamento de um tipo de classificação com um tipo de enquadramento, nos revela um tipo ideal de discurso pedagógico pelo qual a disciplina escolar de Sociologia se manifesta. Para que se realize a leitura dos quadrantes é necessário ter em mente, que, as categorias adotadas para análise neste trabalho (professores de Sociologia, enquanto agentes de socialização do conhecimento; e DCE de Sociologia, enquanto materialização

textual de discursos pedagógicos) são, ou material humano propriamente dito ou fruto de reflexões e discussões humanas e, por sua vez, não encerram em si características estáticas de observação empírica como poderia ser observado num dado objeto das ciências naturais, por exemplo. Quero dizer com isso que mui dificilmente (ou mesmo impossivelmente) um professor de Sociologia venha a ser caracterizado apenas e tão somente por reproduzir um discurso pedagógico de classificação 100% forte; ou mesmo que esse professor venha a ter uma prática pedagógica que o qualifique em um enquadramento 100% fraco. Nas entrevistas, analisadas no capítulo 4, observa-se que existem clivagens e nuances (tanto na classificação quanto no enquadramento na comunicação pedagógica desses atores sociais) que devem ser respeitadas. Entretanto, será possível observar que, muitas vezes, existe uma concentração de características que orienta esses agentes para uma mais forte ou mais fraca classificação; bem como para um mais forte ou mais fraco enquadramento.

O quadrante 1 comporta o cruzamento de uma forte classificação e também de um forte enquadramento, ou seja, a ordenação curricular a partir de um isolamento considerável da disciplina de Sociologia encontra respaldo numa prática pedagógica que, por sua vez, tende a avaliar o processo de aprendizagem com critérios de avaliação que levem em conta a cientificidade da disciplina, muito possivelmente ancorada na ciência de referência (nos moldes acadêmicos das Ciências Sociais). Como mostra a figura 08 o discurso pedagógico tipo 01 revela um currículo fortemente científico, em termos mais tradicionais de organização; com alta valorização da cientificidade das disciplinas escolares e um controle fortemente orientado em torno de questões inerentes à própria disciplina. Denominaremos esse discurso pedagógico de **Discurso do Currículo Científico**.

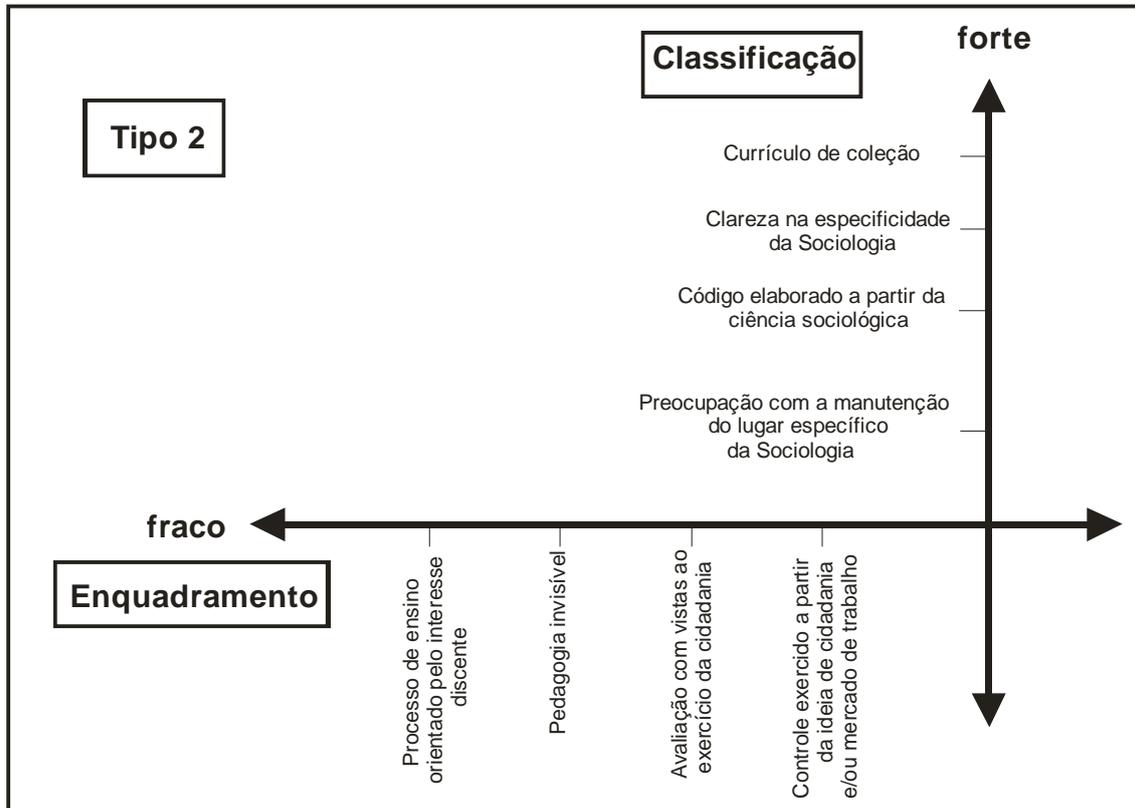
Figura 8 – Diagrama do Discurso do Currículo Científico (Tipo 1)



Comportando um discurso pedagógico de forte classificação, porém com fraco grau de enquadramento o quadrante tipo 02 (da figura 7) nos revela o que denominaremos de **Discurso Coleção/Discente**. O tipo 02 é um discurso que pode, ora apresentar mais características do fraco enquadramento, ora mais características da forte classificação. Possivelmente, dependendo das características preponderantes em um vetor, algumas outras características do outro vetor podem ser anuladas ou destacadas. Exemplifico: imaginemos um documento oficial orientador emanado de alguma secretaria estadual de educação. Esse documento imaginário orienta uma organização curricular altamente classificada, onde se verifica com facilidade que o currículo adotado é o do tipo coleção. Existem “muros” bastante definidos entre as diferentes disciplinas. Entretanto, essas disciplinas não são organizadas a partir da cientificidade de cada uma delas. Suas respectivas didáticas apontam para a ideia de exercício pleno da chamada cidadania. Os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas tem, como meta, fomentar a criação do espírito cidadão, participativo e democrático. Esse discurso pode ainda se manifestar sob o seguinte aspecto: clareza na especificidade da disciplina de Sociologia, porém com uma liberdade maior no processo de aprendizagem, ou seja, o interesse do aluno, do corpo discente, acaba por determinar o ritmo da

aprendizagem, na escolha dos temas a serem sociologicamente discutidos. A figura 9 exemplifica a localização do Discurso Coleção/Discente:

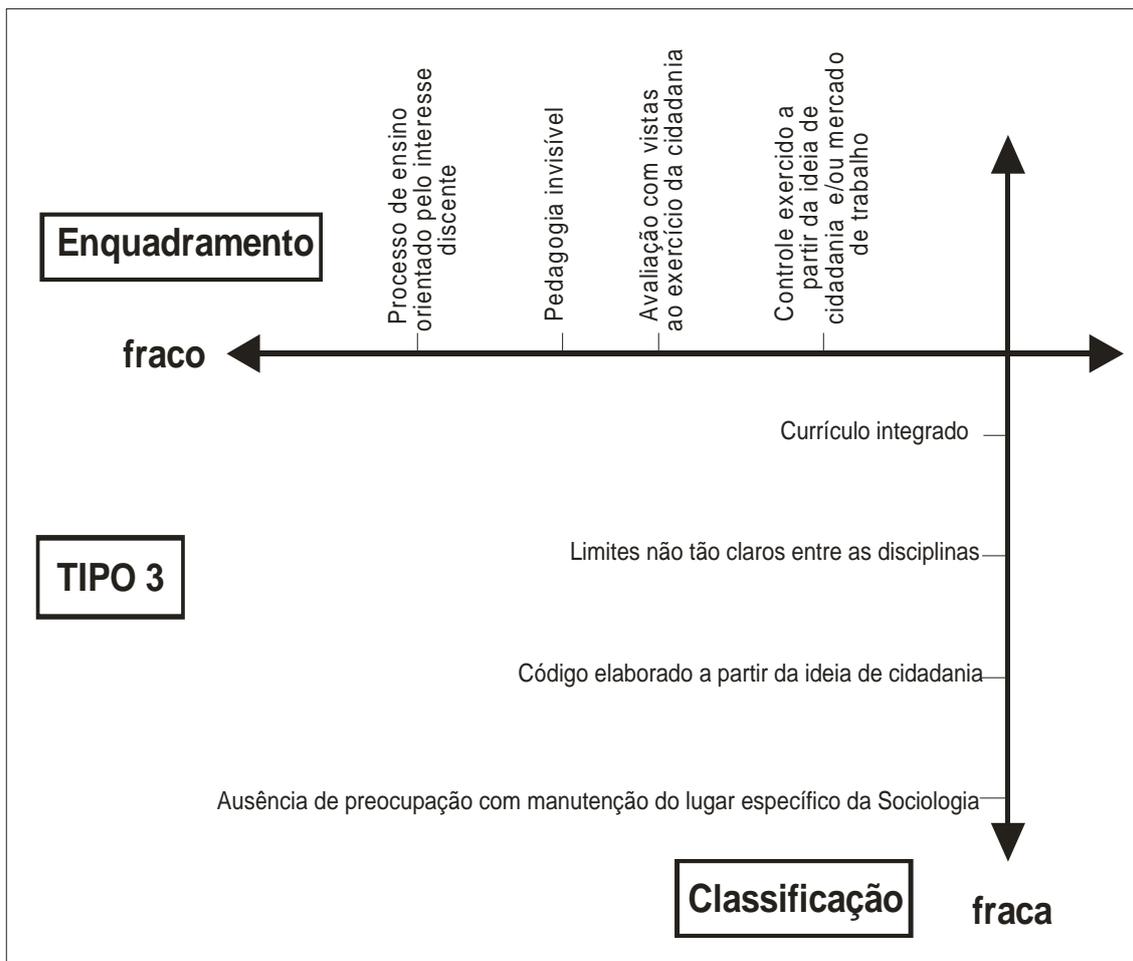
Figura 9 – Diagrama do Discurso Coleção/Discente (Tipo 2)



Já o discurso pedagógico contido no quadrante 03 (da figura 07) expõe o cruzamento de uma fraca classificação e também de um fraco enquadramento. Podemos dizer que esse discurso é inversamente proporcional ao Discurso do Currículo Científico (quadrante 01): enquanto aquele discurso é fortemente regido por uma preocupação com o lugar específico da Sociologia e com uma aprendizagem que reflita aspectos científicos da disciplina; o discurso do quadrante 03 tende a ser orientado pela égide do mercado neoliberal em sua tônica. Ainda que na teoria (proposições oficiais) o currículo seja do tipo coleção, na prática o que se verifica é um currículo altamente integrado, ou seja, mesmo disposto em disciplinas onde os limites sejam bem estabelecidos, os conhecimentos transitam “livremente” por entre as diferentes disciplinas, não se aportando necessariamente em apenas uma delas. Não há preocupação com a delimitação das disciplinas (nem com a especificidade delas), bem como a avaliação tende a ser efetuada tendo em

vista posturas práticas que envolvam desde o exercício da cidadania até o preparo de competências tecnicistas para o mercado de trabalho. Denominaremos esse discurso de **Discurso Integrado/Cidadão**. A figura 10 mostra a interseção de aspectos voltados para a ideia de cidadania e de mercado de trabalho e de conhecimentos não delimitados em diferentes disciplinas.

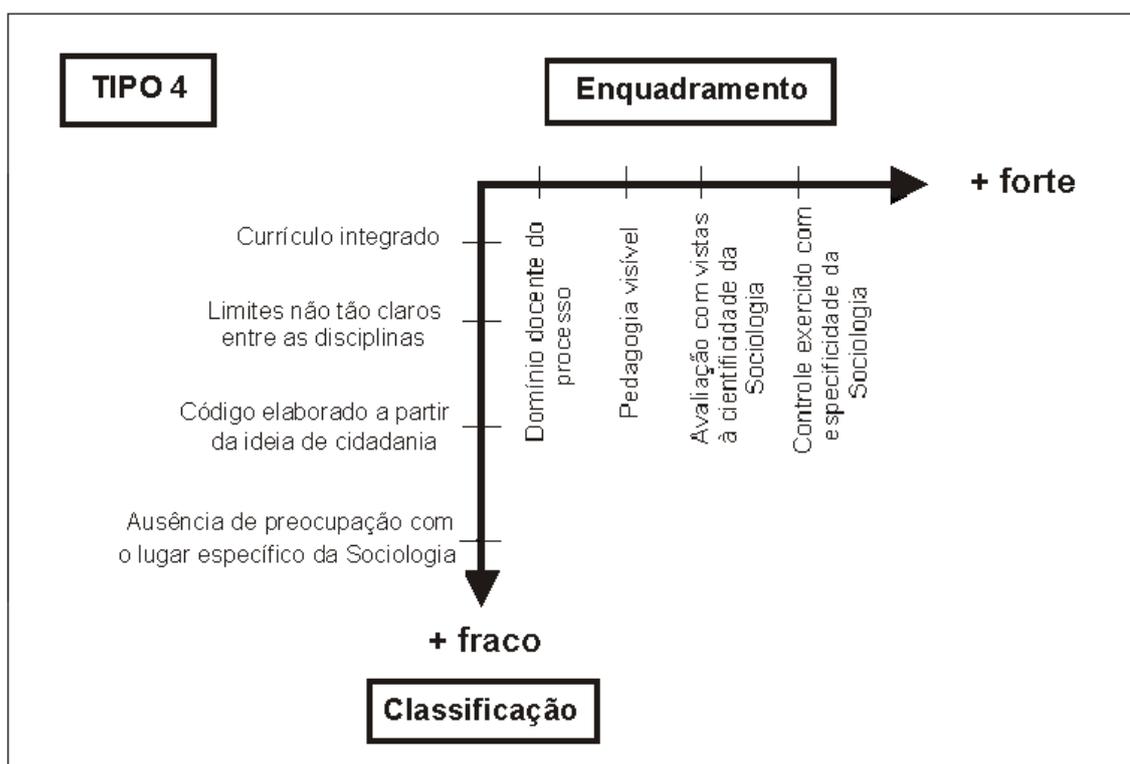
Figura 10 – Diagrama do Discurso Integrado/Cidadão (Tipo 3)



E, por último, o quadrante 04, fruto da interseção de um forte enquadramento e uma fraca classificação nos revela o que denominaremos de **Discurso da Liderança Humanitária**. Esse discurso congrega uma pedagogia visível, por vezes preocupada com a especificidade da Sociologia e seus limites bem construídos, entretanto a Sociologia aqui é pensada muito mais em termos de desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho do que em termos ligados à sua cientificidade. Como ilustrado na imagem 11, o Discurso da Liderança Humanitária aponta para um processo de

ensino e aprendizagem onde o professor detém o domínio hierárquico. Contudo, a organização curricular é regionalizada (se não nas proposições oficiais, ao menos na prática pedagógica).

Figura 11 – Diagrama do Discurso da Liderança Humanitária (Tipo 4)



Ainda sobre o tipo ideal Costa argumenta:

O tipo ideal não é um modelo perfeito a ser buscado pelas formações sociais históricas nem mesmo em qualquer realidade observável. É um instrumento de análise científica, numa construção do pensamento que permite conceituar fenômenos e formações sociais e identificar na realidade observada suas manifestações. Permite ainda comparar tais manifestações. (COSTA, 2005, p. 100).

Parto dessa premissa de Costa para salientar que os tipos ideais do discurso pedagógico da disciplina escolar de Sociologia, aqui propostos, precisam ser encarados como uma ferramenta sociológica construída interpretativamente enquanto instrumento de ordenação da realidade. Certo de que não encontraremos na empiria exemplos de “pureza” de determinado discurso pedagógico, adianto que o modelo de análise proposto neste capítulo permite, durante a análise, aproximar e/ou distanciar o fenômeno (expresso através das entrevistas, dos questionários e

dos textos oficiais) de sua manifestação típica (identificada pelo tipo ideal). Assim, tenho a tarefa de trabalhar no sentido de identificar e selecionar aspectos que interessem às minhas explicações, sem, no entanto, forçar o modelo de análise para responder aos problemas já levantados. As clivagens e nuances observadas nos dados coletados e materiais analisados acabam por relativizar o modelo proposto, já que demonstram a movimentação (por vezes bastante dinâmica) no discurso pedagógico da disciplina de Sociologia. Esse exercício de “olhar sociológico” em muito se assemelha com as proposições de Mills (1959) ao propor a **imaginação sociológica** como ferramenta de descortinar a realidade, ainda que para tal, tenhamos a tarefa de exercitar nossos olhos e mentes para abstrair, do real concreto, os elementos necessários para a análise.

O modelo de análise aqui proposto, é brevemente testado no capítulo 2 e aplicado no capítulo 4.

CAPÍTULO 2

A CONFIGURAÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR DE SOCIOLOGIA NO PARANÁ ENTRE 2003 E 2010 – A RECONTEXTUALIZAÇÃO OFICIAL

Que tipo de conhecimento vale mais? Embora pareça, a pergunta não é nada simples, pois os conflitos acerca do que deve ser ensinado são agudos e profundos. Não se trata “apenas” de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política. Quer reconhecamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos. (Michael Apple, Ideologia e Currículo).

Até o final da década de 2000 era comum encontrar autores que argumentavam sobre a escassez de pesquisas na área do ensino de Sociologia. Takagi (2007), que fez uma análise documental sobre a disciplina de Sociologia no estado de São Paulo, argumenta, sobre os resultados da pesquisa bibliográfica empreendida por ela, que:

[...] Os resultados indicam que há pouca similaridade entre as fontes pesquisadas, havendo raras influências de umas sobre as outras, uma vez que **não há o estabelecimento de uma comunidade de discussão acerca do ensino de Sociologia**. No entanto, compreendemos que esse tipo de estudo contribui para conhecermos as práticas referentes à disciplina Sociologia a fim de entendermos o tipo de ensino que está sendo proporcionado para os alunos do ensino médio, apontando suas limitações, contribuindo para um incremento das possibilidades educacionais desta disciplina. (TAKAGI, 2007, p. 06, grifos meus).

Diferente do que autores como Takagi outrora argumentaram em suas pesquisas²¹, o cenário acadêmico atual conta com um número significativo de pesquisas que tem como objeto o ensino de Sociologia, seja em sua manifestação escolar (na educação básica, como disciplina); seja no ensino superior como curso de graduação e pós-graduação. O conjunto desses estudos sobre o universo do ensino de Sociologia já permite, inclusive, delimitar certo número de pesquisas que podem servir de base para a continuidade de estudos presentes e também de estudos futuros. Tomemos como exemplo a própria realidade paranaense no tocante

²¹ Muitos trabalhos sobre o ensino de Sociologia, em especial os trabalhos escritos entre o final da década de 1990 e o final da década de 2000, costumavam trazer em seu texto a ideia de que essas pesquisas deveriam acontecer em número mais substancial, tanto para engrossar o corpo de pesquisadores que se lança sobre o tema, quanto para que as pesquisas tivessem continuidade e para que os debates ecoassem no meio acadêmico. Trabalhos como as dissertações de mestrado de Santos (2002) e Sarandy (2004) reforçam o caráter de escassez das pesquisas na área.

às pesquisas sobre o ensino escolar de Sociologia: através dos escritos de Silva²² (2006), França²³ (2009) e Ferreira²⁴ (2011) já conseguimos traçar um panorama da recente história da Sociologia no ensino médio do Estado do Paraná, compreendendo a formatação e as transformações da disciplina em cenários políticos diferentes, ainda que cronologicamente próximos.

E é justamente a partir dos escritos dos autores citados no parágrafo anterior que se estrutura o presente capítulo. Mas não apenas. Vale lembrar, como comentado na apresentação desta dissertação, da minha atuação como técnico-pedagógico entre os anos de 2007 e 2009, tanto no Núcleo Regional da Educação (NRE) de Cornélio Procópio como no Departamento da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (DEB-SEED-PR) em Curitiba. Estar nos “bastidores” do ensino escolar de Sociologia me rendeu mais que considerações e reflexões oportunas para a presente pesquisa, proporcionou também a compreensão de diversas dinâmicas que envolvem a configuração da disciplina. Quero com isso salientar que muitas das observações e pontuações – em especial as que dizem respeito aos fatos ocorridos entre 2007 e 2009 – são baseadas em minha experiência profissional de cunho pedagógico, mas nem por isso menos sociológica em minhas elucubrações.

Tendo em vista a gama de autores²⁵ que já analisaram os processos de intermitências do ensino escolar de Sociologia no Brasil, em especial entre o final do século XIX e o final do século XX, proponho um recorte temporal mais recente: partimos do cenário educacional paranaense de meados da década de 1990 chegando até o ano de 2011. É nesse interim de quase duas décadas que foco a configuração da disciplina escolar de Sociologia no presente momento, bem como já procuro aplicar o modelo de análise (cruzamento dos princípios de classificação e enquadramento) proposto no capítulo 1.

²² SILVA, Ileizi L. F. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002)**. 2006. 312 fl. Tese. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

²³ FRANÇA, Valnei F. **O “entorno” da transposição didática da disciplina de Sociologia no ensino médio do Paraná – “A construção de seu universo gravitacional”**. 2009. 190 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Curitiba, Curitiba, 2009.

²⁴ FERREIRA, Eduardo Carvalho. **Sobre a noção de conhecimento escolar de sociologia**. 144 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

²⁵ Sobre a história do ensino escolar de Sociologia referencio, especialmente, os seguintes trabalhos: GUELFÍ, W. P. **A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942**. Curitiba: UFPR, 2001. (Mestrado em Educação); MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - UNICAMP, Campinas.

2.1 REVISITANDO O MOMENTO ANTERIOR – ENTRE A DÉCADA DE 1990 E O ANO DE 2002

O cenário neoliberal de meados da década de 1990 acabou por conferir à educação pública nacional uma tônica bastante mercadológica e centrada didaticamente na chamada **pedagogia de competências**. No Estado do Paraná, sob o governo de Jaime Lerner²⁶ (1995 a 2002) a situação verificada nos currículos escolares obedecia a essa mesma ordem. Ferreira (p. 49, 2011) comenta sobre uma possível divisão em três períodos nos quais podemos visualizar diferentes panoramas do ensino escolar de Sociologia no Brasil: sendo o primeiro período o de institucionalização da disciplina no ensino secundário brasileiro (1891-1941); o segundo período referente à ausência da Sociologia como disciplina obrigatória (1941-1981) e o terceiro período marcado pela reinserção gradativa da Sociologia no Ensino Médio (1982 – década de 2000).

Penso viável caracterizar o momento atual (que tem a lei 11.684/2008 como marco inicial²⁷) como um quarto período na história nacional do ensino escolar de Sociologia: vivenciamos a realidade da obrigatoriedade legal do ensino da Sociologia como disciplina escolar em todas as séries do ensino médio; seu crescente campo de atuação docente e a estruturação mais ou menos definida da disciplina de Sociologia como um objeto de análises sociológicas e educacionais diversas, em especial nas áreas da sociologia do conhecimento e da sociologia do currículo. As entrevistas, analisadas no capítulo 4 e os questionários analisados nos capítulos 3 e 4 acabam por evidenciar algumas representações e práticas de agentes (professores da disciplina escolar de Sociologia²⁸) que, em sua maioria, vivenciaram a transição do terceiro para o chamado “quarto” período dessa história.

Os agentes do ensino escolar de Sociologia analisados na presente dissertação, presenciaram (ou ao menos conheceram), portanto, a mudança nos

²⁶ Jaime Lerner governou o estado do Paraná entre os anos de 1995 e 1998 (pelo PDT – Partido Democrático Trabalhista), sendo reeleito para o governo seguinte entre 1999 e 2002 (pelo PFL – Partido da Frente Liberal, atual Democratas).

²⁷ Ainda que no Paraná a Sociologia já fosse considerada disciplina obrigatória desde 2006, em pelo menos uma das séries do ensino médio.

²⁸ Agentes dos campos de **recontextualização pedagógica**, no caso os professores em situação de regência de aulas, mas também professores atuando como técnicos-pedagógicos nos NREs analisados. Cabe ressaltar o movimento existente entre esses agentes e entre as principais agências de recontextualização do conhecimento sociológico. Trata-se de um quadro dinâmico: ora um agente pode atuar em sala de aula, diretamente com alunos; ora esse mesmo agente pode compor uma equipe técnica lidando com os “bastidores” do ensino escolar de Sociologia (proposição de documentos; organização de eventos, etc.).

paradigmas educacionais que orientavam a educação pública nos meados e final da década de 1990 e também os novos paradigmas e sustentáculos teóricos que alicerçaram (e, por vezes, ainda alicerçam) os currículos escolares de meados e final da década de 2000. Em termos gerais, as principais mudanças paradigmáticas no contexto educacional, entre essas duas décadas, dizem respeito à correlação entre orientações pedagógicas e político-partidárias dos governos em vigência nos momentos em questão. O terceiro período, o de **reinserção gradativa da Sociologia no Ensino Médio** situa-se no momento de abertura política e de redemocratização do país. De acordo com Ferreira:

[...] Esse momento é marcado especialmente pelo interesse crescente de alguns setores da sociedade brasileira pela volta da sociologia aos currículos, o que de fato só aconteceu vinte e cinco anos depois. No entanto, temos um fluxo de aproximação entre as ciências sociais e as questões da sociedade que envolvia todo esse contexto político, o que evidenciava a necessidade de se repensar a inserção da sociologia nas escolas. [...], incentivados pelo contexto democrático, temos uma intensificação da luta pela sociologia no ensino médio, onde professores, estudantes, intelectuais e políticos começam a conquistar novamente os espaços. [...] nesse período começam a emergir uma série de experiências com o ensino de sociologia Brasil a fora. (FERREIRA, p. 52, 2011).

Essa transição entre as décadas de 1980 e 1990 marca parte da luta pela institucionalização da disciplina de Sociologia. Nesse mesmo contexto a Sociologia escolarizada passa a congregar diversos discursos sociais que perpassavam, principalmente, as ideias de construção da democracia e da cidadania. Temas como as lutas travadas pelos movimentos sociais; a dualidade e a desigualdade existentes entre a chamada cultura popular e a cultura erudita; e a situação de exploração do operariado brasileiro, indicavam o caráter fortemente inclusivo das discussões aportadas na disciplina escolar de Sociologia. Há que se ressaltar que essa transição (1980-1990) também é marcada pelo questionamento de diversos paradigmas, como o da dicotomia público-privado e a educação como instrumento mero de adaptação social.

Mesmo que não obrigatória e parcamente presente nos currículos escolares desse momento de transição analisado, é possível perceber que a concepção da Sociologia como conhecimento escolar aproximava-se a de um conhecimento que propiciasse aos alunos ferramentas para o exercício de uma democracia inclusiva; de um comportamento não mais orientado apenas pela ideia de adaptação ao meio social, ou mesmo orientado pela compreensão da

industrialização da sociedade – sendo essas duas tônicas muito presentes nos dois primeiros períodos do ensino escolar de Sociologia. É claro, o contexto de abertura política e de redemocratização do final dos anos de 1980 acabou por formatar uma noção de ensino mais engajada (no sentido do comprometimento com a transformação social), em detrimento de uma noção de ensino mais puramente científica ou mesmo moralizante (no sentido da adaptação social).

Os anos de 1990 foram palco para mais uma mudança nas noções de ensino e da disciplina de Sociologia. A nova agenda traz as reformas educacionais da década de 1990 “coroadas” com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB)²⁹ e reforçadas com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Em termos gerais a educação passa a ser concebida como espaço preparatório para o desenvolvimento de qualidades humanas e modos éticos de agir em relação ao trabalho, ao estudo e à natureza. Sobre as mudanças percebidas, no tocante ao ensino da Sociologia, Ferreira atenta que:

[...] a noção de conhecimento escolar de Sociologia foi se transformando ao longo dos anos, mesmo que em pequena escala [...] **no início tinha-se a preocupação com a transmissão de um conhecimento bacharelesco**, preocupado com a inserção da ciência dura como referencial para a compreensão das transformações promovidas pela modernização da sociedade brasileira, mas que foi se moldando historicamente, num tipo de **saber baseado em princípios justificados pela necessidade competitiva do atual estágio de desenvolvimento da sociedade**. A emergência de novos contextos sociais, políticos e econômicos tem alterado historicamente a lógica das representações sobre o ensino escolar de sociologia evidenciando como que a inclusão de reivindicações em torno de temas e terminalidades que passaram a constar como preocupação das políticas públicas para a educação. (FERREIRA, p. 52 - 53, 2011, grifos meus).

Apenas pelos trechos negritados no excerto acima já poderíamos, ainda que de maneira muito breve, tentar identificar os tipos de **discursos pedagógicos** presentes nesses diferentes momentos do ensino escolar de Sociologia: o primeiro trecho negritado expressa, principalmente, a concepção de ensino de Sociologia da virada do século XIX para o século XX, ou seja, momento da chamada “primeira fase” do ensino de sociologia. Pela alta preocupação com os moldes academicistas e com a reprodução bacharelesca do conhecimento universitário nos bancos escolares secundários, teríamos então, seguramente, um

²⁹ Lei 9394 de 20/12/1996.

discurso pedagógico com forte orientação do **Discurso do Currículo Científico**³⁰ (**Tipo 01**), onde a classificação e o enquadramento, muito possivelmente, obedeciam aos interesses em torno da manutenção do lugar específico da Sociologia no quadro curricular; bem como obedeciam a uma avaliação exercida com vistas a garantir o desenvolvimento da “ciência dura”, ou seja, garantir a cientificidade³¹ da disciplina.

O segundo trecho negrito no excerto de Ferreira diz respeito ao cenário educacional verificado entre a segunda e a terceira fase do ensino escolar de Sociologia (entre as décadas de 1940 e 1980), ou seja, com fortes vistas a uma concepção tecnicista e preocupada com valores do mercado de trabalho. Por essas características poderíamos atribuir a esse discurso um caráter fortemente mercadológico. Nesse rápido exercício de identificação, penso se tratar esse discurso do **Discurso Integrado/Cidadão (Tipo 03)**, onde preponderam as ideias da educação como instrumento de adaptação social e como formadora de habilidades para o enfrentamento do mundo capitalista.

As mudanças na concepção de educação entre as décadas de 1990 e 2000, marcadamente vinculadas a um projeto neoliberal de sociedade, eram caracterizadas por possuírem uma matriz política, teórica e ideológica fortemente dependente de diversos mecanismos internacionais de regulação (como a UNESCO, Banco Mundial e o FMI – Fundo Monetário Internacional). Essa forte vinculação acabou por moldar uma educação de cunho neoliberal em consonância com os interesses desses organismos supranacionais, ou seja, em consonância com as lógicas de mercado. O Estado³², um dos principais atores envolvidos nesse processo de mudanças educacionais, através de documentos orientadores, acabava por ditar os novos rumos da reforma educacional visada.

Ferreira (p. 56, 2011) defende que os documentos orientadores desse momento histórico intencionavam sistematizar um conjunto de princípios e

³⁰ Conforme a tipologia dos **Discursos Pedagógicos da disciplina de Sociologia** elaborada no primeiro capítulo da presente dissertação.

³¹ Aqui empresto o termo “ciência dura”, do trabalho de Ferreira (2011), para designar um ensino secundarista (de nível médio) fortemente influenciado pelas Ciências Sociais/Sociologia das universidades (centros formadores) sem tantas recontextualizações (adaptações, traduções) para a educação básica.

³² Principalmente (mas não somente) através das seguintes agências de contextualização e recontextualização oficial: MEC (Ministério da Educação), Secretarias Estaduais de Educação; Secretarias Municipais de Educação; universidades e centros formadores de licenciados; conselhos de educação e ensino, etc.

procedimentos que garantissem a fundamentação pedagógica e a organização curricular das escolas nos termos do capitalismo internacional. Essa garantia efetuava-se através de mecanismos legais que propunham vincular a educação ao mundo do trabalho e suas práticas sociais, visando à preparação dos estudantes para o exercício da cidadania e para a prática do trabalho.

Os pesquisadores Mota (2005), Reses (2006) e Takagi (2007) concordam que o substrato das reformas educacionais ocorridas entre as décadas de 1990 a 2000, no tocante à concepção da disciplina escolar de Sociologia, recai na ideia de um conjunto de saberes/conhecimentos voltados para a preparação para o exercício da cidadania. Esses autores dividem a opinião de que, nesse momento de reformas educacionais, a disciplina de Sociologia era encarada (em termos oficiais e pedagógicos³³) como possibilidade curricular de desenvolvimento de competências “cidadãs” e/ou democráticas. A LDB de 1996 delineava o Ensino Médio (como última etapa da educação básica) como uma etapa formativa para o exercício da cidadania e para o egresso rumo ao mercado de trabalho. A Sociologia, nesse contexto, serviria como componente curricular articulador do conhecimento escolar às novas técnicas de reprodução econômica e social, e, no conjunto das demais disciplinas das ciências humanas, estaria incumbida de fornecer os instrumentos para que os estudantes pudessem exercer a chamada cidadania.

Ao comentar o papel da Sociologia no contexto das reformas educacionais da década de 1990, Takagi observa que:

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

A aquisição de determinadas competências para a inserção do educando no mundo da produção, aliada a ideia de uma qualificação para o exercício de faculdades cidadãs, caracteriza, não apenas, mas essencialmente, a disciplina de Sociologia na virada do final da década de 1990 para a década de 2000.

³³ Sendo os termos oficiais as proposições oriundas das agências de recontextualização oficial; e os termos pedagógicos as práticas docentes nas agências de recontextualização pedagógica (no caso as escolas).

2.1.1 Os PCNEM, A Sociologia e uma Leitura a partir de Bernstein

Pautados numa visão bastante pragmática do conhecimento escolar os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) de 1999, formavam o conjunto de orientações curriculares da LDB/96 no intuito de acelerar a reforma neoliberal do sistema educacional brasileiro. Incluindo conteúdos, conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes, os PCNEM concebiam as disciplinas escolares divididas em áreas do conhecimento e articuladas a temas geradores, que por sua vez se vinculavam às várias dimensões da noção de cidadania. O conhecimento escolar fica dividido em três áreas: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias, sendo que a Sociologia era componente curricular dessa última área, juntamente da História, Geografia e Filosofia.

Numa leitura a partir das ideias de contextualização e recontextualização oficial de Bernstein, as autoras Casão e Quinteiro afirmam que:

[...] os PCN [...] são documentos elaborados no campo da Recontextualização Oficial (Estado), mas em contextos e por agentes/intelectuais distintos (campo da contextualização). Representam diferentes grupos de poder, projetos políticos, origens nos campos da contextualização, conteúdos, categorias, visões de sociedade, escola, ensino e sociologia. (CASÃO & QUINTEIROS, 2007, p.225).

As autoras Casão e Quinteiro (2007, p. 226) defendem que o currículo não é algo isento de interesses e corresponde a um modelo de sociedade. Nos termos de Bernstein, um currículo é fruto da interação entre o campo da contextualização (academia, universidade, intelectuais e consultores) de onde são recrutados pelo campo recontextualizador oficial (Estado, governos, secretaria de educação) para a elaboração dos documentos orientadores oficiais. O momento posterior à elaboração desses documentos consiste no encaminhamento para o campo da recontextualização pedagógica (escola, comunidade escolar) onde são novamente reelaborados pelos professores na sua prática docente.

Os PCNEM (1999), mesmo não possuindo força de lei³⁴, configuram a materialidade de uma determinada concepção de currículo (e, portanto, de

³⁴ Apesar do caráter orientador, os PCNEM estão submetidos às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCEM) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), sendo essas com força de lei.

discurso pedagógico, aglutinador de diversos códigos sociais em constante dinâmica). De caráter nacional, esses documentos elaborados por consultores a pedidos do Ministério da Educação (MEC) foram elaborados para que fossem mais ou menos interpretados pelas secretarias estaduais de educação.

Justificados enquanto área (e não como disciplina), os PCNEM deixam claro sua proposta de transdisciplinaridade³⁵ pedagógica a partir do momento em que listam competências e habilidades a serem desenvolvidas em sociologia, antropologia e política, ou seja, a proposta da disciplina de Sociologia (e das demais disciplinas da área de humanas) encontra-se, supostamente, dividida também entre as três clássicas áreas do conhecimento das Ciências Sociais, fundamentando que seu ensino proporcionaria aos estudantes, os instrumentos adequados para transpor certas posturas enraizadas na sociedade brasileira, o que possibilitaria a transposição das atitudes e a modificação das relações interpessoais cotidianas, num exercício constante de relativização. Essa relativização é entendida, nos PCNEM como possibilidade de construção e consolidação da cidadania plena, como aponta Ferreira (2011, p.60).

Como bem pontuam Casão e Quinteiro (2007, p.230), os PCNEM carregam um projeto pedagógico pautado nos princípios de flexibilidade, interdisciplinaridade e autonomia, sendo que as escolas são orientadas a dirigirem seus programas, atividades, projetos e currículos para a preparação básica para o trabalho (mundo da produção) e para o exercício da cidadania. As ideias de organizar o currículo por áreas de conhecimento e não disciplinas e formatar um currículo voltado para a preparação para o trabalho (em detrimento de conteúdos específicos) reforçam a ideia de competências norteando um discurso pedagógico de fraca classificação e também de fraco enquadramento, já que práticas pedagógicas baseadas na ideia de competências e habilidades configurariam uma pedagogia do tipo invisível, segundo Bernstein (2003).

Tratando a cidadania e o trabalho como temas transversais, os PCNEM outorgam aos professores a tarefa de definir os eixos norteadores de suas

³⁵ A proposta de abordagem “transversal” de temas diz respeito à possibilidade de tratar um determinado assunto de relevância para determinado grupo a partir do maior número de disciplinas possível, orientando cada disciplina para que perpassasse o assunto abordado a partir de seus referenciais metodológicos (e, por vezes teóricos). O foco numa proposta pedagógica transversal recai sobre os temas abordados e não sobre o corpo das disciplinas em si. Interessa mais o tema (ou o conjunto de temas) e o que cada componente curricular (disciplina) tem a oferecer sobre o tema proposto.

aulas (seus cursos). Levada ao extremo, essa perspectiva de interdisciplinaridade resultou num enfraquecimento da disciplina de Sociologia na virada dos anos de 1990 para 2000. Os conteúdos disciplinares acabaram esvaziados e a interpretação da Sociologia como noções que poderiam perpassar outras disciplinas (e não como disciplinas em si) intensificou a percepção da Sociologia como um conjunto de informações (temas) que poderia ser tratado nas demais disciplinas, sem a necessidade da obrigatoriedade da disciplina formalmente denominada de Sociologia.

2.2 REPENSANDO O CURRÍCULO ESCOLAR – A SITUAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO PARANÁ ENTRE O FINAL DA DÉCADA DE 1990 E MEADOS DOS ANOS 2000

França (2009, p.82) coloca que mesmo anteriormente à obrigatoriedade da implantação da disciplina de Sociologia na educação básica, o Paraná já discutia a necessidade e/ou importância dessa disciplina desde os anos de 1980. O “Programa de Reestruturação do Ensino de 2º Grau da Secretaria de Estado da Educação do Paraná” de 1988, por exemplo, apontava para um ensino médio constituído enquanto agência socializadora da produção do saber, a partir da lógica do trabalho, sendo a Sociologia da Educação um importante componente curricular para a realização de análises críticas da sociedade.

Já os anos de 1990 apresentaram um cenário dual: se por um lado as discussões travadas na década de 1980 ainda ecoavam, o cenário neoliberal abafava as possibilidades da Sociologia em se constituir como uma disciplina. Sobre essa realidade, França argumenta que:

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

Silva (2006, p. 242 e 243) comenta sobre o concurso público para professor de Sociologia do 2º grau, realizado em 1991³⁶, alegando que havia uma reserva considerável de professores formados em Ciências Sociais que disputaram as vagas, tanto as de Sociologia, quanto as de outras disciplinas como História, Geografia e Filosofia. É possível com isso perceber uma tônica mais preocupada com a concretização da volta da disciplina de Sociologia para o Ensino Médio nos primeiros anos da década de 1990.

Entretanto, na segunda metade da década de 1990 a proposta neoliberal de reforma educacional provocou certo imobilismo na consolidação da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, pois os PCNEM reconheciam a importância dos conteúdos sociológicos, mas não reconheciam a importância da disciplina em si. A interpretação recorrente da transversalidade presente nos PCNEM dava a deixa para o descarte da disciplina da grade curricular, e também para que os conteúdos sociológicos fossem contemplados em outras disciplinas, em especial aquelas de maior tradição curricular, como História e Geografia. A gestão educacional do final dos anos de 1990 concedia uma autonomia na criação de disciplinas escolares, justamente pela interpretação da parte diversificada constante dos PCNEM. Como resultado desse processo “autônomo” de elaboração de disciplinas escolares o cenário curricular ficou assim definido:

Até 2001, 2002 antes da determinação de obrigatoriedade do Conselho Nacional de Educação em 2006, a disciplina (de Sociologia) não era obrigatória como não eram consideradas obrigatórias outras disciplinas também, **a gente tinha um quadro aqui no Paraná, especificamente falando, de aproximadamente 5100 disciplinas compondo a educação básica [...]** tendo em vista a possibilidade que as escolas tinham de criar as disciplinas, suas ementas, visando à implementação. [...] É interessante a gente notar o período político, histórico, e tinha muita coisa ligada à questão do empreendedorismo, a ideia de competência e habilidade [...] (FEITOSA & MOTTA apud FRANÇA, 2009, p.84, grifos meus).

A situação de autonomia por parte da SEED-PR (pela interpretação da transversalidade dos temas dos PCNEM) começaria a mudar no ano de 2003, com o início do governo estadual de Roberto Requião (PMDB). Nesse novo momento político há o reconhecimento, por parte da SEED-PR, das disciplinas de Filosofia e Sociologia como pertencentes à “tradição curricular”, e a partir disso,

³⁶ Sobre o concurso público realizado em 1991 Silva (2006, p. 244) afirma, entretanto, que a SEED-PR não contratou novos professores com formação em Ciências Sociais, aproveitando os professores já inseridos na rede com formação em outras disciplinas da área de ciências humanas, como História, Geografia e Pedagogia.

houve orientação para que as escolas paranaenses viessem a incluir essas disciplinas em suas grades curriculares. Outro importante fato desse momento é a estruturação de equipes disciplinares com representantes tanto da Sociologia quanto da Filosofia que se formam na SEED-PR.

A Instrução nº04/2005 – SEED/SUED (Secretaria Estadual de Educação - Superintendência Estadual de Educação) orientava as escolas para que em 2006 organizassem suas matrizes curriculares com uma carga horária de vinte e cinco horas semanais, primando por uma distribuição de número de aulas para as disciplinas o mais equitativa possível, garantindo o mínimo de duas horas/aula e o máximo de quatro horas/aula por disciplina, tanto na Base Nacional Comum quanto na parte diversificada. Essa instrução dizia ainda respeito à possibilidade de incorporação das disciplinas de Filosofia e Sociologia na parte diversificada. Em continuidade aos avanços, também em âmbito nacional quanto à garantia do lugar da Sociologia como disciplina curricular, França explana:

O Conselho Nacional de Educação – CNE, em julho de 2006, apreciou o documento “Diretrizes Curriculares das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio”, elaborado pela equipe da Secretaria da Educação Básica junto com representantes de várias entidades ligadas à questão da inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. Com base nessa análise, ele emite o Parecer CNE/CEB nº38/2006, propondo a inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio [...] Este parecer altera a redação do segundo parágrafo do artigo 10 da Resolução CNE/CBE de nº 3/98, no sentido de orientar sobre as modalidades do Ensino Médio organizados com currículos flexíveis ou estruturados por disciplinas, que os alunos tenham no primeiro caso domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, e no segundo caso que sejam incluídas as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Por fim, determina o prazo de um ano para que sejam criadas as ações de inclusão das referidas disciplinas. Em agosto desse mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação emite a Resolução de nº4, aprovada no dia 16, que regulamenta as proposições do parecer CNE/CBE nº 38/2006. (FRANÇA, 2009, p.91)

Em 25 de julho de 2006, é sancionada pelo Governo do Estado do Paraná a lei 15.228/06 que instituiu as disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, de forma compulsória, repassando à SEED-PR as responsabilidades de sua implementação. Essa lei entendia que a Sociologia tinha como objetivo consolidar a base humanista da formação do aluno, no sentido de propiciar capacidade para pensar e repensar de modo crítico o funcionamento da sociedade contemporânea. O ato de pensar e repensar criticamente aqui é tido como fundamental na construção e

aprimoramento da cidadania. Ainda em 2006 o Conselho Estadual de Educação aprova a Deliberação 06/2006 em sete de novembro. De acordo com França:

[...] Nela consta que o ensino das disciplinas de Sociologia e Filosofia deverão estar previstos no Projeto Político Pedagógico de cada instituição, sendo que seus conteúdos deverão ser baseados nas OCNEM³⁷ – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, do MEC e nas Orientações Curriculares de Filosofia e Sociologia, da SEED. Sendo que estas disciplinas deverão ser incluídas, a partir de então, na Base Nacional Comum, garantindo a todos os alunos acesso a estes conhecimentos. Para ministrarem aulas nas referidas disciplinas, e levando em conta a novidade, principalmente na de Sociologia, o Conselho orienta que estão aptos a exercer docência na disciplina de Sociologia, em ordem de preferência, os professores que estiverem nos seguintes requisitos: “a) Licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia; b) Licenciatura com Pós-Graduação em Sociologia; c) Licenciatura em Filosofia; d) Bacharelado em Filosofia, com Licenciatura Plena em outra disciplina; e) Licenciatura em História; f) Licenciatura em Pedagogia”. Contudo o Conselho impôs o critério de que “o docente deverá comprovar no seu histórico escolar, no mínimo, cento e vinte horas cursadas da disciplina de Sociologia”, para os não-graduados, ou pós-graduados em Sociologia. E o pleno exercício desta docência, com exclusividade para os licenciados em Sociologia, ficou estabelecido o prazo de cinco anos para as mantenedoras providenciarem e, também, ficou estabelecido que as mesmas deverão firmar convênios com as IES – Instituições de Ensino Superior, para promoção de cursos de Formação Continuada para professores. (FRANÇA, 2009, p. 92)

Entre os anos de 2003 e 2006 (antes mesmo da Lei 11.684/08 que inclui obrigatoriamente a Sociologia como disciplina curricular na educação básica) a SEED-PR já se mostrava preocupada com a disciplina de Sociologia, ou melhor, preocupada com uma concepção de currículo disciplinar, que primasse pela manutenção de uma organização curricular organizada em disciplinas, diferente do momento anterior (até 2002) no qual prevaleceu na SEED-PR a ideia da autonomia escolar em “criar” disciplinas para a parte diversificada do currículo da educação

³⁷ “As *Orientações Curriculares Nacionais* surgem como decorrência de se retomar as discussões a respeito dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, seu processo de construção se dá, primeiramente, a partir dessa necessidade de uma revisão crítica das disposições que a antecedem. Nesse sentido, podemos destacar dois aspectos que confrontam: 1) as OCN propõem uma reflexão sobre as ideias de “competência” e “habilidade”, o que não se encontrava claro em outros documentos; e 2) procura problematizar a forma utilizada, para superar os problemas da linguagem, já que se trata de um documento distribuído a um público bastante diverso em toda a comunidade escolar. O que se procura com esse documento é restabelecer os debates não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio”. (FERREIRA, 2011, p. 63 e 64)

básica. Hutner³⁸, que estudou parte das políticas educacionais paranaenses do período de 2003 a 2007, afirma:

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, na gestão governamental de 2003 a 2006, planejou e desenvolveu suas ações tendo como princípios de trabalho a educação como direito de todo cidadão, a valorização dos profissionais da educação, o trabalho coletivo e gestão democrática em todos os níveis institucionais e o respeito e atendimento às diferenças e à diversidade cultural. Na perspectiva desses princípios, buscou implementar ações e discussões amplas e democráticas de construção das novas Diretrizes Curriculares e outras ações voltadas à valorização dos profissionais da educação, o que resultou num Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação. (HUTNER, 2008, p. 47).

Nessa gestão governamental a SEED-PR buscou, então, definir uma proposta político-pedagógica que norteasse a condução do processo educacional no Estado do Paraná, colocando como uma de suas principais metas a necessidade de rever e estabelecer novas diretrizes curriculares para a educação básica e também promover ações voltadas à valorização dos profissionais da educação. O “Programa de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação” buscou desenvolver formas diferenciadas de formação, indo na contramão da gestão governamental anterior (entre 1995 e 2002) que, na maior parte das vezes, concebia a formação continuada nos moldes de cursos centralizados.

Hutner (2008, p. 48) afirma que, embora continuasse a existir a oferta de cursos centralizados para a formação continuada dos profissionais da educação, buscou-se implementar, concomitantemente, ações de formação centradas no cotidiano da escola, no próprio ambiente escolar. Um exemplo dessa ação (e, que posteriormente viria a ser incorporado às Diretrizes Curriculares Estaduais) foram as “Primeiras Reflexões para a Reformulação Curricular da Educação Básica no Estado do Paraná”, que consistia nos resultados das discussões docentes realizadas em todo o Estado do Paraná durante as Semanas Pedagógicas de fevereiro e julho (início do 1º e 2º semestres letivos). Esses textos, que seguiam das escolas para os NREs, e nos NREs eram sistematizados e

³⁸ A Profª Msª Mary Lane Hutner também esteve à frente do Departamento de Educação Básica (DEB) da SEED-PR entre os anos de 2005 e 2010, coordenando as principais ações educacionais desse departamento, como a promoção das Diretrizes Curriculares Estaduais (2008) e do Livro Didático Público (2006 e 2008). É interessante já notar aqui o movimento dos mesmos agentes educacionais entre o campo recontextualizador pedagógico e o campo recontextualizador oficial, uma vez que a Profª Msª Hutner atua como professora de educação física em um colégio estadual de Curitiba – PR, e, entre os anos da gestão “Roberto Requião” atuou como chefe do DEB-SEED-PR.

enviados ao DEB-SEED-PR, vieram a servir de base para avaliar e perceber como os professores concebiam suas disciplinas, bem como procurar “nivelar” o discurso pedagógico que constaria nas Diretrizes Curriculares Estaduais cerca de dois anos depois.

Além das sistematizações docentes realizadas em 2005 e 2006, o DEB-SEED-PR continuou a ofertar cursos centralizados como os Simpósios disciplinares, que consistiam em momentos centralizados de formação continuada que em duas de suas edições (2005 e 2006) chegou a contar com cerca de 20% do total de professores da educação básica do Estado do Paraná, de acordo com Hutner (2008, p. 48). Esses simpósios eram divididos por disciplinas e tinham como objetivos principais a atualização e o aprofundamento teórico nas disciplinas de tradição curricular da educação básica. O saldo das discussões docentes no ambiente escolar (sistematizadas nas semanas de preparação pedagógica) somado às discussões realizadas nos dois simpósios formou a base do texto da primeira versão das Diretrizes Curriculares Estaduais das seguintes disciplinas: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e, claro, Sociologia. Percebe-se claramente que o número de 14 disciplinas, nesse momento, com a possibilidade dos professores realizarem discussões teóricas e metodológicas, distancia-se significativamente daquele quadro anterior, onde até 2002 mais de 5000 disciplinas compunham o quadro das disciplinas da educação básica. Sobre o momento anterior a essa configuração de 14 disciplinas, a equipe de Sociologia do DEB-SEED-PR colocou que:

Neste período a gente não tinha um documento que orientasse a prática disciplinar, como hoje no caso são as Diretrizes. Boa parte das orientações era proveniente dos PCNs do Ministério da Educação e a interpretação que era dada, principalmente para o ensino da Filosofia e da Sociologia, eram conhecimentos que deveriam estar presentes, entretanto, acabava como na maioria das vezes acontecendo de uma maneira dispersa, como ‘tempero’ de outras disciplinas, principalmente da área de humanas: Geografia e História (FEITOSA & MOTTA apud FRANÇA, 2009, p. 95)

Vale notar que a elaboração das DCE aconteceu para as 14 disciplinas acima mencionadas. Ou seja, podemos, de fato, verificar um esforço por parte do DEB-SEED-PR no sentido de retomada de um currículo fortemente classificado por disciplinas. O enquadramento, ou seja, o controle verificado nessas

DCE nos leva a pensar que prepondera um forte enquadramento, uma vez que preza pela pedagogia histórico-crítica e busca levar em consideração também uma avaliação preocupada com os termos teóricos dessas disciplinas.

Num breve comparativo entre os dois momentos educacionais tratados até aqui, observamos que o primeiro momento (entre meados da década de 1990 e 2002) tinha uma forte inclinação para que as disciplinas tivessem uma organização muito mais autônoma por parte das escolas, sem grande preocupação com manutenção das disciplinas em si (antes, contudo, havia preocupação com o tratamento transversal de diversos temas); e temos que o segundo momento (2003 até aproximadamente 2010) se caracterizou por uma redução drástica no número de disciplinas, e houve uma orientação pedagógica muito mais focada no corpo teórico das 14 disciplinas que então compunham as matrizes curriculares das escolas paranaenses. O quadro a seguir expõe, de acordo com a tipologia dos discursos pedagógicos (baseada em Bernstein), como ficaria representada a disciplina escolar de Sociologia nesses dois momentos distintos.

Tabela 2.1 – Disciplina de Sociologia nas décadas de 1990 e 2000

	Entre 1995 a 2002	2003 a 2010
Situação da disciplina de Sociologia	- Pouco presente. - Dividindo espaço com mais de 5.000 disciplinas.	- Presente na maior parte das escolas entre 2003 e 2005, e em todas as escolas a partir de 2006. - Dividindo espaço com apenas outras 11 disciplinas (no ensino médio regular).
Tratamento teórico da Sociologia	- Quase nenhum. - Tendência para tratar a Sociologia como temas transversais em outras disciplinas	- Elaboração de diretrizes curriculares específicas para a disciplina; - Simpósios e outros momentos de discussão teórica da disciplina; - Livro Didático Público específico para a disciplina.
	Entre 1995 a 2002	2003 a 2010
Lugar específico da Sociologia	-Inexistência de concurso público para provimento de vagas para professores formados nas Ciências Sociais.	- Concurso público para diversas disciplinas – incluindo a Sociologia – realizado em dezembro de 2004.
Tendência pedagógica predominante	- Pedagogia das competências, de caráter invisível e preocupada com o desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho.	- Pedagogia histórico-crítica, de caráter visível, preocupada com a retomada histórica da própria disciplina; e preocupada em articular o conhecimento científico à prática social do aluno.
Tipos de discursos pedagógicos	- Tipo 3 , ou seja, “Discurso Integrado/Cidadão”. Fraco enquadramento pedagógico articulado a uma fraca classificação curricular.	- Tipo 1 , ou seja, “Discurso do Currículo Científico”. Forte enquadramento com vistas à cientificidade da Sociologia articulado a uma forte classificação.

Obviamente o quadro acima está estipulado sobre os “Tipos Ideais” de discurso pedagógico e, nesse momento, representa muito mais as manifestações materiais desse discurso (documentos orientadores, material didático, organização de eventos, etc.) do que as vozes dos professores. Devemos considerar que muitos professores, possivelmente, já orientavam suas aulas a partir de um discurso **Tipo 01** no primeiro período, assim como muitos professores organizavam suas aulas a partir do discurso **Tipo 03** no segundo período.

2.2.1 As Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia do Paraná e o Campo da Recontextualização Oficial

O cenário político e educacional da construção do documento orientador que ficou conhecido como DCE (Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná) contou, no plano estadual, com o retorno de um governo de estado sob o respaldo do PMDB; e no plano nacional com o governo federal de Luís Inácio Lula da Silva. Ambos os governos iniciavam o ano de 2003 assumindo propostas de mudança no panorama educacional de tônica neoliberal vigente entre 1995 e 2002 (no plano estadual com o governador Jaime Lerner e no plano federal com o presidente da república Fernando Henrique Cardoso).

O período de 1995 a 2002 marca certa dispersão no controle disciplinar por parte da SEED-PR, já que a ideia da pedagogia vigente, a das competências, era valorizar atitudes e valores de cunho democrático e de preparação para o mercado de trabalho, que fugiam de uma formatação curricular mais científica. Com isso houve perda de identidade das disciplinas consideradas mais tradicionais, como a Matemática e a própria Língua Portuguesa. As disciplinas de história mais intermitente, como a Filosofia e a Sociologia sofreram negativamente ainda mais – já que não possuíam tradição, ficou ainda mais difícil tentar lutar pela legitimidade dessas disciplinas nesse cenário difuso de organização curricular. Sem documentos orientadores precisos que focassem nas disciplinas (e em seus aspectos históricos, teóricos e metodológicos) muitas práticas pedagógicas sob os nomes³⁹ de Sociologia; Conhecimentos de Sociologia; Introdução à Sociologia dentre vários

³⁹ Recordo-me de analisar matrizes curriculares do período Lerner (1995-2002) onde era muito comum, também, encontrar disciplinas hibridizadas entre Sociologia e Filosofia, que propunham conhecimentos básicos das duas áreas em apenas uma disciplina, normalmente oferecida ao longo de apenas um ano letivo e contando com apenas 1 hora/aula por semana.

outros, acabavam por comportar leituras, metodologias e conteúdos que não necessariamente dividiam semelhanças com a cientificidade das leituras sociológicas realizadas, por exemplo, no âmbito acadêmico.

A leitura propiciada pela publicação das OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2006, acabou por ressignificar os próprios PCNEM de 1999. Ecoando no momento de elaboração das primeiras versões das DCE de Sociologia, os OCNEM de Sociologia vieram a somar no sentido de proporcionar uma reflexão a respeito da historicidade e prática da disciplina, já que esse documento propõe o domínio e a transposição da linguagem sociológica para o ambiente escolar. Sobre esse ponto França aponta que:

O MEC, com as orientações nacionais para a disciplina de Sociologia, trouxe uma visão histórica da relação dela com o Ensino Médio e analisou as condições de presença/ausência, reconheceu a pouca pesquisa sobre o ensino de Sociologia e a escolarização dos jovens. Nessa reflexão apontou a dificuldade de se constituir um conjunto estável de professores, que, através do diálogo, criem as condições de identidade escolar para a disciplina. (FRANÇA, 2009, p.96).

Construídas de maneira colaborativa e em diversas etapas, temos em 2006 a primeira versão das DCE de Sociologia. Há que se ter em mente que essa primeira versão oficialmente publicada (e largamente distribuída nas escolas paranaenses) já era fruto das discussões travadas entre 2003 e 2006, como, por exemplo, as já citadas semanas pedagógicas e o 1º Simpósio⁴⁰ Estadual de Sociologia, ocorrido em Curitiba, em 2005. Muitas proposições dos professores presentes nesses eventos de formação continuada⁴¹ passaram por algumas etapas de sistematização: os textos produzidos como resultados das discussões pedagógicas das Semanas Pedagógicas eram encaminhados aos NREs do Paraná. Em cada NRE havia uma equipe disciplinar⁴² onde um técnico-pedagógico

⁴⁰ Os três Simpósios Estaduais de Sociologia, ocorreram nos anos de 2005, 2006 e 2010, todos em Curitiba. Os dois primeiros contaram com a tônica de discussão dos aspectos históricos, teóricos e metodológicos da Sociologia para a construção das DCE de Sociologia. Os simpósios contaram com representantes de todos os 32 NREs do Paraná.

⁴¹ As “Semanas Pedagógicas” são eventos de formação continuada realizados na escola, normalmente em fevereiro e julho/agosto de cada ano letivo. Iniciam as atividades do 1º e 2º semestres letivos, e costumam ser organizadas a partir de leituras e debates de textos (e/ou vídeos) encaminhados pela SEED-PR. Costuma-se exigir sistematizações das discussões ao final de cada Semana Pedagógica, que são encaminhadas ao NRE que a escola está jurisdicionada.

⁴² Cada um dos 32 NREs do Estado do Paraná contava com uma equipe disciplinar onde um membro ficava responsável pelas discussões da Sociologia. Esse técnico-pedagógico ficava responsável pela comunicação entre a SEED-PR e o professor em sala de aula. Há que se considerar que

responsável pela Sociologia recolhia os textos e os sistematizava. O texto sistematizado era encaminhado para a equipe⁴³ de Sociologia no DEB-SEED-PR, onde também eram sistematizados. A sistematização “final” era novamente enviada às escolas para estudo e discussões nas outras Semanas Pedagógicas.

Esse movimento de envio, recebimento e sistematização de textos (que buscavam delinear os sentidos históricos, teóricos e metodológicos da disciplina de Sociologia) ocorreu principalmente entre 2005 e 2006. Entretanto, a partir do final do ano letivo de 2006 (com a primeira versão da DCE de Sociologia impressa e já distribuída) o movimento de reelaboração do texto das DCE de Sociologia prosseguiu, sofrendo intervenções das contribuições dos professores da rede, dos técnicos-pedagógicos componentes das equipes disciplinares dos NREs e do DEB-SEED-PR, bem como de professores-consultores⁴⁴ contratados pelo DEB-SEED-PR para apreciação técnica e revisão teórica. Encontra-se presente na apresentação desse documento:

Esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola.

Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. Sua participação nesses eventos e suas contribuições por escrito foram fundamentais para essa construção coletiva. (PARANÁ, 2008, p.08).

Um dado curioso e de extrema importância para a presente dissertação: as reuniões realizadas para a discussão prévia dos textos que poderiam ou não figurar nas DCEs de Sociologia contaram com professores da rede toda e das mais diversas formações universitárias. A maior parte era formada por professores das disciplinas da área de humanas, como História, Geografia e principalmente (em maior número) de Pedagogos. Poucos Licenciados em Filosofia

poucos técnicos-pedagógicos responsáveis pela Sociologia em toda a extensão do Paraná possuíam a formação em Ciências Sociais/Sociologia.

⁴³ No DEB (antigo DEM – Departamento de Ensino Médio) também havia uma equipe disciplinar, essa maior que as equipes dos NREs, já que cada disciplina ficava a cargo de uma pequena equipe. Vale ressaltar que os técnicos-pedagógicos das equipes disciplinares, tanto dos NREs, quanto do DEB-SEED, eram professores da rede estadual, em situação temporária de prestação desses serviços.

⁴⁴ As professoras-consultoras das DCE de Sociologia foram a Professora Doutora Ileizi Luciana Fiorelli Silva da Universidade Estadual de Londrina e as Professoras Doutora Maria Tarcisa Bega e Doutora Silvia Maria Pereira de Araújo, ambas da Universidade Federal de Curitiba.

e um número considerável (mas não a maioria) de formados em Ciências Sociais. Os técnicos-pedagógicos nos 32 NREs também possuíam formações variadas, sendo que a minoria (em torno de 8 a 9 apenas) possuía a formação em Ciências Sociais. Já a equipe de sistematização final (DEB-SEED-PR) era predominantemente formada por licenciados em Sociologia.

A versão final das DCE de Sociologia, de 2008, foi publicada e distribuída para todas as escolas do Paraná e encontra-se até hoje⁴⁵ disponível para *download* no Portal da Secretaria de Educação do Paraná (www.diadiaeducacao.pr.gov.br). Reproduzo outro trecho da apresentação das DCE de Sociologia que merece aqui ser destacado:

Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado **DEB Itinerante** que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. **Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula.**

Ainda em 2007 e 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação. Tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram, também, de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos. (PARANÁ, 2008, p. 08, grifos meus).

O evento citado no excerto acima, **DEB Itinerante**, aconteceu entre 2007 e 2008 em todos os 32 NREs do Paraná e visava discutir diretamente com os professores das disciplinas os elementos presentes nas DCEs. As oficinas eram ministradas pelos técnico-pedagógicos do DEB-SEED-PR, que dentre outras coisas trabalhavam a fundamentação teórica e metodológica da disciplina; possibilidades de utilização de materiais didáticos diversos e a confecção de materiais didáticos a partir das DCEs. Ao longo de 2009 eventos semelhantes aconteceram nos 32 NREs e ficaram conhecidos como **NRE Itinerante**, onde os técnicos-pedagógicos responsáveis pelas disciplinas nos NREs ministravam oficinas (com base nas DCEs) com os professores da rede. Nessa etapa de formação continuada muitas vezes o regente das oficinas eram os técnicos-pedagógicos do próprio DEB-SEED-PR, ou para dar conta do número elevado de oficinas em alguns NREs, ou para fazer valer uma voz mais sociológica, no caso dos NREs onde o técnico-pedagógico

⁴⁵ Dia 25/05/2012

responsável pela Sociologia não possuía a formação inicial nas Ciências Sociais ou onde esse técnico-pedagógico não se sentia confortável com uma oficina preparada em termos sociológicos.

Esses eventos itinerantes⁴⁶ procuraram fazer valer as concepções educacionais e teóricas (no caso de cada disciplina) presentes nas DCEs, tanto pela proposição de estudos e debates dos fundamentos históricos e teóricos das disciplinas, como pela proposição de realização de atividades metodológicas para que se “casasse” a teoria proposta no documento com a prática pedagógica em sala de aula. Na época (entre 2008 e 2009), atuando como técnico-pedagógico no DEB-SEED-PR fiz parte desse momento de formação continuada dialogando diretamente com professores do Estado inteiro.

Algumas coisas que eu observei nessas oficinas chamavam minha atenção de maneira particular: a) o pequeno público que se formava nas oficinas de Sociologia; b) a predominância de professores com formações variadas nas oficinas de Sociologia e c) o fato de que uma parcela considerável desses professores tratavam as DCEs de Sociologia como novidade. Com o tempo, e repetindo a oficina em diversos NREs do estado, constatei que o público reduzido de professores nas oficinas de Sociologia se dava principalmente pelo fato da formação desses professores. Como a maioria dos que ministravam aulas de Sociologia também ministravam outras disciplinas, era comum o caso desses professores optarem por realizar as oficinas, ou da disciplina da qual possuíam a formação inicial, ou da disciplina com a qual tinham vínculo de concursado com a SEED-PR. As oficinas das variadas disciplinas costumavam acontecer durante o mesmo período, em salas diferentes, obrigando os professores que trabalhavam mais de uma disciplina a optarem por uma oficina apenas.

A maior parte dos professores que ministrava a Sociologia não possuía formação inicial na área das Ciências Sociais. Com exceção das oficinas realizadas nos NREs de Londrina, Toledo, Maringá, Curitiba, Área Metropolitana Norte e Área Metropolitana Sul (locais que possuem centros formadores de licenciados em Ciências Sociais em seus arredores) eram comuns oficinas onde 100% dos participantes eram, por exemplo, pedagogos. Aliás, a grande maioria das

⁴⁶ Itinerantes, pois os técnicos-pedagógicos responsáveis pelas oficinas ministradas deslocavam-se para outras cidades e regiões do Estado do Paraná para a realização dos eventos mais próximo dos professores da rede.

oficinas foi composta por pedagogos que lecionavam Sociologia. Sobre o fato de muitos dos professores tratarem as DCEs de Sociologia como novidade (mesmo que seus fundamentos já viessem sendo debatidos desde 2003) se devia ao fato da alta rotatividade desses professores em sala de aula. Como (ainda) são poucos os concursados em Sociologia na SEED-PR, a maior parte das aulas acabava atribuída como complementação de carga horária para professores de outras disciplinas, e nem sempre esses professores se mantinham na disciplina no ano letivo seguinte. Isso faz com que a Sociologia, todos os anos, receba novos professores, e muitos deles, tenham pela primeira vez contato com o documento orientador da SEED-PR.

Até aqui percebemos uma gama mais ou menos variada de agentes educacionais envolvidos com a disciplina de Sociologia no Estado do Paraná a partir do ano de 2003. Tanto nos eventos itinerantes, como nos simpósios e também em eventos específicos para discussão das DCE de Sociologia, bem como nas Semanas Pedagógicas nas escolas, os debates realizados em torno da disciplina de Sociologia acabaram por resultar da sobreposição de discursos variados. Em algumas localidades esses discursos contavam com um número maior de professores formados nas Ciências Sociais. Em outras localidades, contudo, não havia sequer uma única “voz” habilitada academicamente na licenciatura de Sociologia. Interessante imaginar a quantidade de códigos sociais perpassados na composição “final” do documento orientador publicado em 2008: pois as “vozes” ouvidas e as “mensagens” trazidas para o texto refletiram cerca de cinco anos de eventos, discussões e debates nas mais variadas instâncias da educação pública paranaense.

Professores regentes em sala de aula formados ou não nas Ciências Sociais; professores atuando como técnicos-pedagógicos nos NREs, formados ou não nas Ciências Sociais; professores atuando como técnicos-pedagógicos no DEB-SEED-PR formados em Ciências Sociais; professoras universitárias das Ciências Sociais contratadas para a leitura crítica e revisão teórica do documento – foram os principais agentes envolvidos na elaboração das DCE de Sociologia. A pluralidade de vozes desses agentes educacionais obedecia a um interessante movimento entre o campo da recontextualização oficial (DEB-SEED-PR e NREs) e o campo da recontextualização pedagógica (a escola): não existia, necessariamente, uma rígida separação entre esses campos, uma vez que os agentes do campo da

recontextualização oficial eram professores de sala de aula em função temporária de coordenação técnico-pedagógica, seja nos NREs, seja no DEB-SEED-PR.

Cito o meu caso particular para ilustrar esse movimento: iniciei minha prática pedagógica no campo da recontextualização pedagógica. Permaneci em sala de aula por dois anos (de 2005 e 2006). Durante esses dois anos participei das reuniões específicas sobre as DCEs e dos dois primeiros simpósios estaduais ofertados pelo DEB-SEED-PR. Em 2007, iniciei meu trabalho como técnico-pedagógico responsável pela disciplina de Sociologia no NRE de Cornélio Procópio, onde atuei na sistematização de textos de diversos professores de Sociologia de escolas jurisdicionadas a esse NRE. Dei continuidade ao meu trabalho no campo da recontextualização oficial em 2008 e 2009 no DEB-SEED-PR, ainda atuando como técnico-pedagógico responsável pela Sociologia, onde participei da sistematização “final” das DCE de Sociologia. Em 2010 retornei ao campo da recontextualização pedagógica, ou seja, como regente em sala de aula, buscando alinhar minha prática pedagógica à ressignificação que elaboro a partir das DCE de Sociologia.

Mas quais foram os resultados desses cinco anos de discussões em torno da disciplina de Sociologia? Os efeitos pedagógicos, ou os usos pedagógicos que os professores fizeram das DCEs de Sociologia serão analisados no capítulo 4. Pretendo agora delinear qual foi o resultado “material” desse processo, ou seja, pretendo esmiuçar a versão final das DCEs de Sociologia (2008) em termos da leitura de seu discurso pedagógico.

Ferreira (2011) apontou em sua dissertação de mestrado que essas DCEs de Sociologia primam por dar ênfase na problematização entre a ciência (no sentido acadêmico) e a disciplina escolarizada. Esse documento, segundo o referido autor, mostra uma preocupação em estabelecer a Sociologia como disciplina escolar no ensino médio ao seguir uma orientação de metodologia própria de uma disciplina científica, contemplando a dinâmica dos fenômenos sociais, explicando essa dinâmica para além do senso comum de modo que a leitura desses fenômenos seja realizada à luz da ciência. Como consta nas DCEs:

No currículo vinculado ao academicismo/cientificismo, os saberes a serem socializados nas diferentes disciplinas escolares são oriundos das ciências que os referenciam. A disciplina escolar, assim, é vista como decorrente da ciência e da aplicabilidade do método científico como método de ensino. Esse tipo de currículo pressupõe que o processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência. [...] é do saber especializado e acumulado pela humanidade que devem ser extraídos os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos. (PARANÁ, 2008, p.17).

As DCEs de Sociologia encontram-se estruturadas em 112 páginas. Seu texto é apresentado em duas partes principais: a primeira parte consiste em uma apresentação geral da concepção educacional adotada e a segunda parte é específica sobre a disciplina de Sociologia.

A apresentação do documento é intitulada **de A educação básica e a opção pelo currículo disciplinar**. Esse texto está presente em todas as demais DCEs (das outras 13 disciplinas). Esse texto congrega elementos que justificam a opção da SEED-PR (da gestão entre 2003 e 2010) pelo currículo disciplinar, argumentando quais são os sujeitos da educação e a necessidade de adotar uma concepção educacional que tomasse os conhecimentos e as disciplinas curriculares a partir de suas contextualizações históricas.

Com isso, é preciso ter claro que esse processo de ensino fundamenta-se em uma cognição situada, ou seja, as ideias prévias dos estudantes e dos professores, advindas do contexto de suas experiências e de seus valores culturais, devem ser reestruturadas e sistematizadas a partir das ideias ou dos conceitos que estruturam as disciplinas de referência. De um ponto de vista sócio-histórico da noção de contextualização, deve-se considerar que o confronto entre os contextos sócio-históricos, construído ao longo de uma investigação, é um procedimento metodológico das ciências de referência e das disciplinas escolares. (PARANÁ, 2008, p. 29).

O texto intitulado **Diretrizes Curriculares da Disciplina de Sociologia**, esse específico sobre a disciplina, apresenta:

- a) **a dimensão histórica da disciplina**, enfocando o contexto do aparecimento da disciplina resgata a historicidade da Sociologia no Brasil e no Paraná e trata da Sociologia como disciplina científica, mas também curricular.

A Sociologia como uma disciplina no conjunto dos demais ramos da ciência, especialmente das Ciências Sociais, não se produz de forma independente do trabalho pedagógico que a traduz como parte curricular nas escolas de níveis médio e superior. São intercomunicantes os caminhos dos estudos e pesquisas acadêmicas e as atividades curriculares no magistério. Fazer ciência mediante a reflexão acadêmica com base na pesquisa científica e esta alimentar a dimensão da formação do indivíduo são faces de um mesmo problema. É pensando uma e outra que se realiza a dimensão histórica da ciência e, desse modo, é aqui situada a Sociologia no Brasil. (PARANÁ, 2008, p. 41 – 42).

- b) **Fundamentação teórico-metodológica.** Essa parte do texto busca fundamentar teoricamente o documento trazendo, dentre diversos autores contemporâneos, os clássicos Durkheim (com o princípio da integração social), Marx (com o princípio da contradição social) e Weber (com o princípio da racionalização social).

Os clássicos são a ponta de lança do conhecimento da realidade social e ainda os faz presentes na Sociologia contemporânea. Pensaram a sociedade europeia da sua época, valendo-se da ciência para compreender o sentido da crise que a acometia. Cada qual lhe lançou um olhar: Marx analisou a dinâmica das relações sociais presentes no capitalismo; Durkheim identificou a divisão do trabalho social na sociedade industrial como prenúncio da era moderna; e Weber concebeu a sociedade ocidental qual um feixe de possibilidades históricas carreadas pelo processo de racionalização capitalista. São considerados clássicos porque suas ideias ainda detêm força explicativa para uma realidade em transformação, e suas obras têm coerência interna. (PARANÁ, 2008, p. 54).

Em seguida o documento trata da opção curricular da SEED-PR pela chamada **Sociologia Crítica**, que assim é entendida:

A Sociologia crítica procura colher da sociedade os elementos de não racionalidade presentes nas sociedades capitalistas, sobretudo aquelas do capitalismo avançado em níveis de alto consumismo, característicos da indústria cultural e da cultura de massa. Ela se desafia exercitando oposições e desenvolvendo o espírito crítico, capaz de observar dialeticamente a realidade em seus movimentos contraditórios e paradoxais. Teóricos da Sociologia crítica são Charles Wright Mills (1916-1962) e representantes da Escola de Frankfurt, os filósofos alemães: Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Walter Benjamin (1892-1940), Jürgen Habermas (1929).

Conhecer é desenvolver o espírito crítico e a crítica científica não acontece sem uma crítica social. A Sociologia perturba porque o conhecimento dos mecanismos de poder permite determinar as condições e os meios de uma ação destinada a dominá-los. O conhecimento exerce um efeito libertador, pois através do olhar sociológico a sociedade pode voltar-se sobre si mesma e os agentes sociais podem saber melhor o que são. (PARANÁ, 2008, p. 67 – 68).

- c) **Conteúdos Estruturantes.** Os conteúdos estruturantes são considerados os saberes ou conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas que identificam e acabam por organizar os diferentes campos de estudo das disciplinas escolares. No caso da Sociologia, esses conteúdos estruturantes visam organizar a compreensão mais elaborada, por parte dos estudantes, da realidade social a partir da contextualização histórica da ciência e das tradições teóricas clássicas e contemporâneas.

O quadro a seguir mostra como esses conteúdos estruturantes encontram-se organizados nas DCEs; e também apresenta os chamados **conteúdos básicos** de cada conteúdo estruturante, onde também constam alguns dos critérios avaliativos para cada grupo de conteúdos básicos. Os conteúdos básicos são apresentados ao final das DCEs (2008), como um anexo, e assim são justificados:

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor. Nesse quadro, os conteúdos básicos apresentados devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas. Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado. (PARANÁ, 2008, p. 106).

Tabela 2.2 – Conteúdos estruturantes, básicos e critérios de avaliação.

Conteúdo Estruturante	Conteúdos Básicos	Critérios Avaliativos
1) O processo de socialização e as instituições sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de Socialização; • Instituições sociais: Familiares; Escolares; Religiosas; • Instituições de Reinserção (prisões, manicômios, educandários, asilos, etc). 	<p>Espera-se que os estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifiquem-se como seres eminentemente sociais; • Compreendam a organização e a influência das instituições e grupos sociais em seu processo de socialização e as contradições deste processo; • Reflitam sobre suas ações individuais e percebam que as ações em sociedade são interdependentes.
2) Cultura e Indústria Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento antropológico do conceito de cultura e sua contribuição na análise das diferentes sociedades; • Diversidade cultural; • Identidade; • Indústria cultural; • Meios de comunicação de massa; • Sociedade de consumo; • Indústria cultural no Brasil; • Questões de gênero; • Culturas afro brasileiras e africanas; • Culturas indígenas. 	<p>Espera-se que os estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifiquem e compreendam a diversidade cultural, étnica, religiosa, as diferenças sexuais e de gênero presentes nas sociedades • Compreendam como cultura e ideologia podem ser utilizadas como formas de dominação na sociedade contemporânea; • Compreendam como o conceito de indústria cultural engloba os mecanismos que transformam os meios de comunicação de massa em poderosos instrumentos de padronização.
3) Trabalho, produção e classes sociais	<ul style="list-style-type: none"> • O conceito de trabalho e o trabalho nas diferentes sociedades; • Desigualdades sociais: estamentos, castas, classes sociais; • Organização do trabalho nas sociedades capitalistas e suas contradições; • Globalização e Neoliberalismo; • Relações de trabalho; • Trabalho no Brasil. 	<p>Espera-se que os estudantes compreendam, de forma crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A diversidade das formas de trabalho em várias sociedades ao longo da história • A sociedade capitalista e a permanência de formas de organização de trabalho diversas a ela. • Que as desigualdades sociais são historicamente construídas, ou seja, não são “naturais”, variam conforme a articulação e organização das estruturas de apropriação econômica e de dominação política; • As transformações nas relações de trabalho advindas do processo de globalização.
4) Poder, política e ideologia	<ul style="list-style-type: none"> • Formação e desenvolvimento do Estado Moderno; • Democracia, autoritarismo, totalitarismo • Estado no Brasil; • Conceitos de Poder; • Conceitos de Ideologia; • Conceitos de dominação e legitimidade; • As expressões da violência nas sociedades contemporâneas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisem e compreendam, de forma crítica, o desenvolvimento do Estado Moderno e as contradições do processo de formação das instituições políticas; • Analisem criticamente os processos que estabelecem as relações de poder presentes nas sociedades. • Compreendam os diversos mecanismos de dominação existentes nas diferentes sociedades. • Percebam criticamente várias formas pelas quais a violência se apresenta e estabelece na sociedade brasileira.
5) Direitos, cidadanias e movimentos sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos: civis, políticos e sociais; • Direitos Humanos; • Conceito de cidadania; • Movimentos Sociais; 	<p>Espera-se que os estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreendam o contexto histórico da conquista de direitos e sua relação com a

	<ul style="list-style-type: none"> • Movimentos Sociais no Brasil; • A questão ambiental e os Movimentos ambientalistas; • A questão das ONG's. 	<p>cidadania;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percebam como direitos, que hoje se consideram "naturais", são resultado da luta de diversos indivíduos ao longo do tempo; • Sejam capazes de identificar grupos em situações de vulnerabilidade em nossa sociedade, problematizando a necessidade de garantia de seus direitos básicos; • Compreendam as diversas possibilidades de se entender a cidadania. • Compreendam o contexto histórico do surgimento dos diversos movimentos sociais em suas especificidades.
--	--	--

Para todos os conteúdos básicos é apresentada a mesma abordagem teórico-metodológica, que versa sobre a possibilidade de utilização de diferentes recursos para o enriquecimento das aulas de Sociologia.

Em Sociologia, devemos atentar especialmente para a proposição de problematizações, contextualizações, investigações e análises, encaminhamentos que podem ser realizados a partir de diferentes recursos, como a leitura de textos sociológicos, textos didáticos, textos jornalísticos e obras literárias. Esses encaminhamentos podem, também, ser enriquecidos se lançarmos mão de recursos audiovisuais que, assim como os textos, também são passíveis de leitura. A utilização de filmes, imagens, músicas e charges constitui importante elemento para que os alunos relacionem a teoria com sua prática social, possibilitando a construção coletiva dos novos saberes. (PARANÁ, 2008, p. 107 – 108).

Essa abordagem também trata da pesquisa de campo como atividade importante a ser desenvolvida com os alunos do ensino médio:

Cara à Sociologia, a pesquisa de campo, quando viável, deve ser proposta de maneira que articule os dados levantados à teoria estudada, propiciando um efetivo trabalho de compreensão e crítica de elementos da realidade social do aluno. Para que o aluno seja colocado como sujeito de seu aprendizado, faz-se necessária a articulação constante entre as teorias sociológicas e as análises, problematizações e contextualizações propostas. Essa prática deve permitir que os conteúdos estruturantes dialoguem constantemente entre si e permitir, também, que o conhecimento sociológico dialogue com os conhecimentos específicos das outras disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio. (PARANÁ, 2008, p. 107 – 108).

- d) **Encaminhamentos metodológicos – por uma pedagogia da Sociologia no Ensino Médio.** A última parte do texto das DCEs de Sociologia trata das possibilidades de encaminhamentos mais práticos para as aulas na educação básica, destacando as atividades de pesquisa de campo; leitura de textos teóricos;

exibição de filmes com intervenção crítica na posterior análise e uma avaliação diagnóstica que assim é definida:

A avaliação no ensino de Sociologia, proposta nestas Diretrizes, pauta-se numa concepção formativa e continuada, onde os objetivos da disciplina estejam afinados com os critérios de avaliação propostos pelo professor em sala de aula. Concebendo a avaliação como mecanismo de transformação social e articulando-a aos objetivos da disciplina, pretende-se a efetivação de uma prática avaliativa que vise “desnaturalizar” conceitos tomados historicamente como irrefutáveis e propicie o melhoramento do senso crítico e a conquista de uma maior participação na sociedade [...]. De maneira diagnóstica, a avaliação formativa deve acontecer identificando aprendizagens que foram satisfatoriamente efetuadas e também as que apresentaram dificuldades, para que o trabalho docente possa ser reorientado. Nesses termos, a avaliação formativa deve servir como instrumento docente para a reformulação da prática através das informações colhidas. A avaliação também se pretende continuada, processual, por estar presente em todos os momentos da prática pedagógica e possibilitar a constante intervenção para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. (PARANÁ, 2008, p. 112).

A análise empreendida por Ferreira (2011) indica que as DCEs de Sociologia propõem uma visão sobre o conhecimento escolar de Sociologia que acaba por remeter tanto, a um processo de reconstrução da realidade, como às implicações lógicas a partir da ciência. Ao propor a articulação entre os fenômenos sociais mais amplos e as estruturas da sociedade, as DCEs de Sociologia apontam sempre para uma leitura crítica (no sentido de desnaturalização) dos variados processos de socialização. O professor é pensado como mediador das atividades intelectuais, operando a tradução da linguagem conceitual para a sala de aula. No aluno, enquanto sujeito da relação de ensino e aprendizado, é instigada a provocação para relacionar as teorias com suas práticas sociais, revendo os conhecimentos prévios para reconstrução de seus saberes. Ferreira ainda destaca que esse documento apresenta, em linhas gerais, ao menos duas propostas bastante perceptíveis: a) demonstrar para os estudantes o contexto social, político e econômico do surgimento e desenvolvimento da Sociologia enquanto ciência, estabelecendo as devidas conexões entre disciplina escolar e ciência de referência; e b) focar nas teorias sociológicas como base para a desnaturalização e o estranhamento das relações sociais.

Tomando as DCEs como materialização de um discurso pedagógico da disciplina escolar de Sociologia, penso ser fundamental pontuar algumas considerações a partir das ideais de Bernstein. Primeiramente com relação ao

princípio de classificação desse documento, que julgo justo pontuá-la como uma forte classificação, tendo em vista a formatação disciplinar mais rígida adotada não apenas para a disciplina de Sociologia, mas também para todas as demais disciplinas que compõem o quadro da educação básica. Devemos ter em mente que todas essas disciplinas tiveram a estruturação de suas DCEs, contando com agentes dos campos da recontextualização oficial e da recontextualização pedagógica concernentes a cada uma delas.

A forte classificação das DCEs de Sociologia pode ser observada em alguns aspectos, como a preocupação com a delimitação do lugar de atuação da Sociologia no currículo, ainda que alguns mesmos objetivos possam ser encontrados nas outras DCEs, é apenas nas DCEs de Sociologia que as ideias de desnaturalizar, estranhar e desconstruir a realidade social se fazem presentes. Outro ponto que merece destaque é a organização em conteúdos mais ou menos rígidos, ainda que sejam colocados em tom de orientação, e não de obrigatoriedade. O quadro de conteúdos básicos foi anexado ao final das DCEs de Sociologia justamente para demarcar ainda mais a opção por um currículo que privilegiasse conteúdos que fossem tratados a partir do olhar sociológico, garantindo assim, ao menos na proposição oficial, que o caráter das aulas de Sociologia no ensino médio – independente de quem viesse a lecionar, professores com e sem a formação nas Ciências Sociais – fosse de fato sociológico, e não filosófico, geográfico, histórico ou pedagógico, por exemplo. O forte isolamento da disciplina é orientado institucionalmente.

A forma como o controle pedagógico é exercido, ou a forma como é orientado a ser exercido, numa relação pedagógica professor e aluno, nessas DCEs, conta com elementos que transitam entre um forte e um fraco enquadramento. Podemos verificar esse movimento quando atentamos, por exemplo, para a ideia de uma pedagogia visível sustentando as acepções teóricas que delimitam didaticamente o texto. A **pedagogia histórico-crítica** posiciona mais firmemente os sujeitos sociais do processo de ensino e aprendizado: o aluno como sujeito da construção do conhecimento dito científico e o professor como mediador dessa construção. Ainda que essa didática pedagógica não seja tão rígida, como a tendência pedagógica tradicional do século XIX, podemos verificar que as vozes dos sujeitos encontram-se bastante separadas pela mensagem. A ideia é partir da

prática social inicial do aluno, fazendo-o voltar a ela com uma nova percepção, uma visão mais bem elaborada e menos espontaneísta (senso-comum).

Entretanto, podemos observar também, em alguns momentos, que o controle avaliativo sugerido almeja a construção de posturas, ou cidadãs ou politicamente engajadas, no sentido da transformação social. Há aqui, portanto, uma interessante movimentação entre uma postura mais reflexiva e crítica (a partir da leitura teórica das Ciências Sociais) e uma postura mais instrumental, que espera a formação de identidades que possam responder a determinadas demandas da sociedade contemporânea, a partir das reflexões propiciadas pelos conteúdos da Sociologia. Exemplifico essa questão lançando mão do conteúdo estruturante **Direitos, Cidania e Movimentos Sociais**. Prestemos atenção a esses dois critérios avaliativos elaborados para esse conteúdo: a) espera-se que os estudantes compreendam o contexto histórico do surgimento dos diversos movimentos sociais em suas especificidades e b) sejam capazes de identificar grupos em situações de vulnerabilidade em nossa sociedade, problematizando a necessidade de garantia de seus direitos básicos. Enquanto a primeira expectativa gira em torno da ideia de **compreensão** do contexto de surgimento de variados movimentos sociais, a segunda expectativa parece apontar (mesmo que não diretamente) para uma postura proativa em direção a uma possível **intervenção** nos casos de grupos identificados como tendo seus direitos básicos negados. A primeira premissa apoia-se mais na ideia de uma Sociologia escolarizada que traz saberes em forma de conteúdos para um entendimento mais bem elaborado da realidade social. A segunda premissa parece partir dessa compreensão elaborada em direção ao exercício da chamada “cidadania”⁴⁷.

Em outras passagens do texto também podemos perceber esse movimento entre um discurso pedagógico mais “científico” e um discurso pedagógico mais “instrumental”, como no trecho a seguir:

⁴⁷ Reproduzo aqui uma observação de Ferreira sobre a ideia de cidadania com a qual concordo e julgo interessante referenciar: “Não é sem razão a insistência em que o compromisso fundamental do conhecimento escolar de sociologia é com a construção da cidadania. Mas, no entanto, o que estamos entendendo por cidadania? Cabe nos perguntarmos se o sentido empregado refere-se ao próprio conhecimento enquanto ferramenta de navegação social e cultural, ou, como uma forma de adequar-se a certas habilidades e competências tidas como necessárias. Cada uma dessas acepções produz resultados diferentes e transforma a atividade intelectual de maneira particular.” (FERREIRA, 2011, p. 86, nota de rodapé).

Trata-se de propiciar ao aluno do Ensino Médio os conhecimentos sociológicos, de maneira que alcance um **nível de compreensão mais elaborado** em relação às determinações históricas nas quais se situa e, também, fornecendo-lhe elementos para **pensar possíveis mudanças sociais**. (PARANÁ, 2008, p. 92, grifos meus).

O conhecimento disciplinar de Sociologia parece oscilar nesse entremeio do desenvolvimento de um nível de compreensão da realidade social mais elaborado, mais cientificamente sofisticado e da formação de mentalidades que proponham mudanças sociais, para além da escola. Ainda que as DCEs de 2008 visassem uma forte ruptura com os PCNEM de 1999, é clara a influência do primeiro documento sobre o segundo. Basta pensarmos que a tônica dos PCNEM dava a entender que a Sociologia seria um instrumento que potencializaria o educando para a intervenção na sociedade, dotando-o de capital político para o exercício da cidadania.

Contamos, portanto, com os seguintes elementos que configuram uma forte classificação das DCEs de Sociologia: currículo de coleção; clareza na especificidade da disciplina de Sociologia, tanto em termos teóricos como em proposições práticas; a preocupação com o lugar específico da Sociologia, que verificamos na elaboração do quadro de conteúdos básicos, e um código próximo ao código acadêmico, já que traz para o debate diversos teóricos das Ciências Sociais buscando garantir o tratamento “científico” dos conteúdos abordados. Contamos também com os seguintes elementos que apontam para a movimentação entre um forte e um fraco enquadramento: pedagogia histórico-crítica, de caráter visível; avaliação preocupada com a cientificidade da disciplina de Sociologia, mas também preocupada com o resultado prático das reflexões, ou seja, com a intervenção social que tais reflexões podem suscitar no aluno.

Partindo do modelo de análise dos Discursos Pedagógicos da disciplina escolar de Sociologia (capítulo 1) penso que as DCEs de Sociologia se encaixariam no tipo ideal 01, ou seja Discurso do Currículo Científico, mas com uma forte tendência para o tipo 02, Discurso Coleção/Discente. Nos dois casos a classificação é forte. O isolamento da disciplina é visível e sua manutenção é empreendida. O controle da mensagem, entretanto, oscila entre as variáveis ciência (enquanto reflexão elaborada do real) e cidadania (intervenção prática no real).

Evidente que se essa análise fosse estendida à totalidade do documento em questão poderíamos encontrar indícios do discurso tipo 04 (Discurso

da Liderança Humanitária, forte enquadramento e fraca classificação) e até mesmo do discurso tipo 03 (Discurso Integrado/Cidadão, fraco enquadramento sobreposto a uma fraca classificação), ainda que esse pareça ser o discurso mais refutado nas DCEs de Sociologia, já que preza pelos valores do mercado neoliberal e de manutenção da sociedade capitalista. Ainda assim acredito que seriam apenas indícios, que não desvirtuariam a tipologia aqui aplicada. Em outras palavras: ainda que certos elementos dos discursos Integrado/Cidadão e da Liderança Humanitária possam ser localizados no corpo do texto das DCEs de Sociologia (2008) sua tônica maior nos revela um Discurso do Currículo Científico com forte tendência ao Discurso Coleção/Discente.

Apresentei aqui o discurso pedagógico oficial presente nas DCEs de Sociologia enquanto materialização textual. Mas e os usos pedagógicos desse documento? Como os professores apreendem (ou não apreendem) os elementos textuais presentes no documento e os ressignificam em suas práticas pedagógicas? Os discursos pedagógicos dos agentes da recontextualização pedagógica seguem as premissas dos Discursos do Currículo Científico e Coleção/Discente ou acabam se configurando como o Discurso Integrado/Cidadão ou o da Liderança Humanitária?

Essas questões encontram possibilidades de reflexão no capítulo seguinte, onde apresento a pesquisa empírica empreendida com os agentes da recontextualização pedagógica: os professores de Sociologia.

CAPÍTULO 3

A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA EM NÚMEROS E VOZES – A OBTENÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

As ideias parecem quase sempre nascer na instantaneidade do momento em que são expressas. Parecem não ter passado. Ora, essas ideias constituem frequentemente a retaguarda de paradigmas mais fundamentais que lhe deram forma. (Jean-Pierre Astolfi & Michel Develay, A didática das ciências)

3.1 O CENÁRIO – PROFESSORES E OS NÚCLEOS REGIONAIS DA EDUCAÇÃO

Na apresentação e no capítulo 2, abordei brevemente sobre minha atuação como técnico-pedagógico responsável pela disciplina de Sociologia no Núcleo Regional da Educação de Cornélio Procopio e no Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Nesses dois espaços do campo da recontextualização oficial tive inúmeras oportunidades de observar alguns elementos concernentes ao ensino escolar de Sociologia e, construir, ao longo de quase três anos de experiência, um quadro de indagações que hoje compõe boa parte do presente trabalho.

Chamava-me a atenção, sobretudo, a coexistência de professores formados e não formados em Ciências Sociais lecionando a Sociologia no ensino médio. Essa convivência apresentava-se em alguns momentos mais pacífica, e em outros momentos ladeada por tensões que giravam, principalmente, em torno de questões corporativas referentes ao espaço de trabalho dos licenciados em Sociologia. As discussões que serviram de base para a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia de 2008, por exemplo, contaram também com momentos dessa tensão: a divisão entre o grupo dos formados em Ciências Sociais e o grupo dos não formados acabou por dar a tônica desses debates. Para compreendermos melhor esse cenário, reconstruo aqui, através do quadro 3.1, a situação “profissional” dos professores que lecionavam Sociologia (concursados em Sociologia ou não) do estado do Paraná em quatro momentos distintos da configuração das DCEs de Sociologia: primeiro e segundo semestres letivos de 2005 e primeiro e segundo semestres letivos de 2006⁴⁸. Esses dois anos foram

⁴⁸ Esses dados foram obtidos no Portal Dia-a-dia Educação (www.diadiaeducacao.pr.gov.br) no dia 15 de dezembro de 2011. O primeiro semestre de 2005 e de 2006 diz respeito aos dados

cruciais para a formatação do documento, pois contaram com eventos específicos para discussão do material, como reuniões técnicas e simpósios.

Tabela 3.1 – Professores concursados no Paraná entre 2005 e 2006

	QPM-SOC	QPM- outras	Total QPM⁴⁹
1º Semestre/2005	136	423	559
2º Semestre/2005	136	459	595
1º Semestre/2006	134	578	712
2º Semestre/2006	142	586	728

Percebemos na movimentação dos professores concursados nos quatro momentos apresentados no quadro 3.1 que a margem dos concursados em Sociologia não ultrapassou os 24%, ou seja, no interim de 2005 e 2006, os professores em outras áreas somaram uma média de 80% do total. Os números dos anos seguintes demonstram que o grupo majoritário lecionando a Sociologia no Paraná continuou formado por professores concursados em outras áreas que não a Sociologia, como pode ser observado na tabela 3.2.

Tabela 3.2 – Professores concursados entre 2007 e 2011

	QPM-SOC	QPM- outras	Total QPM
2º Semestre/2007	157	981	1198
2º Semestre/2008	162	931	1093
2º Semestre/2009	257	807	1064
2º Semestre/2010	241	1003	1244
2º Semestre/2011	233	1302	1535

Mais uma vez podemos observar que os professores concursados em Sociologia são a minoria, nunca atingindo mais que 24% do total de professores concursados. As tabelas 3.1 e 3.2 não dizem respeito ao total de professores que

disponíveis sobre o mês de junho de cada ano. Já o segundo semestre de 2005 e de 2006 diz respeito aos dados disponíveis sobre o mês de dezembro de cada ano.

⁴⁹ QPM-SOC: professores concursados em Sociologia e QPM-outras: professores concursados em outras disciplinas que não a Sociologia.

lecionavam Sociologia nos momentos citados. Foram excluídos das tabelas os professores não concursados, ou seja, contratados temporariamente. Infelizmente não há em nenhum departamento da SEED-PR dados organizados e disponíveis sobre a formação dos professores temporários, conhecidos no Paraná como professores PSS (Processo de Seleção Simplificado). Acredito, entretanto, que a proporção dos professores temporários obedeça à proporcionalidade dos professores concursados, ou seja, são em sua maioria formados em outras áreas que não a Sociologia. O número total de professores lecionando Sociologia ao final de cada ano letivo, de 2005 a 2011 ficaria assim:

Tabela 3.3 – Total de QPM⁵⁰ e PSS entre 2005 e 2011

	QPM	PSS	Total
2005	595	140	735
2006	728	351	1079
2007	1198	724	1922
2008	1093	111	1204
2009	1064	852	1916
2010	1244	08	1252
2011	1535	19	1554

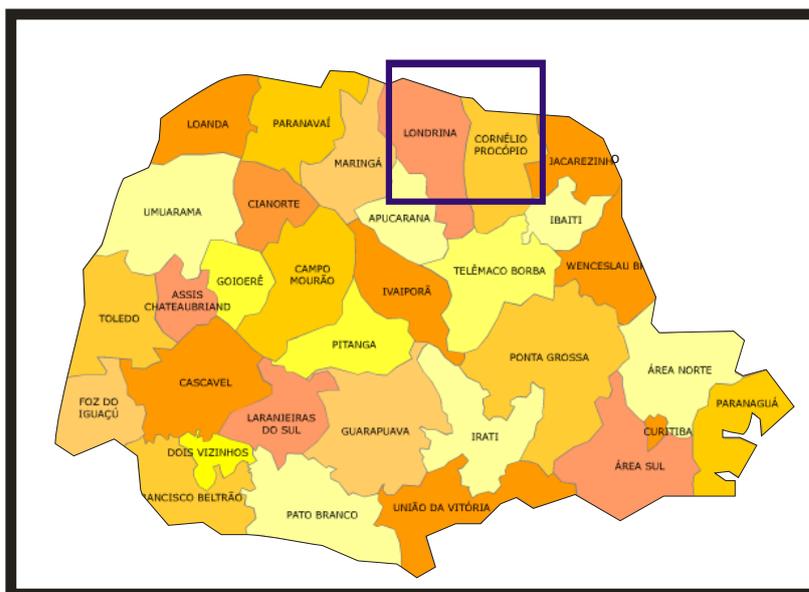
O baixo número de professores formados e concursados em Sociologia suscitava em mim uma série de questionamentos: como fica o tratamento teórico de uma disciplina quando a maior parte de seus regentes não possui a formação na área? Teríamos então uma única disciplina ou várias disciplinas formadas a partir da área de formação de cada docente? A formação inicial determina ou não a qualidade das aulas? Será que o uso das DCEs varia conforme a formação de cada professor?

Em princípio a ideia, para tentar responder às perguntas colocadas anteriormente, era realizar um estudo comparativo entre duas realidades bastante distintas: um cenário que contasse com muitos professores formados em Sociologia

⁵⁰ Os dados apresentados na tabela 3.3 dizem respeito ao mês de dezembro de cada ano, refletindo, principalmente, a realidade do final de cada ano letivo citado. Dados obtidos no Portal Dia-a-dia Educação (www.diadiaeducacao.pr.gov.br) em 21 de dezembro de 2011. Devemos levar em consideração que, nessa tabela, o total de professores QPM (concursados) diz respeito à soma dos concursados em Sociologia e concursados em outras disciplinas.

e um segundo cenário onde os professores formados em Sociologia fossem minoria. Selecionei então dois NREs próximos um ao outro: Cornélio Procópio e Londrina. A escolha se deu, primeiramente, por se tratarem de NREs territorialmente vizinhos, o que facilitaria (e, de fato, facilitou) a aquisição dos dados empíricos. Em segundo lugar, pois o NRE de Cornélio Procópio é o NRE ao qual minha escola encontra-se jurisdicionada, ou seja, um NRE do qual conheço com mais propriedade as características e dinâmicas. E em terceiro lugar por serem, Londrina e Cornélio Procópio, respectivamente, exemplos da dualidade anteriormente estabelecida para análise: muitos professores formados em Sociologia e poucos professores formados em Sociologia. O mapa do Paraná a seguir localiza os NREs de Cornélio Procópio e Londrina e também apresenta a divisão dos demais 30 NREs.

Mapa 1 – Estado do Paraná, divisão dos 32 Núcleos Regionais da Educação (NRE), com destaque para Cornélio Procópio e Londrina⁵¹



Evidente que essa realidade se encontra também em outros NREs do Paraná. A saber: os 32 Núcleos Regionais da Educação são instancias representativas de todos os departamentos e ações da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Cada NRE fica situado em um município sede e congrega os municípios ao redor sob sua jurisdição. Constituem funções dos NREs, dentre outras: implantar e executar as políticas educacionais do Governo do Estado do

⁵¹ Mapa elaborado a partir de dados pesquisados no Portal Dia-a-dia Educação (www.diadiaeducacao.pr.gov.br) em 21 de dezembro de 2011.

Paraná no âmbito de jurisdição; representar, oficialmente, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, perante as autoridades, órgãos federais, estaduais e municipais, e junto às instituições e organizações culturais, profissionais, científicas e associativas ou corporações particulares; divulgar e zelar pelo cumprimento da legislação, regulamentos, normas e diretrizes relativas à educação e serviços administrativos e planejar, acompanhar e avaliar as ações em conjunto com as coordenações dos setores, com os diretores e equipes pedagógicas das escolas jurisdicionadas.

Mapa 2 – NRE de Londrina



Mapa 3 – NRE de Cornélio Procópio



O Núcleo Regional da Educação de Londrina abrange 19 municípios: Alvorada do Sul, Bela Vista do Paraíso, Cafeáira, Cambé, Centenário do Sul, Florestópolis, Guaraci, Ibiporã, Jaguapitã, Lupionópolis, Mirasol, Pitangueiras, Porecatu/Prado Ferreira, Primeiro de Maio, Rolândia, Sertãozinho, Tamarana e Londrina. O mapa 2 e o mapa 3 acima apresentam a divisão por municípios dos NREs de Londrina e Cornélio, respectivamente.

O NRE de Cornélio Procópio também atende a 19 municípios: Assaí, Bandeirantes, Congonhinhas, Cornélio Procópio, Itambaracá, Jacarezinho, Leopoldina,

Nova América da Colina, Nova Fátima, Nova Santa Bárbara, Rancho Alegre, Santa Amélia, Santa Cecília do Pavão, Santa Mariana, Santo Antonio do Paraíso, São Jeronimo da Serra, São Sebastião da Amoreira, Sertaneja e Uraí.

No início do segundo semestre letivo de 2011, mais precisamente no mês de agosto, a distribuição profissional (por categorias) dos professores que lecionavam Sociologia na educação básica em todos os 32 NREs, se encontrava da seguinte forma:

Tabela 3.4 – Núcleos Regionais da Educação do Paraná e a distribuição dos professores por categorias⁵²

	QPM- SOC	QPM- outras⁵³	PSS	Total
1 – Apucarana	05	64	36	105
2 – Área Metropolitana Norte	19	58	107	184
3 – Área Metropolitana Sul	19	59	115	193
4 – Assis Chateaubriand	04	08	13	25
5- Campo Mourão	02	75	37	114
6 – Cascavel	13	35	81	129
7 – Cianorte	01	29	27	57
8 – Cornélio Procópio	03	62	41	106
9 – Curitiba	56	143	162	361
	QPM- SOC	QPM- outras⁵⁴	PSS	Total
10 – Dois Vizinhos	03	06	14	23
11 – Foz do Iguaçu	05	27	78	110
12 – Francisco Beltrão	06	34	46	86
13 – Goioerê	00	22	25	47

⁵² Dados referentes a agosto de 2011, obtidos no Portal Dia-a-dia Educação (www.diadiaeducacao.pr.gov.br) em 21 de dezembro de 2011.

⁵³ Referente à somatória dos QPM-P (professores) e dos QPM-E (pedagogos), ou seja, dos professores concursados em diferentes disciplinas e dos pedagogos concursados.

⁵⁴ Referente à somatória dos QPM-P (professores) e dos QPM-E (pedagogos), ou seja, dos professores concursados em diferentes disciplinas e dos pedagogos concursados.

14 – Guarapuava	00	41	34	75
15 – Ibaiti	01	16	19	36
16 – Irati	00	20	41	61
17 – Ivaiporã	00	42	35	77
18 – Jacarezinho	02	68	28	98
19 – Laranjeiras do Sul	00	06	40	46
20 – Loanda	02	35	13	50
21 – Londrina	57	41	63	161
22 – Maringá	10	61	84	155
23 – Paranaguá	05	57	33	95
24 – Paranavaí	02	47	35	84
25 – Pato Branco	02	24	50	76
26 – Pitanga	01	12	24	37
27 – Ponta Grossa	04	86	65	155
28 – Telêmaco Borba	01	13	42	56
29 – Toledo	10	30	46	86
30 – Umuarama	02	39	36	77
31 – União da Vitória	00	36	35	71
32 – Wenceslau Braz	00	16	30	46
TOTAL	235	1312	1535	3082

É possível perceber que alguns NREs possuem um número maior de professores concursados em Sociologia, como Área Metropolitana Norte, Área Metropolitana Sul, Curitiba, Londrina, Maringá e Toledo. Isso coincide com o fato de haver, nessas regiões, centros formadores de licenciados em Sociologia (Universidade Federal do Paraná, em Curitiba; Universidade Estadual de Londrina; Universidade Estadual de Maringá e Universidade do Oeste Paranaense em Toledo). Os demais NREs contam com um número inexpressivo de professores concursados em Sociologia, e não por acaso, não possuem centros formadores nem nos municípios-sede dos NREs, nem nos municípios jurisdicionados.

3.2 A PESQUISA – SUJEITOS, INSTRUMENTOS, MÉTODO E METODOLOGIA

Para subsidiar a pesquisa, optei então pelo recorte territorial já mencionado: professores de Sociologia dos NREs de Cornélio Procópio e Londrina. Em agosto de 2011, quando dei início à pesquisa empírica (quantitativa), o quadro profissional (divisão por categorias de contrato na SEED-PR) do NRE de Cornélio Procópio assim se apresentava:

Tabela 3.5 – NRE de Cornélio em Agosto/2011⁵⁵

	QPM-SOC	QPM-O⁵⁶	QPM-E	PSS	Total
NRE de Cornélio	03	51	11	41	106

Considerando o total de 106 professores (100%) do NRE de Cornélio Procópio, temos que aproximadamente 3% são concursados em Sociologia (03 professores); 48% são concursados em outras disciplinas que não a Sociologia (51 professores); 10% são pedagogos concursados (11 professores) e aproximadamente 38% são professores contratados temporariamente pelo Processo de Seleção Simplificado (41 professores).

Os dados referentes aos professores de Sociologia do NRE de Londrina, no mesmo período, nos apresenta uma realidade diferente.

Tabela 3.6 – NRE de Londrina em Agosto/2011

	QPM-SOC	QPM-O	QPM-E	PSS	Total
NRE de Londrina	57	37	04	63	161

Considerando o total de 161 professores (100%) do NRE de Londrina, temos que aproximadamente 35% são concursados em Sociologia (57 professores); 23% são concursados em outras disciplinas que não a Sociologia (37 professores); 2% são pedagogos concursados (04 professores) e aproximadamente

⁵⁵ Os dados das tabelas 3.5 e 3.6 foram obtidos no Portal Dia-a-dia Educação (www.diadiaeducacao.pr.gov.br) em 21 de dezembro de 2011.

⁵⁶ Para fins de análise divido o grupo QPM-P (concurados – Quadro Próprio do Magistério) em três categorias: 1) QPM-SOC: concursados em Sociologia; 2) QPM-O: concursados em outras disciplinas e 3) QPM-E: pedagogos concursados.

39% são professores contratados temporariamente pelo Processo de Seleção Simplificado (63 professores). Ou seja, o número de professores concursados em Sociologia no NRE de Londrina é consideravelmente maior que o número, da mesma categoria, apresentado no NRE de Cornélio Procópio.

Tomando então o total de professores dos NREs de Cornélio Procópio (106) e de Londrina (161) em agosto de 2011, temos um total de **267** professores, distribuídos em várias categorias de contrato com a SEED-PR.

3.2.1 O Questionário – Envio, Retorno e Tabulação do Perfil

No início de agosto de 2011 enviei para todos os 267 professores um questionário de múltipla escolha com 71 questões que inquiriam desde o estado civil, perpassando a formação acadêmica e chegando aos usos que eram feitos dos materiais didáticos elaborados pelo DEB-SEED-PR. O questionário, na íntegra, encontra-se reproduzido no anexo A desta dissertação. Mediado pelas técnicas-pedagógicas responsáveis pela Sociologia, a Prof.^a Jaqueline Ferreira no NRE de Londrina, e a Prof.^a Eliza Massignan Ruiz no NRE de Cornélio Procópio, recebi, passado cerca de um mês do envio, o retorno com os questionários respondidos. No total, 130 professores (do universo de 267) responderam ao questionário e o encaminharam de volta mediados também pelas técnicas-pedagógicas dos NREs, ou seja, aproximadamente 49% do total de professores dos NREs de Cornélio Procópio e Londrina enviaram o questionário respondido.

Após aferição dos questionários respondidos, fiz uma divisão inicial na qual separei dois grandes grupos: professores do NRE de Cornélio Procópio e professores do NRE de Londrina. Em cada NRE, fiz uma nova separação, dessa vez de acordo com o vínculo empregatício de cada professor, o que resultou em cinco subgrupos para cada NRE: **1) Professor Concursado na disciplina de Sociologia; 2) Professor Concursado em outra(s) disciplina(s) que não a Sociologia; 3) Pedagogo Concursado; 4) Professor contratado temporariamente formado ou formando em Sociologia e 5) Professor contratado temporariamente formado ou formando em outra área que não a Sociologia.** Ou seja, considerando a divisão básica em dois NREs, temos dez subgrupos, sendo cinco para cada NRE. Do universo de 130 questionários retornados, 68 são de professores do NRE de Londrina e 62 são de professores do NRE de Cornélio Procópio.

O próximo passo foi buscar uma nova organização para os dez subgrupos buscando facilitar a leitura dos questionários, bem como tornar viável uma análise estatística das respostas. Considerando então a formação nas Ciências Sociais e a formação em outras áreas como critérios básicos para essa nova divisão, e abandonando o critério do vínculo (concursado ou temporário) os subgrupos foram reduzidos a apenas quatro, sendo dois do NRE de Cornélio Procópio e dois do NRE de Londrina. Os dois grupos do NRE de Cornélio Procópio são: 1) **SOC.Cornélio**, referente a todos os professores formados ou formandos em Sociologia, concursados ou contratados temporariamente; 2) **O.F.Cornélio**, referente a todos os professores formados ou formandos em outra(s) área(s) que não a Sociologia, concursados ou contratados temporariamente. Os dois grupos de Londrina são: 3) **SOC.Londrina**, referente a todos os professores formados ou formandos em Sociologia, concursados ou contratados temporariamente e 4) **O.F.Londrina**, referente a referente a todos os professores formados ou formandos em outra(s) área(s) que não a Sociologia, concursados ou contratados temporariamente. A tabela 3.7 ilustra essa última distribuição.

Tabela 3.7 – Grupos de professores (questionários respondidos)

Grupos	Retorno	Nº de concursados e temporários
1) SOC.Cornélio	08	Sendo 02 professores concursados e 06 professores temporários.
2) O.F.Cornélio	54	Sendo 31 professores concursados e 23 professores temporários.
3) SOC.Londrina	55	Sendo 32 professores concursados e 23 professores temporários.
4) O.F.Londrina	13	Sendo 07 professores concursados e 06 professores temporários.
Total	130	Sendo 72 professores concursados e 58 professores temporários.

É interessante notar a proporção de professores formados na área das Ciências Sociais nos dois NREs em questão: enquanto o NRE de Londrina apresentou questionários de 55 professores formados ou formandos em Sociologia, o NRE de Cornélio Procópio apresentou apenas 08 questionários de professores formados ou formandos em Sociologia. O inverso também é verificado: enquanto

Cornélio apresentou 54 questionários de professores formados em outra(s) área(s) que não a Sociologia, o NRE de Londrina apresentou apenas 13 questionários de professores formados em outra(s) área(s) que não a Sociologia. Evidente que o número de questionários respondidos não reproduz o universo dos 267 professores, mas dá boas pistas de como se comportam, em termos de formação acadêmica, os professores regentes de Sociologia nos dois NREs analisados.

Após verificação das frequências nas respostas dos 130 questionários, tracei o perfil básico dos professores entrevistados, perfilando principalmente as questões de formação familiar e a respeito da escolaridade cursada (da educação básica à pós-graduação).

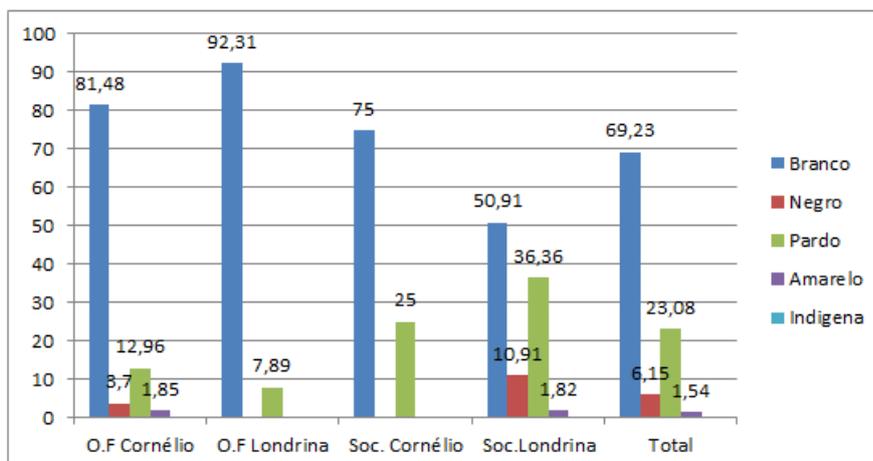
Com relação ao sexo, dos 130 professores 100 são mulheres e 29 são homens. Apenas 01 professor(a) não respondeu a essa questão. Dos 68 professores do NRE de Londrina, 47 são mulheres e 21 são homens e dos 62 professores do NRE de Cornélio Procópio, 53 são mulheres e 08 são homens e apenas 01 professor(a) não respondeu a essa questão. Observamos a predominância de professoras nos dois NRE analisados.

A tabela a seguir mostra a distribuição dos 130 professores de acordo com a faixa etária declarada no questionário.

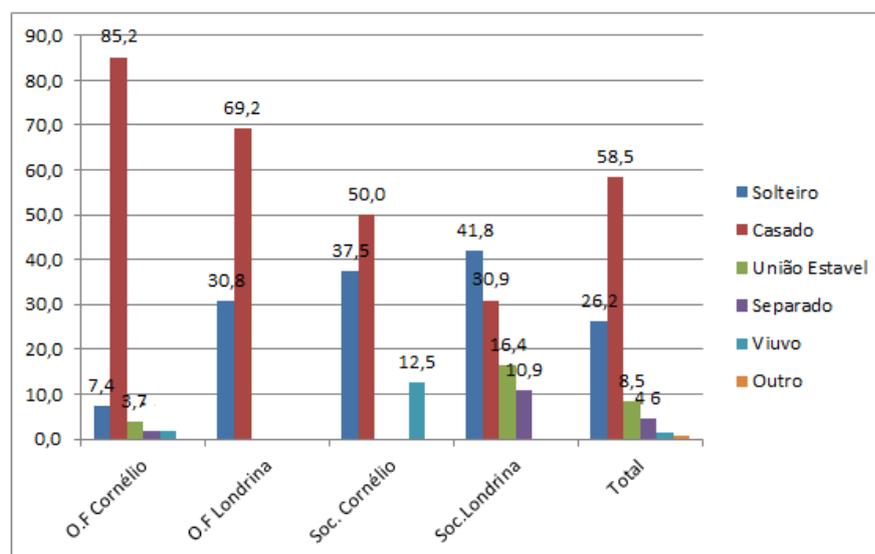
Tabela 3.8 – Faixa etária dos professores

	21 a 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos	51 anos ou mais	Não declarou	Total
NRE de Londrina	12	28	14	05	09	68
NRE de Cornélio	15	11	18	11	07	62
Total	27	39	32	16	16	130

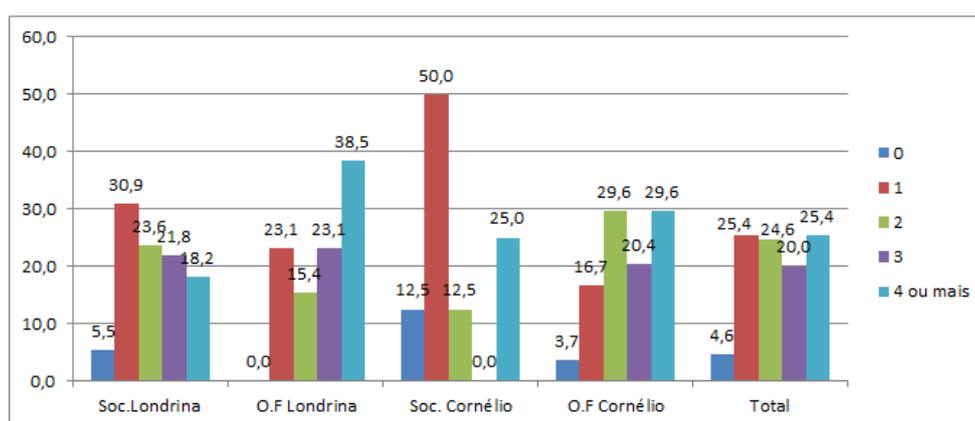
Os gráficos 1 e 2, dizem respeito, respectivamente, à declaração de pertencimento racial/étnico e de estado civil. Os gráficos apresentados nesta dissertação foram elaborados em formato de barras verticais, e apresentam as frequências organizadas nos quatro grupos acima citados: O.F. Cornélio; O.F. Londrina, SOC.Cornélio e SOC.Londrina (não necessariamente nessa ordem).

Gráfico 1 – Declaração de pertencimento étnico/racial

Observamos um perfil majoritário de professores que se consideram brancos (69% do total), e os que se declaram pardos correspondem a 23% do total. Interessante notar a sutil tendência dos professores formados/formandos em Sociologia (SOC) em se declararem pardos. 25% do grupo SOC.Cornélio e 36% do grupo SOC.Londrina se declara pardo. Se somássemos a porcentagem dos que se declaram pardos à porcentagem dos que se consideram negros, no grupo SOC.Londrina (10,91%), atingiríamos praticamente 47%. Apesar da sutil tendência para a declaração enquanto pardo, prepondera nesses dois NREs o professor que se declara branco, especialmente os não formados na Sociologia (81% do grupo O.F.Cornélio e 92% do grupo O.F.Londrina). Levanto a hipótese que um estudo racial sobre esses mesmos grupos de professores apontaria, nos grupos SOC (formados/formandos em Sociologia) um maior engajamento com questões raciais, e talvez, uma conscientização maior para a declaração como pardo, em termos de pertencimento racial.

Gráfico 2 – Estado civil

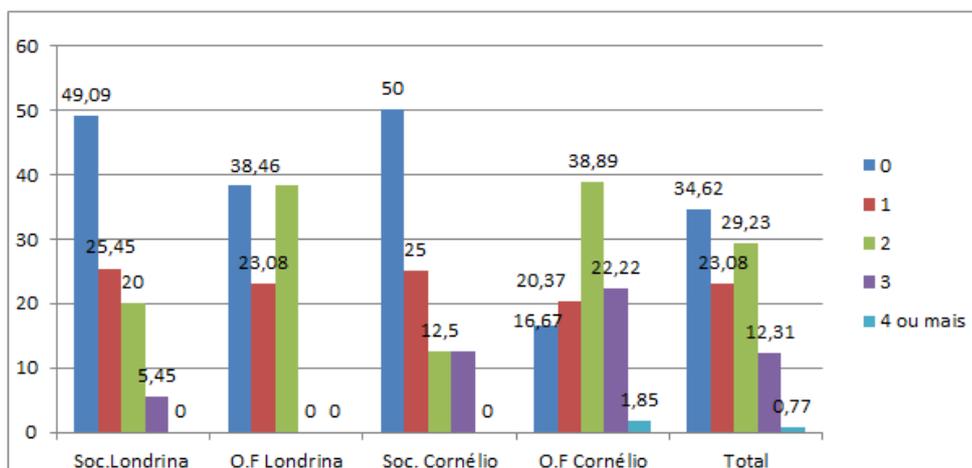
O gráfico 2 nos mostra, também, que há diferenças entre os perfis de estado civil dos professores formados e dos professores não formados em Sociologia. Observa-se uma tendência para os grupos O.F (de ambos os NREs) ao casamento, realizado em bases legais, bem como uma tendência dos grupos SOC (também de ambos os NREs) para se declararem solteiros. O número de uniões estáveis e de separados é maior no grupo SOC.Londrina.

Gráfico 3 – Quantidade de irmãos

O gráfico 3 no indica uma tendência das famílias dos professores formados/formandos em Sociologia em serem menores que as famílias dos professores dos grupos O.F., nos dois NREs em questão. Visualiza-se que praticamente 31% dos professores do grupo SOC.Londrina possui apenas um irmão,

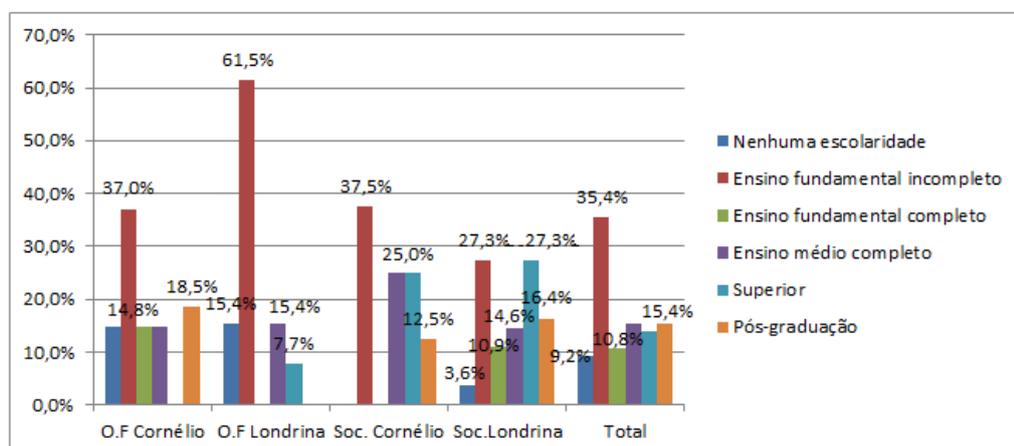
ao passo que 50% dos professores do grupo SOC.Cornélio possui apenas um irmão. Vale notar que 38,5% dos professores do grupo O.F.Londrina e quase 30% dos professores do grupo O.F.Cornélio, possuem 4 ou mais irmãos. A tendência para que as famílias dos grupos SOC sejam menores encontra eco também no gráfico 4.

Gráfico 4 – Quantidade de filhos



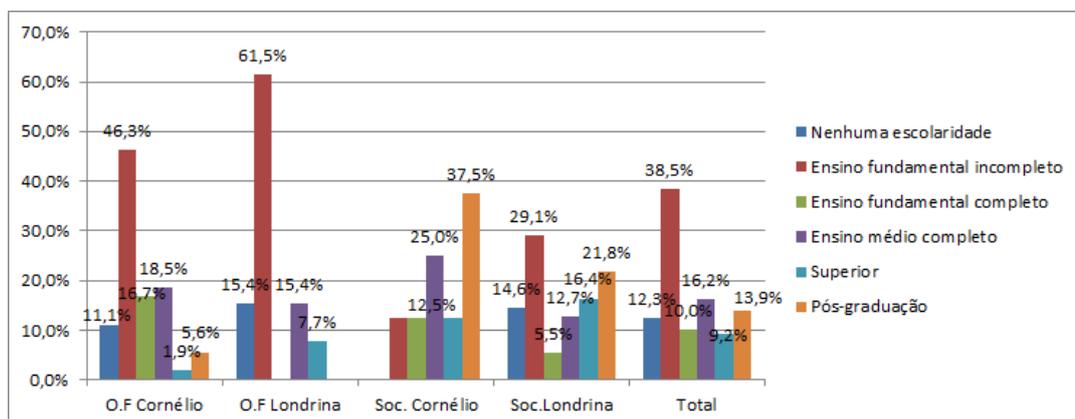
Praticamente metade dos professores dos grupos SOC (49,09% do grupo SOC.Londrina e 50% do grupo SOC.Cornélio) não possuem filhos. O número de professores que possui dois filhos é maior entre os grupos O.F.Cornélio e O.F.Londrina.

Gráfico 5 – Grau de escolaridade do pai

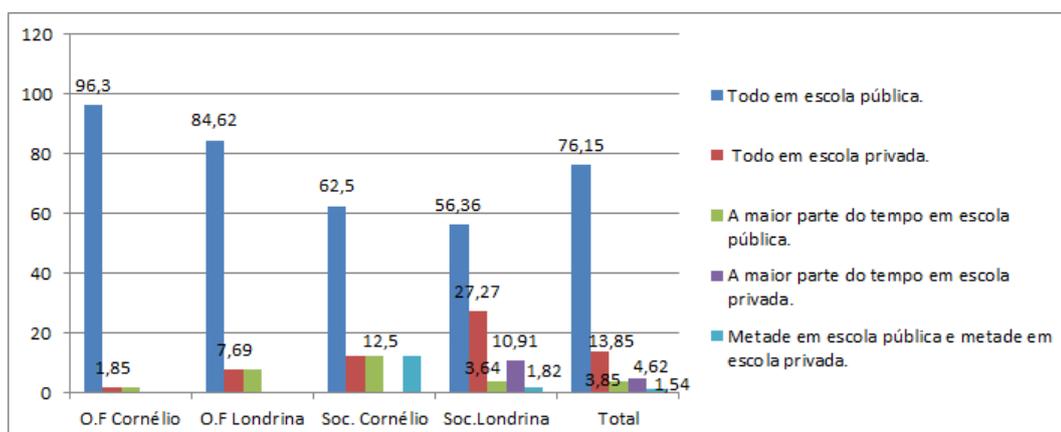


A escolaridade dos pais dos professores dos grupos SOC.Cornélio e SOC.Londrina tende a ser maior que a dos pais dos professores dos grupos O.F.Londrina e O.F.Cornélio. Somando as variáveis ensino médio completo, superior e pós-graduação, notamos que 62,5% dos professores do grupo SOC.Cornélio e 58% dos professores do grupo SOC.Londrina possuem pais com um grau de escolaridade maior. Ainda que, no geral, preponderem professores cujos pais tenham completado apenas o ensino fundamental, devemos reconhecer que chama a atenção o fato dos pais dos professores formados ou formandos em Sociologia terem formalmente estudado mais. O mesmo podemos observar sobre as mães desses professores, no gráfico 6.

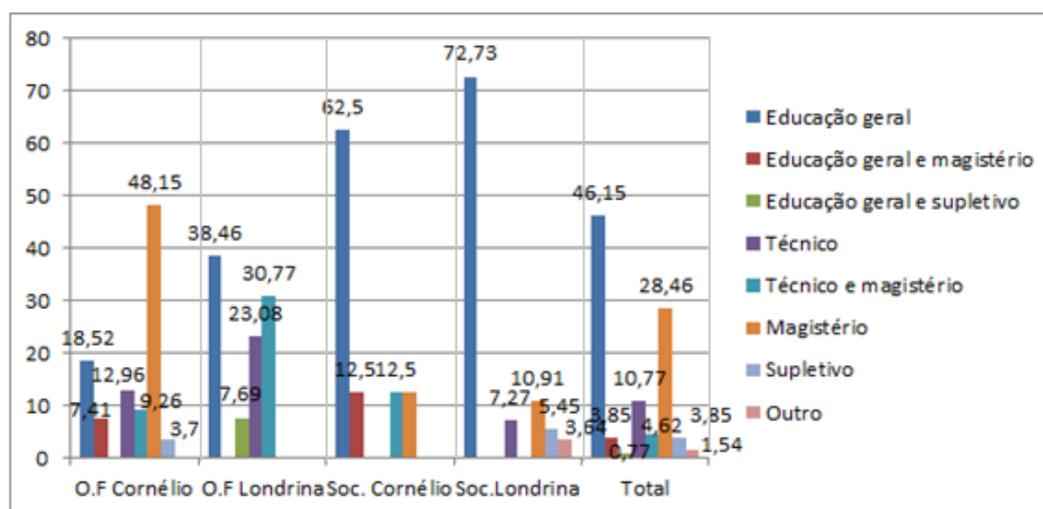
Gráfico 6 – Grau de escolaridade da mãe



As mães dos professores dos grupos SOC.Cornélio e SOC.Londrina apresentam uma escolaridade maior: somando as variáveis ensino médio completo, superior e pós-graduação temos que 75% dos professores do grupo SOC.Cornélio e 51% dos professores do grupo SOC.Londrina possuem mães com uma escolaridade mais avançada se comparadas às mães dos grupos O.F. Cornélio e O.F.Londrina.

Gráfico 7 –Tipo de escola em que cursou o ensino médio

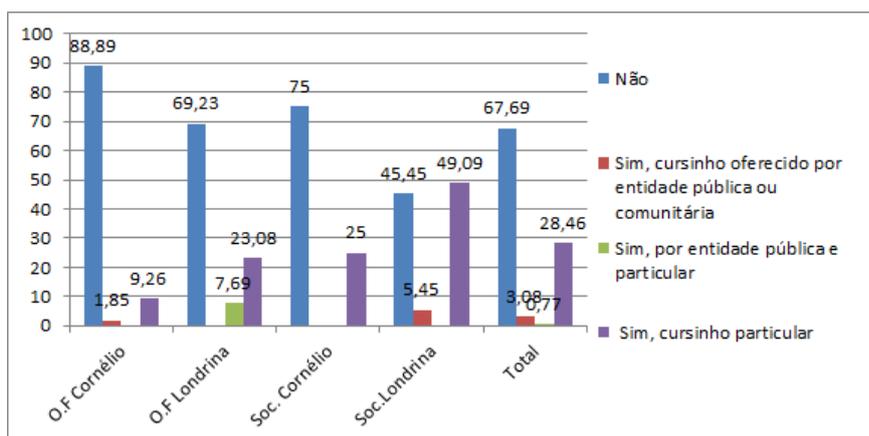
Preponderam em todos os grupos, professores que cursaram todo o ensino médio em escola pública. Notamos, todavia, que entre os professores dos grupos SOC.Cornélio e SOC.Londrina há uma porcentagem maior de professores que cursaram o ensino médio na escola privada.

Gráfico 8 –Tipo de curso concluído no 2º grau

Os grupos SOC.Cornélio e SOC.Londrina apresentam um grande percentual de professores que cursaram apenas a modalidade educação geral, também chamada de ensino médio regular (62,5% e 73%, respectivamente). Dos professores do grupo O.F.Cornélio 48,15% cursaram o magistério. E dos professores do grupo O.F.Londrina podemos notar que praticamente 55% cursaram o magistério e/ou outro curso técnico (somando as variáveis técnico – 23,08% e técnico e magistério – 30,77%). Acredito que isso venha a sugerir que os

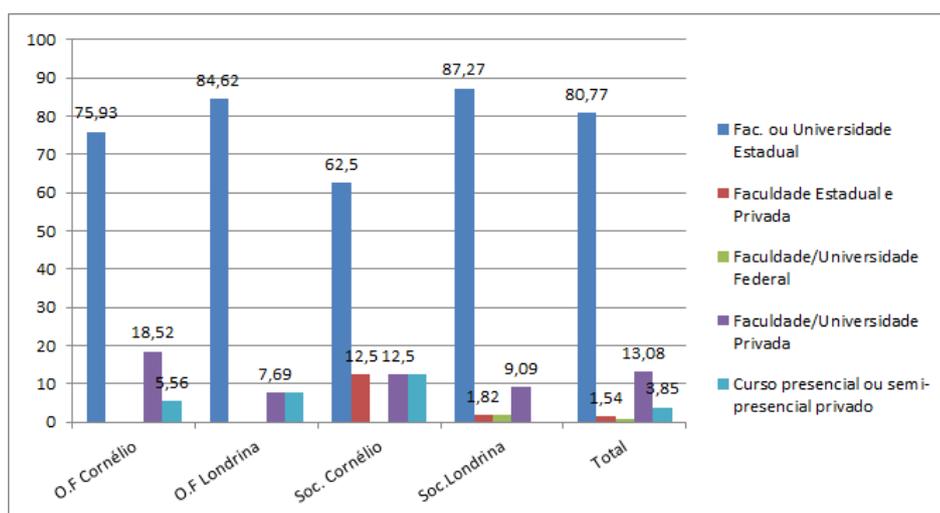
professores formados ou formandos em Sociologia tiveram uma menor preocupação em tão logo ingressar no mercado de trabalho, na medida em que os professores formados em outras áreas se preocupavam mais com um ensino que os instrumentalizasse para a prática do trabalho.

Gráfico 9 – Se frequentou “cursinho” preparatório para o vestibular



Sobre frequentar “cursinho” preparatório para o vestibular, notamos no gráfico 9 que 25% dos professores do grupo SOC.Cornélio e 49% dos professores do grupo SOC.Londrina fizeram “cursinho” particular. Prepondera, no geral, professores que não frequentaram “cursinho”.

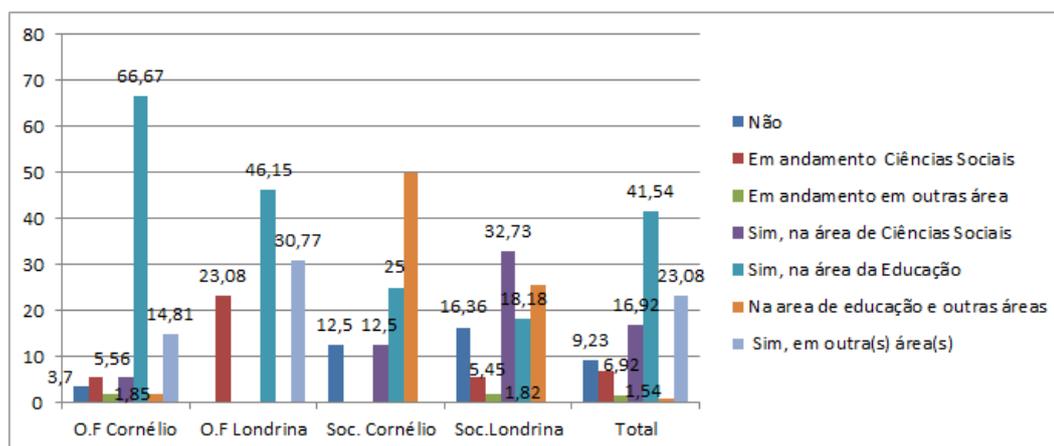
Gráfico 10 – Tipo de instituição em que concluiu a graduação



A maior parte dos professores dos quatro grupos (aproximadamente 81% do total) concluiu a graduação em faculdade ou universidade estadual (e,

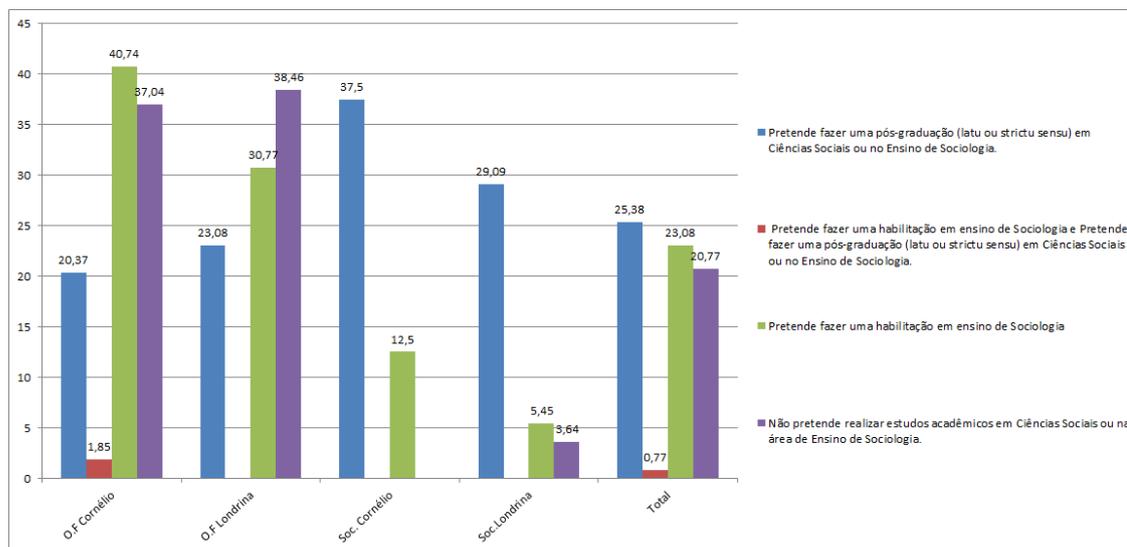
portanto, pública). É inexpressivo o número de professores que concluíram a graduação em universidade federal, e pequeno o número de professores que concluíram a graduação em universidade/faculdade privada.

Gráfico 11 – Se possui curso de pós-graduação (*latu-sensu*)



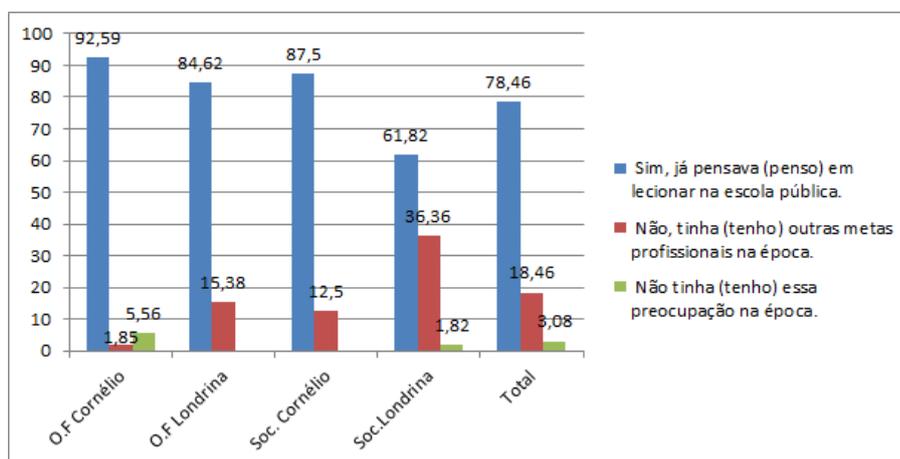
O grupo O.F.Cornélio apresenta uma porcentagem de aproximadamente 67% de professores que possuem especialização na área da Educação. No grupo O.F.Londrina 46% possuem especialização na área da educação. Chama a atenção que, 23% desse grupo estivesse cursando uma especialização específica na área de Ciências Sociais, muito provavelmente em cursos oferecidos pela UEL – Universidade Estadual de Londrina, pela proximidade física desses professores. A mesma possibilidade julgo possível de ser pensada sobre o grupo SOC.Londrina, que apresenta uma porcentagem de aproximadamente 33% de professores que possuem especialização nas Ciências Sociais. Prepondera, entretanto, professores que possuem especialização na área da Educação (41,5% do total). No que diz respeito ao mestrado e ao doutorado (*strictu-sensu*), verifiquei que 91% do total de professores não possui o mestrado, e apenas 1,5% do total possui o doutorado. (gráficos não reproduzidos aqui).

Gráfico 12 – Se não possui cursos de complementação, habilitação ou pós-graduação nas áreas de Ciências Sociais ou Ensino de Sociologia.



Entre os professores que não possuem complementação, habilitação ou pós-graduação nas áreas de Ciências Sociais ou Ensino de Sociologia, os grupos O.F.Cornélio e O.F.Londrina apresentam uma porcentagem de 41% e 31%, respectivamente, de professores que pretendem fazer uma habilitação em ensino de Sociologia. Entretanto, os mesmo grupos apresentam uma porcentagem de 37% e 39%, respectivamente, de professores que não pretendem realizar estudos acadêmicos em Ciências Sociais ou na área de Ensino de Sociologia. O grupo SOC.Cornélio e o grupo SOC.Londrina apresentam, respectivamente, 37% e 29% de professores que pretendem fazer uma pós-graduação (*latu* ou *strictu-sensu*) em Ciências Sociais ou no Ensino de Sociologia.

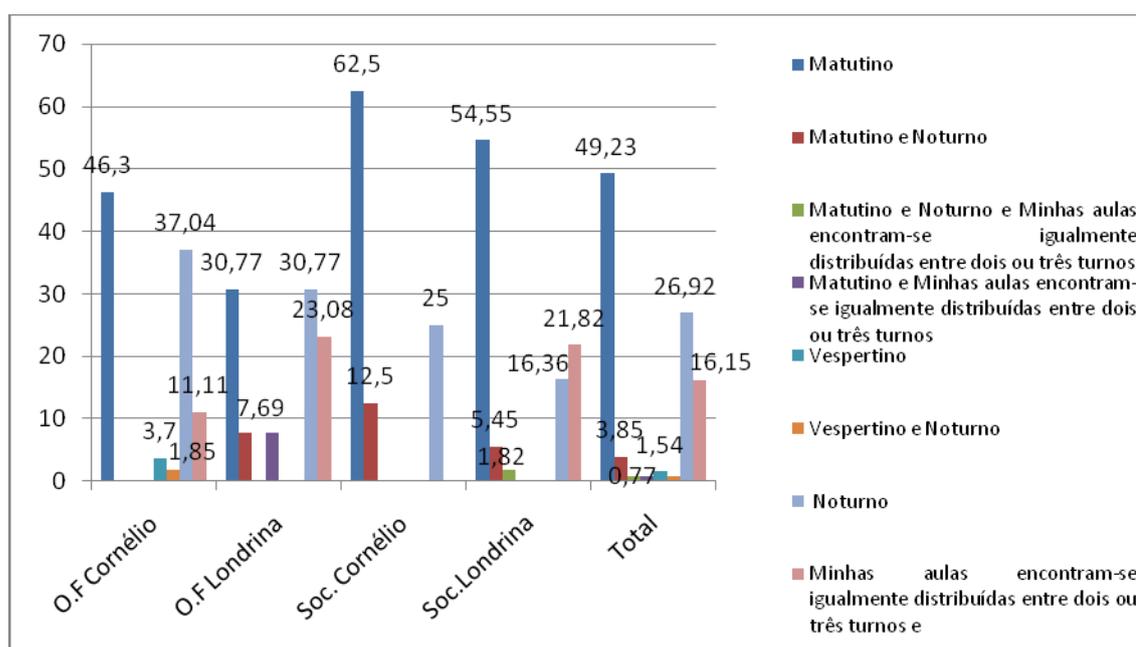
Gráfico 13 – Se lecionar na escola pública já fazia parte das metas durante a graduação



O grupos O.F.Cornélio, O.F.Londrina, SOC.Cornélio e SOC.Londrina, apresentam respectivamente, 61%, 77%, 37,5% e 53% de seus professores lecionando Sociologia exclusivamente para turmas de ensino médio regular. Boa parte do total, cerca de 93% dos professores (somando todas as variáveis, com excessão do ensino médio profissionalizante e na educação básica para jovens e adultos e na educação para jovens e adultos) lecionam Sociologia no ensino médio regular.

Há que se considerar que nos 399 municípios do estado do Paraná, em agosto de 2011⁵⁷, existiam 1773 escolas oferecendo o ensino médio regular contra apenas 305 escolas oferecendo o ensino médio na modalidade profissionalizante e 350 escolas oferecendo o ensino médio na modalidade de educação para jovens e adultos (EJA).

Gráfico 16 – Turnos de maior concentração das aulas de Sociologia

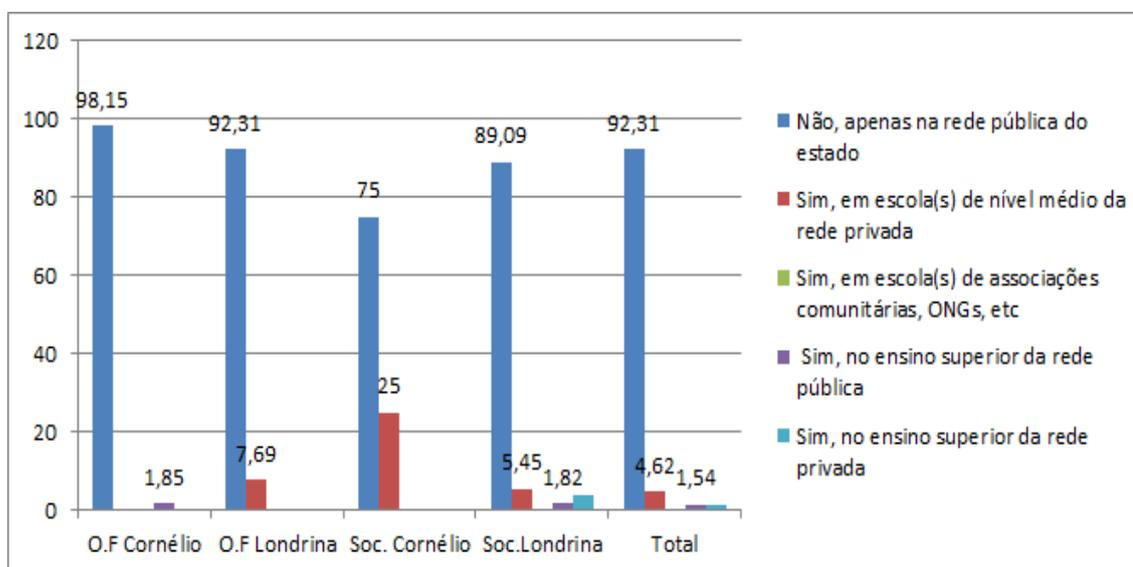


Observamos em todos os grupos a concentração de aulas no período matutino. Do total, 49% dos professores lecionam Sociologia apenas para turmas do período da manhã e 23% lecionam apenas para turmas do período da noite. Em seguida temos 16% de professores que possuem aulas distribuídas em

⁵⁷ De acordo com dados disponíveis no Portal Dia-a-dia Educação (www.diadiaeducacao.pr.gov.br) em 21 de dezembro de 2011.

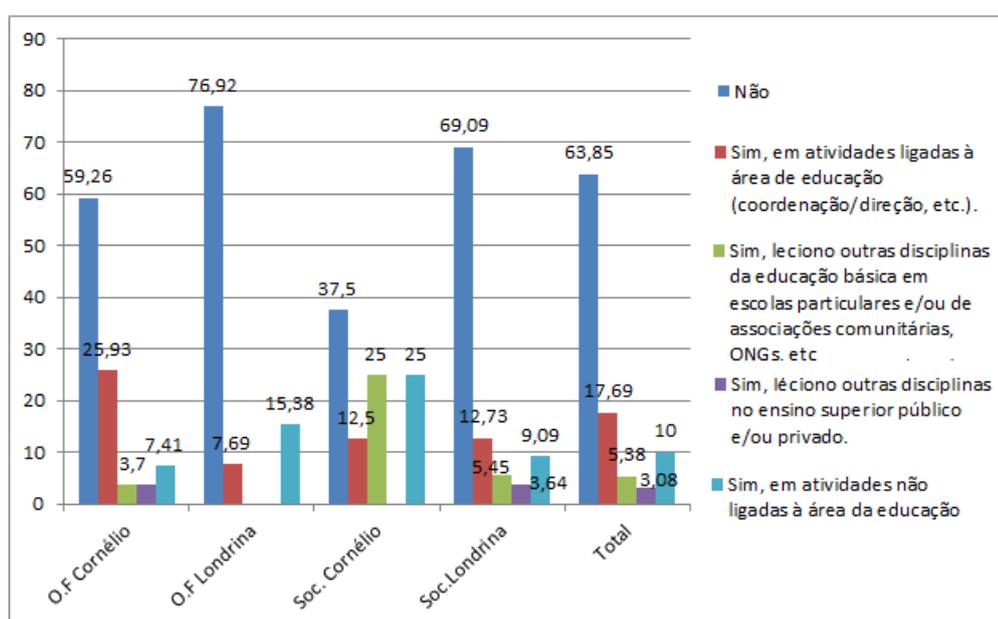
dois ou mais turnos. É bastante reduzido o número de professores que leciona Sociologia no período da tarde.

Gráfico 17 – Se leciona Sociologia em outras instituições/orgãos



Quando questionados sobre lecionar Sociologia em outras instituições/orgãos, a grande maioria do total (92%) respondeu que leciona Sociologia apenas na rede pública do estado do Paraná.

Gráfico 18 – Se possui outra ocupação profissional, além de lecionar Sociologia no ensino médio público



Observamos que do total, 90% trabalham somente no campo da educação (somando as variáveis desse campo). Desses professores, 64% lecionam apenas a disciplina de Sociologia e 18% estão envolvidos com atividades como direção e coordenação.

A partir dos dados apresentados nesses 18 gráficos podemos, ainda que de maneira bastante breve, tentar traçar um perfil básico dos quatro grupos que compõem esta pesquisa.

1) **SOC.Cornélio**: São 08 professores do NRE de Cornélio nesse grupo. 02 são concursados em Sociologia e 06 são professores contratados temporariamente, formados ou formandos em Sociologia. 25% desses professores se declaram pardos e 50% são casados. Esses professores possuem (ou são advindos de), no geral, famílias menores: metade desses professores possui apenas 1 irmão(ã) e também metade não possui filhos. Os pais e as mães desses professores possuem um grau de escolaridade maior que os pais e as mães dos professores do grupo O.F.Cornélio. Provenientes basicamente da escola pública, esse grupo em sua maioria cursou educação geral e 75% deles não frequentaram “cursinho” preparatório para vestibular. 37% estudaram em faculdade particular, mas a maioria, 63% deles concluíram a graduação em instituição pública de caráter estadual. 75% possuem pós-graduação na área da educação e apenas 12,5% possuem pós-graduação na área das Ciências Sociais, entretanto 50% pretendem realizar estudos acadêmicos na área das Ciências Sociais. 87,5% já pensavam, na época da graduação, em lecionar na escola pública. 75% dos professores lecionam Sociologia há pelo menos 1 ano. 62,5% lecionam no ensino médio regular e 15% lecionam apenas na modalidade de educação para jovens e adultos (EJA). 75% lecionam sociologia no turno matutino e 25% lecionam apenas no turno da noite e 25% atuam em outra profissão não ligada ao universo da educação.

2) **O.F.Cornélio**: Dos 54 professores desse grupo, 31 são concursados e 23 são contratados temporariamente. Esses professores possuem formações variadas, não incluindo, obviamente, Ciências Sociais (ou licenciatura em Sociologia). 81% se declaram brancos e 85% são casados. 80% deles possuem ao menos 2 irmãos e possuem (ou são advindos de) famílias maiores: 63% possuem ao menos 2 filhos. A escolaridade dos pais e das mães é menor que a escolaridade dos

pais e das mães dos professores do grupo SOC.Cornélio. Também provenientes da escola pública, em sua maioria, 78% concluíram algum curso técnico no ensino médio. 89% não frequentaram “cursinho” preparatório para o vestibular. 24% estudaram em faculdade/universidade particular. 67% possuem pós-graduação na área da educação. 37% não pretendem realizar estudos acadêmicos na área de Ciências Sociais. 92% já pensavam, durante a graduação, em lecionar na escola pública. 70% lecionam Sociologia há pelo menos 1 ano. 84% lecionam Sociologia no ensino médio regular. 46% lecionam Sociologia somente no período matutino e 37% lecionam Sociologia somente no período noturno. 98% lecionam Sociologia apenas na rede estadual. 59% não possuem outra ocupação profissional além das aulas de Sociologia e 33% possuem outra ocupação profissional ligada também ao universo da educação.

3) **SOC.Londrina:** 55 professores formam esse grupo. 32 são professores concursados e 23 são contratados temporariamente. Aproximadamente 52% se declaram brancos e 48% se declaram não brancos (sendo 36% pardos, 11% negros e quase 2% indígenas). 42% são solteiros. Suas famílias são menores, assim como as famílias dos professores do grupo SOC.Cornélio. 31% possuem apenas 1 irmão(ã) e 49% não possuem nenhum filho. 69% dos pais desses professores possuem ao menos o ensino médio completo e 56% das mães desses professores possuem ao menos o ensino médio completo, ou seja, a escolaridade dos pais é maior que a escolaridade dos pais dos professores do grupo O.F.Londrina. Cerca de 44% deles estudaram algum tempo do ensino médio em escola particular. 73% cursaram o ensino médio regular (educação geral) e 49% frequentaram “cursinho” preparatório particular para o vestibular. 87% concluíram a graduação em faculdade/universidade estadual. Aproximadamente 33% possuem curso de pós-graduação (*latu sensu*) na área de Ciências Sociais. 16% concluíram ou estão concluindo o mestrado, e 4% está concluindo o doutorado, ambas as pós-graduações *stricu sensu* na área de Ciências Sociais. 34% deles pretendem fazer uma pós-graduação ou habilitação na área de Ciências Sociais. 62% já pensavam, durante a graduação, em lecionar na escola pública. 87% já lecionam Sociologia na escola pública há pelo menos 1 ano. 53% lecionam Sociologia apenas para o ensino médio regular e 29% atendem a turmas do ensino médio profissionalizante. 54% lecionam apenas para alunos do período da manhã e 45% lecionam também para o

ensino noturno. 89% lecionam Sociologia apenas na rede pública estadual e 9% possuem outra atividade profissional, em área não ligada à educação.

4) **O.F.Londrina**: Grupo formado por 13 professores, sendo 07 concursados e 06 contratados temporariamente. 92% se declaram brancos. 69% são casados. 77% possuem ao menos 2 irmãos. 61% possuem ao menos 1 filho. 61,5% dos pais e 61,5% das mães desses professores possuem apenas o ensino fundamental incompleto. Aproximadamente 85% concluíram o ensino médio na escola pública e 53% concluíram algum curso técnico. 69% deles não frequentaram “cursinho” preparatório para o vestibular. 84% concluiu a graduação em instituição pública de caráter estadual. 46% não possuem curso de pós-graduação *latu sensu*. Ninguém possui pós-graduação na área de Ciências Sociais. 38% não pretendem realizar estudos acadêmicos na área de Ciências Sociais. Aproximadamente 85% deles já pensavam, durante a graduação, em lecionar na escola pública. 69% já lecionam Sociologia há pelo menos 1 ano. Cerca de 77% lecionam Sociologia apenas no ensino médio regular. 15% lecionam Sociologia apenas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). 31% lecionam apenas para alunos do período da manhã e 31% lecionam apenas para alunos do período da noite. 92% lecionam Sociologia apenas na rede pública estadual e 15% possuem outra atividade profissional, não ligada à área da educação.

Não há diferenças significativas, entre os quatro grupos, quanto à distribuição das aulas em períodos ou modalidades do ensino médio. O que brilha aos olhos, entretanto, são algumas similaridades entre os grupos SOC.Cornélio e SOC.Londrina e entre os grupos O.F.Cornélio e O.F.Londrina. Os dois primeiros apresentam algumas tendências em comum, como:

- a escolaridade dos pais e das mães desses professores, que tende a ser maior que a escolaridade dos pais e das mães dos professores dos grupos O.F.Cornélio e O.F.Londrina;

- a formação familiar, que tende a ser menor que a formação familiar dos professores dos grupos O.F (Cornélio e Londrina), tanto no número de irmãos quanto no número de filhos;

- a declaração de não brancos, que é maior que a declaração de não brancos entre os grupos O.F. (Cornélio e Londrina);

- a porcentagem de solteiros, que é maior que a porcentagem de solteiros dos grupos O.F. (Cornélio e Londrina);
- o fato da maioria ter cursado ensino médio regular, enquanto nos grupos O.F. é maior o número de professores que cursaram o ensino médio profissionalizante;
- uma frequência maior dos que estudaram em “cursinho” preparatório para o vestibular;
- uma pretensão maior de realizar estudos acadêmicos na área de Ciências Sociais e também maiores números de conclusões de pós-graduação na área de Ciências Sociais;
- um menor número de professores que já pensava, durante a graduação, em lecionar na escola pública. Esse número é consideravelmente maior entre os professores dos grupos O.F. (Cornélio e Londrina).

O número de 130 professores (49% do total de 267) não pretende reproduzir aqui a realidade dos professores de Sociologia nos NREs de Cornélio Procópio e Londrina em agosto de 2011, muito menos a realidade dos 3082 professores de Sociologia de todos os 32 NREs do estado do Paraná nesse mesmo período. Temos que ter em mente, contudo, que os dados analisados anteriormente nos dão valiosos indicativos de como se comportam esses professores. A partir da leitura estatística realizada podemos questionar, por exemplo, se a formação familiar interferiu na escolha acadêmica desses professores, ou mesmo tentar entender o porquê dos professores formados em Sociologia apresentarem uma tendência maior a realizar um ensino médio regular em detrimento de um ensino médio profissionalizante.

Diferente das hipóteses apresentadas logo no início deste trabalho, podemos verificar que as diferenças maiores são delineadas entre os professores com formação em Ciências Sociais (SOC.Cornélio e SOC.Londrina) e os professores com formação em outras licenciaturas (O.F.Cornélio e O.F.Londrina), e não entre os diferentes NREs. Em princípio a ideia era analisar as diferenças e semelhanças entre os dois NREs, entretanto a pesquisa quantitativa revelou a tempo semelhanças e diferenças concernentes à formação acadêmica dos sujeitos pesquisados.

Penso ser esclarecedor chamar Bernstein (1996) mais uma vez para o debate. Muito possivelmente estamos diante de uma situação na qual podemos

verificar diferenças nos códigos familiares, escolares e acadêmicos dos professores analisados. Lembrando que para Bernstein, o código faz a ligação entre as estruturas macrosociológicas e as interações sociais no nível microsociológico e isso varia, necessariamente, de acordo com a posição que as pessoas ocupam na divisão social do trabalho, ou seja, se elas estão mais ligadas à produção material ou mais ligadas à produção simbólica, por exemplo. De qualquer forma, o código é apreendido de acordo com a posição ocupada na divisão social. Silva (2007, p. 74 - 75), ao comentar a teoria de Bernstein, alega que o tipo de código determina a consciência da pessoa, o que ela pensa e, portanto, os significados que venha a realizar ou produzir na interação social. Bernstein diferenciou dois tipos de código: o restrito e o elaborado. No primeiro os significados realizados na interação social são fortemente dependentes do contexto; já no segundo os significados realizados são relativamente independentes do contexto local.

Não quero aqui sustentar a polêmica ideia de que entre os diferentes grupos de professores pesquisados existe a possibilidade de classificação entre os opostos código restrito e código elaborado. Entretanto, pela análise quantitativa realizada ficam claras as diferenças existentes entre os professores formados e os professores não formados nas Ciências Sociais. Acredito que esses números sugerem sim códigos diferentes entre os grupos, especialmente entre os SOC. e os O.F. (de ambos os NREs). Evidente que todos os professores pesquisados detêm, pela posição profissional ocupada e pelos requisitos acadêmicos exigidos, um código elaborado. Mas o código elaborado dos formados em Ciências Sociais e o código elaborado dos professores com outras formações tende a ser (ainda que muito sutilmente) díspares.

Ao que parece, a formatação desses códigos elaborados diferentes (não necessariamente opostos) é dada anteriormente ao ingresso na graduação e tem relação principalmente com a posição ocupada por esses sujeitos no mundo da produção. Verificamos, por exemplo que a taxa de frequentadores de “cursinhos” particulares preparatórios para o vestibular é maior entre os formados em Sociologia; que os pais e as mães dos não formados em Sociologia tendem a ter uma escolaridade menor; uma taxa maior de egressos de cursos profissionalizantes nos grupos dos não formados em Sociologia, indicando uma maior preocupação com a instrumentalização para o mercado de trabalho.

Notório que as observações acima carecem de elaboração teórica e mais incursões empíricas para ganharem *status* de pesquisa acadêmica, entretanto, por não constituírem preocupação central no presente trabalho, figuram aqui apenas para indicar possíveis diferenças (e algumas semelhanças) entre os grupos de professores analisados. Julgo necessário, por exemplo, inquirir sobre as motivações de cada grupo a cursarem esse ou aquele curso na graduação. Os trabalhos de Almeida e Nogueira⁵⁸ (2002) e de Nogueira, Romanelli e Zago⁵⁹ (2003) configuram excelentes aportes teóricos iniciais para uma pesquisa dessa envergadura, ou seja, que alinhe num mesmo trabalho, a ideia da formatação de diferentes códigos (mesmo que todos elaborados) e as trajetórias familiares, educacionais e acadêmicas dos professores. Sobre a trajetória de escolarização e relações familiares, Nogueira, Romanelli e Zago, afirmam:

As relações entre as questões macroestruturais e o fracasso escolar já estiveram na pauta das análises produzidas sobretudo nos anos 70 e 80. Sem deconsiderar essa problemática e igualmente as relações entre realidades extra-escolares e práticas intra-escolares, **buscamos compreender, nas relações microssociais, a formação dos percursos escolares a partir das condições objetivas de escolarização, das práticas e dos significados definidos pelos sujeitos implicados: pais e filhos.** Não é propósito desenvolver uma leitura sociológica que dê conta das causas do fracasso ou do sucesso escolar, mas sim, mediante uma preocupação voltada para o entendimento dos processos, tentar mostrar como se configura a história escolar de crianças e jovens, ao longo de alguns anos; as mudanças processadas, principais entraves e perspectivas. (NOGUEIRA, ROMANELLI & ZAGO, 2003, p. 19 – 20, grifos meus).

Os dados tabulados até aqui não dizem respeito à totalidade das questões aplicadas na pesquisa quantitativa. As questões referentes à formação acadêmica; a outras disciplinas que alguns professores pesquisados venham a lecionar ao lado da Sociologia; à pretensão dos professores quanto ao ensino da Sociologia no nível médio e o os motivos que levam os professores não formados nas Ciências Sociais a lecionar a disciplina de Sociologia (bem como os motivos que levam os professores formados em Ciências Sociais a lecionar outras disciplinas além da Sociologia) serão tratadas juntamente com a análise das entrevistas que foram realizadas entre setembro de 2011 e janeiro de 2012.

3.2.2 A Entrevista – Roteiro, Sujeitos e a Recontextualização Pedagógica

⁵⁸ ALMEIDA, Ana M. NOGUEIRA, Maria A. (orgs.). **A escolarização das elites**: Um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002.

⁵⁹ NOGUEIRA, M.A. ROMANELLI, G. ZAGO, N. **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

Buscando elementos que corroborassem os dados estatísticos trazidos pela pesquisa quantitativa, empreendi onze entrevistas com professores de Sociologia, sendo 05 do NRE de Cornélio Procópio e 06 do NRE de Londrina. Em princípio a ideia era entrevistar o dobro de professores, ou cerca de 20 professores. Três razões justificam o número de entrevistados: tive bastante dificuldade em encontrar professores dispostos a conceder entrevista gravada em áudio; foi difícil conciliar o agendamento de horários disponíveis para a realização das entrevistas, visto que esses professores encontram-se distribuídos em nada menos que 38 municípios e também porque os dados obtidos a partir das onze entrevistas já são suficientes para o que eu pretendia desde o início do trabalho: analisar a movimentação nos princípios de classificação e enquadramento dos discursos pedagógicos da disciplina escolar de Sociologia.

As onze entrevistas, com duração média de uma hora cada, aconteceram entre setembro de 2011 e janeiro de 2012. As entrevistas seguiam um roteiro semi-estruturado, o qual me permitia elaborar novas questões ou aprofundar determinados assuntos, de acordo com meu interesse na questão colocada. O roteiro das entrevistas (disposto no anexo B) foi organizado, basicamente, através dos seguintes eixos:

1. Noção da sociologia enquanto ciência de referência, noção da sociologia recontextualizada na educação básica; e noção da relação (proximidades e distanciamentos) entre ambas;
2. Relação disciplina de sociologia X contexto escolar (outras disciplinas, outros professores, alunos e comunidade escolar);
3. Documentos orientadores, propostas curriculares e organização de um currículo mínimo;
4. Metodologia, práticas de ensino e utilização de materiais didáticos;
5. Relação da formação inicial e das formações continuadas com a prática do ensino de sociologia no nível médio;
6. Objetivos com a sociologia no ensino médio (escolares, sociais, etc.).

As entrevistas objetivaram, principalmente, buscar elementos que possibilitassem verificar, nos discursos pedagógicos da disciplina escolar de

Sociologia, a movimentação e a dinâmica dos princípios de classificação e de enquadramento. Partindo da compreensão dos dados tabulados para perfilar os 130 professores que responderam ao questionário, eu pensei que a dinâmica de códigos elaborados diferenciados a partir da formação acadêmica pudesse ser também apreendida através da fala dos professores. Mas para tal tarefa eu necessitaria de entrevistas com professores de Sociologia com formações e vínculos empregatícios diferenciados. É claro, como anteriormente comentado, a ideia inicial ao realizar as entrevistas era buscar elementos que enaltecessem as diferenças entre professores do NRE de Cornélio Procópio e professores do NRE de Londrina, independente das trajetórias acadêmicas.

Os critérios estipulados para selecionar os professores com potencial para serem entrevistados foram: a) lecionar Sociologia na rede pública dos NREs de Cornélio Procópio e Londrina e b) ter respondido ao questionário enviado em agosto de 2011. Apenas esses dois. Tive o cuidado, entretanto, de selecionar e buscar por professores de formações e vínculos variados que correspondessem aos grupos SOC.Cornélio, SOC.Londrina, O.F.Cornélio e O.F.Londrina. O número de onze professores entrevistados não corresponde, necessariamente, a uma proporcionalidade ideal dos 130 professores que responderam ao questionário (62 do NRE de Cornélio Procópio e 68 do NRE de Londrina). Entretanto, consegui reunir entrevistas de professores formados em Ciências Sociais, concursados e contratados temporariamente e professores com formação acadêmica em outras disciplinas, concursados e contratados temporariamente. Apesar de não ter seguido um parâmetro estatístico rígido (a pesquisa quantitativa já forneceu frequências de variáveis com maior exatidão), as entrevistas colaboraram para fornecer mais elementos para a análise do discurso pedagógico da sociologia escolarizada.

O quadro a seguir reúne alguns dados sobre os professores entrevistados no NRE de Cornélio Procópio e professores entrevistados no NRE de Londrina. Os nomes dos professores, bem como outros dados que possam facilmente identificar os entrevistados, serão mantidos em sigilo. Como por exemplo o município de atuação de cada um. Como se tratam de muitos municípios pequenos, ficaria demasiadamente fácil identificar de quem se trata o professor de Sociologia do município "x". É especificado, entretanto, quando o professor pertencer ao NRE de Cornélio Procópio ou ao NRE de Londrina.

Tabela 3.9 – Quadro de professores entrevistados⁶⁰

Prof ^o	Sexo	Idade	NRE	Formação	Especialização	Vínculo ⁶¹
A	F	33	C. Procópio	Pedagogia	Orientação escolar	QPM-E
B	F	34	C. Procópio	Pedagogia	Ed. Especial	QPM-P
C	F	52	Londrina	C. Sociais	Orientação, supervisão e direção	QPM-P
D	M	31	Londrina	C. Sociais	Filosofia Moderna e Contemporânea	QPM-P
E	F	32	Londrina	C. Sociais	Ensino de Sociologia	QPM-P
F	F	57	Londrina	Matemática	Supervisão escolar	QPM-P
G	M	36	Londrina	C. Sociais	Ensino de Sociologia	QPM-P
H	M	28	C. Procópio	C. Sociais	Ensino de Sociologia	PSS
I	F	27	C. Procópio	Pedagogia	Comunicação	PSS

Foram entrevistadas ainda as técnicas-pedagógicas dos NREs de Cornélio Procópio e Londrina⁶². A Prof^a Eliza Massignan Ruiz, 66 anos, responde pela disciplina no NRE de Cornélio Procópio. Ela possui graduação em Ciências Sociais e pós-graduação *latu sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Concursada na SEED-PR na disciplina de Sociologia, atua no NRE de Cornélio Procópio como responsável pelos assuntos da disciplina desde o início de 2008. No NRE de Londrina, a Prof^a Jaqueline Ferreira, 44 anos, responde pela disciplina de Sociologia. Graduada em Ciências Sociais, possui mestrado em Sociologia e atua no NRE de Londrina, respondendo pela disciplina de Sociologia desde o final de 2007.

Foram entrevistados agentes do campo da recontextualização pedagógica – os professores atuando como regentes da disciplina em sala de aula - e agentes do campo da recontextualização oficial – as técnicas-pedagógicas dos dois NREs analisados. Os dados coletados nas entrevistas realizadas passaram por uma seleção e foram divididos em dois grupos, ainda que girando em torno das questões da pesquisa: a) o primeiro grupo de dados diz respeito às informações mais relevantes sobre os aspectos da classificação da disciplina de Sociologia, ou

⁶⁰ Os professores foram entrevistados nas seguintes datas: A – 12/09/2011/ B – 13/09/2011; C – 28/09/2011; D – 29/09/2011; E – 31/10/2011; F – 01/01/2011; G – 01/11/2011; H – 07/12/2011 e I – 09/12/2011.

⁶¹ Todos os professores designados pela sigla QPM são concursados pela SEED-PR (QPM: quadro próprio do magistério). QPM-P quer dizer professor, e QPM-E quer dizer pedagogo, ou seja, pedagogo concursado para funções técnico-pedagógicas da escola, como orientação e supervisão escolar. PSS, como já mencionado anteriormente, são os professores contratados temporariamente pelo Processo de Seleção Simplificado.

⁶² A Prof.^a Jaqueline Ferreira foi entrevistada no dia 29/01/2012 e a Prof.^a Eliza Massignan Ruiz foi entrevistada no dia 30/01/2012.

seja, dos limites mais ou menos definidos entre a Sociologia e as demais disciplinas escolares; a percepção da Sociologia como uma disciplina mais ou menos científica; a unidade ou os distanciamentos no ensino escolar de Sociologia na educação básica e b) o segundo grupo gira em torno do controle do processo pedagógico, ou seja de informações que dizem respeito ao princípio de enquadramento, como os usos feitos dos documentos orientadores e a relação dos entrevistados com materiais teóricos e didáticos.

Analisando as similitudes e as disparidades nas falas dos entrevistados, bem como buscando compreender as percepções acerca da Sociologia e seu ensino no nível médio da educação básica, foi possível, como veremos no capítulo a seguir, localizar os discursos pedagógicos sobre a disciplina escolar de Sociologia de acordo com o modelo baseado na teoria de Bernstein, construído no capítulo 1.

CAPÍTULO 4

A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR – A RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Um dos principais objetivos do estudo da Sociologia é auxiliá-lo a “desnaturalizar” os fatos sociais, a desconstruir alguns conceitos que, de tão repetidos que foram, parecem ser os únicos verdadeiros. Desnaturalizar a instituição escolar significa saber que ela foi pensada e construída por pessoas como professores, religiosos ou governantes que tinham interesses e necessidades próprias daquele momento histórico. E que, antes desse modelo escolar, existiram outras formas criadas pelas sociedades para transmitir às suas crianças e jovens os saberes necessários para a vida social. (Marilda Iwaya, Livro Didático Público de Sociologia)

4.1 A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA É CIÊNCIA?

Os dados estatísticos trabalhados no capítulo anterior nos ajuda a perfilar o corpo docente de Sociologia dos dois Núcleos Regionais da Educação analisados. Conseguimos visualizar, ainda que de maneira muito generalizada, algumas especificidades desses agentes, como por exemplo, a alta concentração de professores formados nas Ciências Sociais no NRE de Londrina ao passo que o NRE de Cornélio Procópio conta com poucos professores com essa formação. Observamos ainda que, independente do NRE ao qual o professor encontra-se jurisdicionado, que as trajetórias familiares e educacionais desses agentes tendem a diferenciar-se, ainda que timidamente, entre os formados e os não formados. Entretanto, para que consigamos identificar qual concepção de Sociologia escolar esses agentes possuem, um questionário fechado acaba por não responder muitas questões que demandam uma apuração mais melindrosa. As entrevistas vieram ao encontro dessa demanda – espreitar, por entre as palavras de alguns professores, as possibilidades da dinâmica da disciplina de Sociologia sob a forma de discursos pedagógicos diversos.

Todas as entrevistas foram iniciadas com a mesma questão – em sua opinião, a Sociologia na educação é ciência? A ideia, ao elaborar essa forma exata da pergunta, foi primeiramente buscar extrair do entrevistado uma máxima veracidade quanto à opinião expressa na resposta, fosse essa resposta pendente para o sim, pendente para o não ou mesmo quanto às elaborações que alguns dos entrevistados realizaram para explicar seus pontos de vista. Julgo didático esclarecer aqui que os professores identificados pelas letras A, B, F e I não

possuem a formação em Ciências Sociais, ao passo que os professores identificados pelas letras C, D, E, G e H possuem a formação nessa área.

As respostas para a questão que dá nome a essa parte do capítulo tiveram formulações bastante variadas. Interessante destacar que todos os professores não formados em Ciências Sociais responderam sim à questão.

Em princípio não. Quando a gente começa e até mesmo para os alunos isso não fica muito claro, mas a partir do momento que a gente tem um maior contato (com a disciplina) começa a contextualizar melhor os fundamentos da sociologia com relação a entender a sociedade a gente percebe que sim, que é uma ciência sim. (B)

Sim, claro. Toda disciplina tem que ser considerada primeiramente uma ciência pra depois vir o estudo. (F)

Basicamente, eu acho que é uma ciência sim, porque primeiro a gente tem que transmitir um conhecimento científico para o aluno, para depois a gente começar analisar as relações sociais, analisar a sociedade como um todo. Se você não passa a teoria, que é a ciência, pra você passar a teoria tem que ser a ciência, tem que ser comprovado cientificamente. (I)

O conhecimento escolar, tido como por alguns entrevistados um conhecimento “científico” parece encontrar dificuldades para ser efetivada, o que poderia ser pensado a partir das ideias de Bernstein sobre a estruturação do código elaborado e do código restrito. A incompatibilidade desses dois códigos, ou ainda as fronteiras existentes entre eles impediria um processo de comunicação pedagógica com vistas ao desenvolvimento da cientificidade pretendida.

A sociologia é vista na educação básica como ciência, porém, a bagagem dos nossos alunos, principalmente dos meus que são do (período) noturno, são todos trabalhadores rurais, eles veem essa sociologia tão distante deles. A gente tem que buscar (a) exemplos da sociologia como ciência numa base mais próxima realmente da vida, da vivência deles, de cada um deles. (A)

Os professores formados nas Ciências Sociais ofereceram respostas mais elaboradas para a questão da cientificidade da Sociologia na educação básica. A relação do conhecimento acadêmico (da formação inicial dos entrevistados) com o conhecimento escolar da prática docente é trazida à discussão. Entre os que defendem a Sociologia no ensino médio como uma ciência, o método e a metodologia utilizados na escola para o desenvolvimento das aulas de Sociologia e a necessidade de firmar a disciplina de Sociologia como uma disciplina de bases científicas são justificados como elementos que corroborariam para essa percepção.

[...] Ela se utiliza de certos parâmetros que a gente poder chamar de científicos. [...] Ela se baseia em métodos, ela tem certos procedimentos metodológicos, ela se baseia em teorias. Que se encaixam dentro de uma, de uma qualificação científica. [...] E, necessariamente, quando nós trabalhamos em sala de aula, nós seguimos determinados parâmetros que a sociologia acadêmica, ou teórica, é, determinam. (D)

Eu acho que ela deve ser tratada como uma ciência, porque no fim das contas, toda a formação que a gente teve levava para esse ponto, a questão de tentar trazer ela (a disciplina de Sociologia) para uma coisa científica. Por mais que ela lide com assuntos do cotidiano e traz coisas do dia-a-dia, eu acho que a intenção é transformá-la mesmo numa ciência. Não sei se acontece com as outras disciplinas, mas eu acho que a intenção principal da sociologia é mostrar que ela tem objetos específicos, que ela estuda alguma coisa especificamente, eu acho que deve ser bem esse caminho a ser seguido. Então eu acho que essa sentença deve ser levada a sério. Afinal, a base da sociologia é transformar, é pensar nela como uma ciência. (H)

Não há unanimidade no grupo dos professores formados em Ciências Sociais quanto ao fato da Sociologia na educação básica ser uma ciência. É residual, contudo, na fala desses professores o caráter científico que a disciplina pode conter. Percebemos que para alguns entrevistados a elaboração de uma disciplina como um discurso escolar e não necessariamente científico (pensado como oriundo do campo da produção intelectual) não desqualifica alguns aspectos de certa “cientificidade original”, algo como que um “conhecimento-mãe”, um conhecimento gerador (e anterior) ao conhecimento escolar. Nesse sentido a disciplina de Sociologia parece ser tomada como um corpo de conhecimentos que se movimenta entre apresentar aos alunos do ensino médio os fundamentos básicos das Ciências Sociais ao passo que opera um processo de relocação do discurso científico para o contexto escolar, traduzindo o código acadêmico sob a forma de conteúdos didáticos, “adaptados” ao código do estudante.

Se a gente considerar a ciência como a questão da utilização do método, da investigação, da produção do conhecimento, eu diria que não. Eu diria que a sociologia na educação básica, é a divulgação ou você passar esse conhecimento científico. Que também é uma, face da ciência, que é a divulgação da sua produção. (C)

Bom, tem toda a questão primeiro de pensar se a ciências sociais são ciência. Então aí, já tem esse problema, ainda mais no ensino médio. Eu não sei, pode ser meio termo? [...] depende da concepção de ciência que você tem. Mas, pensando então nas ciências sociais primeiro. [...] Tem sua certa cientificidade, não essa coisa dura, mas sua validade para compreender as coisas. Então, eu acho que pensando no ensino médio, pode pensar que até seja numa escala assim reduzida para o ensino médio. Uma linguagem diferenciada, tentando uma adaptação. (E)

Eu me penso, enquanto professor de sociologia, como de certa forma um tradutor do conhecimento produzido cientificamente até onde eu me sinto mais seguro. Conheço professores que desenvolvem pesquisas para os alunos [...] talvez eu tivesse que aprender um pouco mais pra eu fazer isso; na minha prática eu acho que eu não considero que a gente desenvolva, produza conhecimentos, eu me sinto um professor em certo ponto reprodutor de conhecimento. (G)

As técnicas-pedagógicas entrevistadas concordam em conceber a disciplina de Sociologia como uma ciência, sendo esse conhecimento “científico” elemento básico de compreensão mais acurada da realidade social na qual os alunos encontram-se inseridos. Os processos de estranhamento e desnaturalização da realidade caracterizariam a cientificidade do conhecimento escolar de Sociologia.

Eu vejo que sim, mas uma ciência que possa permitir para o aluno o estranhamento da sua realidade. É ciência, sem sombra de dúvida [...]. Olha, tem uma coisa que me incomoda até hoje, já foi até motivo de exemplo meu em algumas reuniões que eu tive que você vai pra academia, vamos supor, você vai ter todo aquele estudo sobre o conceito de ideologia e é evidente que você tem todo aquele embasamento. [...] Eu não conseguiria, até pela questão tempo relógio mesmo e até a questão pra mobilização do aluno ficar discutindo todos os enfoques, todos os recortes do conceito de ideologia. Então, eu teria que fazer um recorte que está com o pé na ciência acadêmica, mas que ao mesmo tempo o mobiliza na realidade dele. (Jaqueline – NRE de Londrina)

Eu acho que sim. Você não pode dissociar a ciência da sua prática seja ela em que campo você estiver. A sociologia te dá uma visão de mundo e de realidades sociais muito amplos; então, na medida em que você tem o conhecimento, você tem um entendimento melhor; quanto menos conhecimento, menos entendimento. Daí você cai no senso comum, realmente. Quando você trabalha isso na sala de aula, se você leva o foco da ciência que é a investigação, que é a curiosidade, que é o saber por que e como acontecem as coisas e as realidades, você está fazendo ciência no meu entender, porque você sai despertando a curiosidade do aluno, eu mesma tive essa grata surpresa de perceber que os meus alunos depois de concluído o ano letivo eu fiz uma enquete com eles perguntando se o conhecimento de sociologia tinha modificado um pouco a vida deles e eles falaram que nunca mais iriam olhar nossa realidade da mesma forma, o cotidiano deles da mesma forma. (Eliza – NRE de Cornélio Procópio).

Os discursos pedagógicos mais notórios nas entrevistas, em especial quanto ao fato da disciplina de Sociologia ser ciência, ou um conhecimento que “bebe” da ciência, acabou por mostrar que, os professores entrevistados apresentam suas percepções mais próximas das ideias dos discursos tipo 01 e tipo 02, ou seja, Discurso do Currículo Científico e Discurso Coleção/Discente, já que ambos são caracterizados por uma forte classificação da disciplina, mas, principalmente, por apresentarem a Sociologia escolar a partir de um código mais ou

menos científico. Ou seja, na percepção dos professores entrevistados, ainda que a disciplina de Sociologia não seja necessariamente uma ciência, ela teria o papel de divulgação do conhecimento científico.

Outro ponto das entrevistas que pode ser trazido para essa parte da discussão refere-se justamente aos objetivos pretendidos, pelo professor, com o ensino da disciplina de Sociologia na educação básica. Como mencionado no primeiro capítulo, a clareza na especificidade da disciplina com vistas às discussões de caráter científico dos conteúdos configura característica dos discursos do Currículo Científico e Coleção/Discente (tipos 01 e 02); ao passo que as elaborações pendentes para a ideia da Sociologia como instrumento para o desenvolvimento da cidadania e participação social acaba por caracterizar os discursos Integrado/Cidadão e da Liderança Humanitária (tipos 03 e 04).

O gráfico 19 apresenta a estatística dos objetivos considerados os mais importantes para a disciplina de Sociologia no ensino médio. Para obter esses dados, elaborei uma questão fechada de múltipla escolha na qual constava as seguintes opções:

- a) A Sociologia deve formar cidadãos autônomos e atuantes na sociedade em que vivem. A crítica deve vir seguida de intervenção prática nos espaços coletivos.
- b) A Sociologia deve fornecer ferramentas para que os alunos desconstruam e desnaturalizem as relações sociais nas quais encontram-se inseridos.
- c) A Sociologia deve fornecer cabedal teórico e científico o mais rígido possível, para que se realize a análise dos fenômenos e fatos sociais.
- d) A Sociologia deve colaborar para que os alunos sejam capacitados para o mercado de trabalho.
- e) A Sociologia deve fornecer base teórica para concursos vestibulares, uma vez que a disciplina já é cobrada em várias universidades/faculdades em seus concursos de admissão.

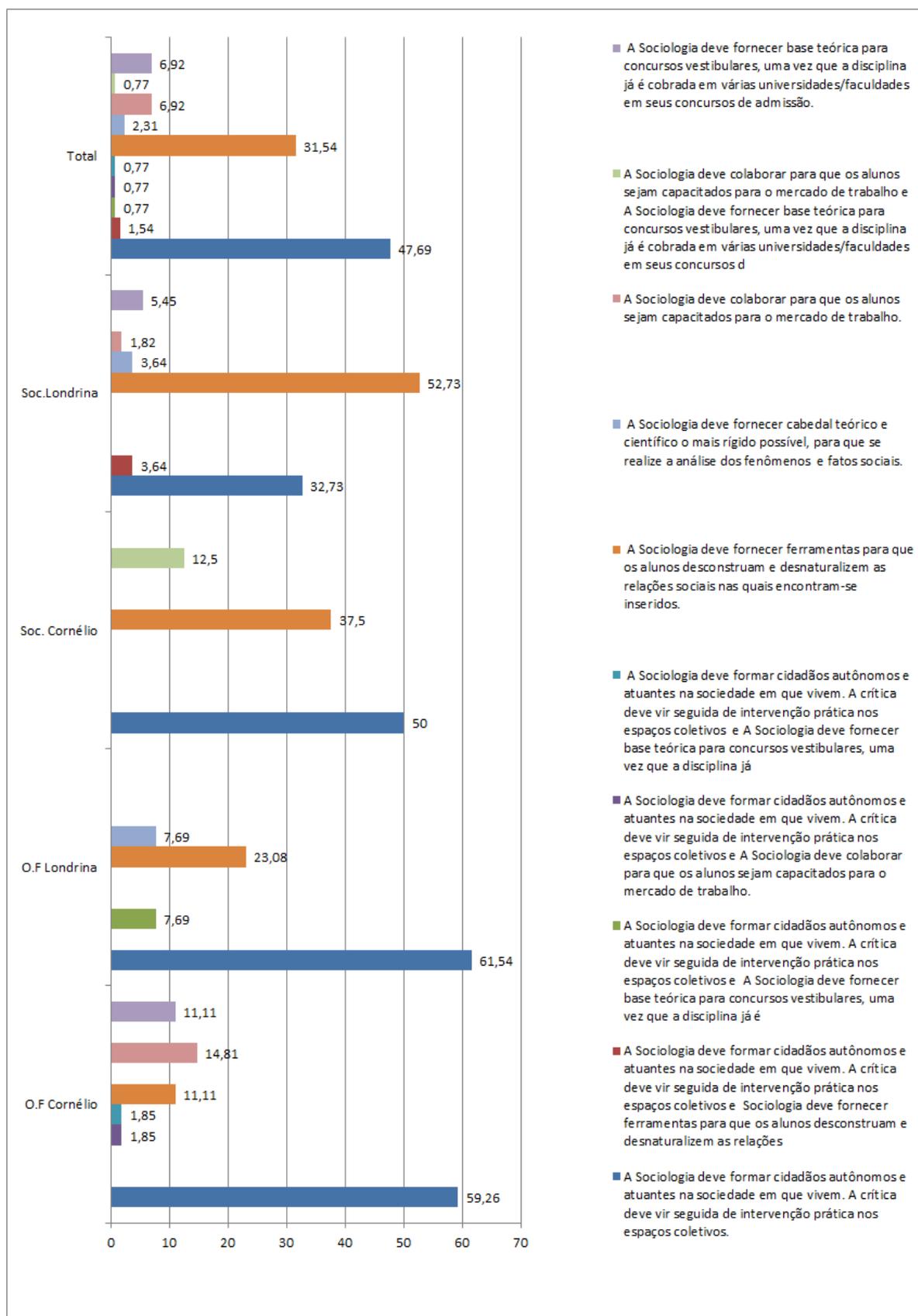
Do total de 130 professores, 31,54% assinalaram a ideia da desconstrução e desnaturalização como o principal objetivo e 47,69% consideram o principal objetivo da Sociologia no ensino médio a preparação dos alunos para o exercício da cidadania. A dualidade aparentemente sempre recorrente quanto ao

papel da Sociologia na educação básica – desnaturalização X cidadania - encontra eco nas respostas dadas a essa questão. As alternativas referentes ao mercado de trabalho, preparação para o vestibular e alto grau de cientificidade, somam apenas 16% do total.

Entre os grupos O.F.Londrina e O.F.Cornélio preponderam os professores que acreditam que a disciplina de Sociologia na educação básica deve formar cidadãos autônomos para intervirem nos espaços sociais. 61% dos professores do grupo O.F.Londrina e 59% do grupo O.F.Cornélio assinalaram essa alternativa. Mais uma vez temos diferenças entre os grupos dos formados e dos não formados em Ciências Sociais, já que entre os grupos SOC.Cornélio e SOC.Londrina a ideia da disciplina de Sociologia como ferramenta de desnaturalização e estranhamento da realidade foi escolhida por 53% do grupo SOC.Londrina e por 38% do grupo SOC.Cornélio.

Acredito que essa diferença sobre a percepção dos principais objetivos da Sociologia, entre os formados e os não formados em Ciências Sociais mais uma vez possa vir a ser pensada sob o prisma dos diferentes códigos que estruturam os diferentes discursos pedagógicos desses professores, ou seja, um código mais “acadêmico” (no sentido do contato mais direto com os teóricos das Ciências Sociais ainda na graduação) e um código mais instrumental, no sentido de conceber os aspectos práticos da disciplina.

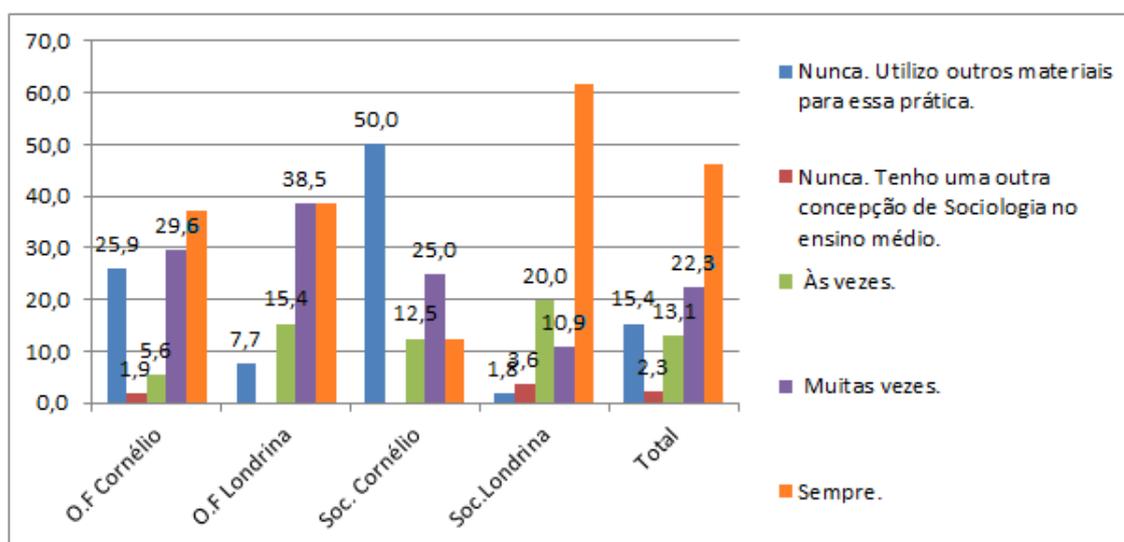
Gráfico 19 – Objetivos da Sociologia no ensino médio



4.2 DOCUMENTOS ORIENTADORES E UMA POSSÍVEL UNIFORMIDADE DO ENSINO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA

Dentre as opções de aportes teóricos e metodológicos mais citados pelos professores durante as entrevistas, destacam-se, principalmente, dois documentos orientadores oficiais: as Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia do Ministério da Educação (2006) e as Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia (2008), ambos discutidos no capítulo 2. O gráfico 22 traça a frequência dos 130 professores que responderam ao questionário, quanto ao uso que fazem das orientações de nível nacional, as OCN.

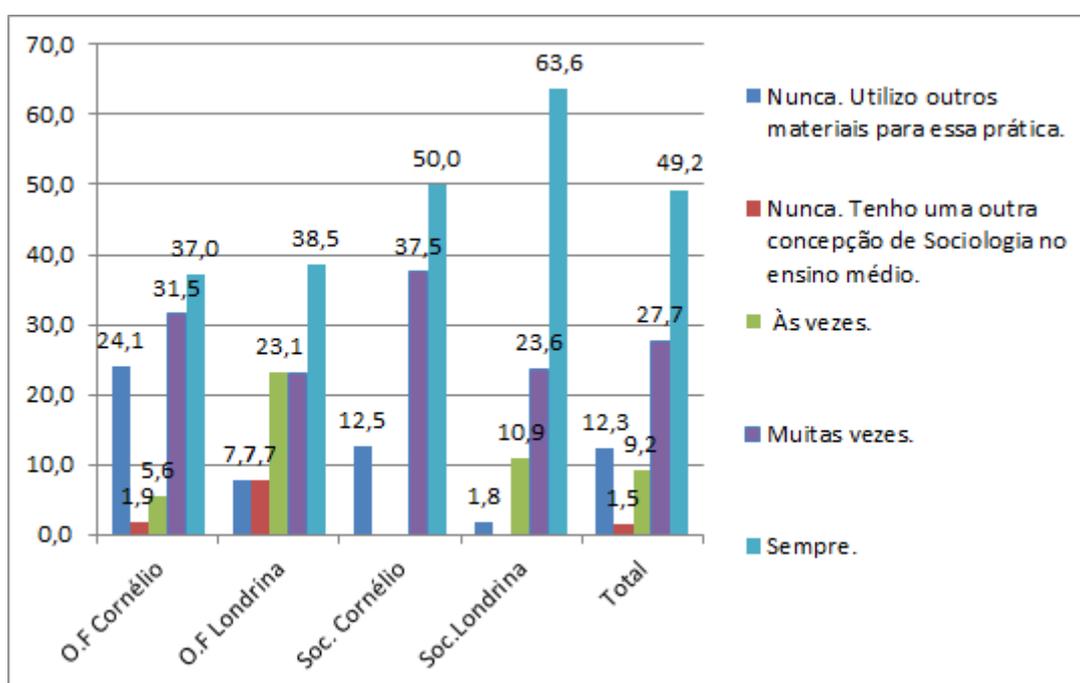
Gráfico 20 – Em que medida utiliza as OCN para elaborar as aulas



Podemos notar que o número de professores que responderam utilizar as OCNs muitas vezes e sempre é maior entre os grupos O.F.Londrina e SOC.Londrina, já que a frequência desses dois grupos é de 38,5% para muitas vezes e 38,5% para sempre no grupo O.F.Londrina; e mais de 60% para sempre no grupo SOC.Londrina. Já nos dois grupos do NRE de Cornélio Procópio o uso das OCNs parece ser menor, já que 50% do grupo SOC.Cornélio alega nunca fazer das OCNs, utilizando outros materiais para essa prática. Creio que esses números revelam diferenças quanto aos encaminhamentos do próprio Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, que mesmo anteriormente ao início das discussões em termos institucionais que dariam origem às Diretrizes

Curriculares Estaduais, já realizava programas de formação continuada (como encontros e reuniões com os professores de Sociologia da rede) tendo por base os princípios presentes nas Orientações Curriculares Nacionais. A maior parte dos professores do NRE de Cornélio Procópio, por sua vez, (e, possivelmente, pela ausência até então (meados de 2006) de um representante da disciplina de Sociologia no NRE e mesmo pela ausência de um centro formador mais próximo) só foi ter contato com um documento orientador mais elaborado anos depois, já em 2008, e esse documento em questão trata-se, justamente, das Diretrizes Curriculares Estaduais.

Gráfico 21 – Em que medida utiliza as DCE para elaborar as aulas



Em todos os quatro grupos é consideravelmente expressivo o número de professores que alega utilizar sempre ou muitas vezes as Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia para a elaboração dos planos de ação docente. Esse número é ainda maior entre os professores do grupo SOC.Londrina, o que mostra que esses professores acabam utilizando tanto as OCNs (como mostra o gráfico 22) quanto as DCEs para a fundamentação teórica e metodológica de suas atividades docentes.

[...] na época que eu estava dando aula tinha o OCN, eu estava fazendo a especialização em ensino de sociologia e tendo simpósios e daí eles explicaram pra gente, a gente leu e entendeu a diferença do PCN's e dos OCN's, aí eu procurava um pouco me orientar pelos OCN's, tentando me orientar pra prática; fora que você pega ali recorta e cola pra por no papel, pra facilitar a vida também. Daí, das diretrizes também [...] ficou bem forte essas coisas e uso isso para a prática também. (E)

[...] Bom, as diretrizes é um documento de consulta constante para fazer o planejamento, para organizar os conteúdos, enfim. Agora, a diversidade metodológica, por exemplo, que às vezes a gente encontra nas OCN's, aí já esbarra um pouco mais, por causa da estrutura que a gente tem na escola, dividido por série disciplinar, não sei. Talvez, teria uma distância um poço maior em relação à prática. (G)

Na fala dos professores do NRE de Cornélio, em especial dos professores formados em Sociologia, houve pouca menção sobre os OCNs. Preponderaram informações sobre o uso das DCEs, o que reforça minha hipótese de que as OCNs (2006) foram mais divulgadas e trabalhadas entre os professores do NRE de Londrina. Os professores, em diversos momentos, fizeram menção ao Projeto Político e Pedagógico (PPP) das escolas nas quais lecionam, sugerindo que esse documento, apesar de refletir a realidade local, também pode ser considerado como um documento norteador da prática pedagógica. Quando houve essa menção, os professores destacaram que procuram elaborar e/ou vincular o PPP às orientações das DCE de Sociologia.

Todos os nossos planos de aula, conteúdos e assim por diante são feitos com base no projeto político e pedagógico (PPP) do colégio que são feitos seguindo as orientações das diretrizes. Um dos colégios fez no ano passado um trabalho interessante que foi a reformulação desse PPP, não sei se é por instrução da SEED ou se foi iniciativa de um desses colégios, mas ele resolveu fazer toda essa estruturação. Ocorre o problema que na maioria das vezes o professor de sociologia está sozinho, então acabei tendo que lidar com todo aquele material que já estava pronto, tentando readaptar ele às orientações que a pedagoga responsável passou para nós. Então, querendo ou não, você estava a todo o momento em ligação com o que as diretrizes dizem. (H)

O trabalho realizado pelas equipes de ensino, tanto dos NREs quanto do DEB-SEED – PR – no tocante à divulgação das Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia – parece ter surtido efeito positivo. É, de fato, grande o número de professores que alegam utilizar-se desse documento, ainda que não haja, necessariamente, uma uniformidade quanto ao uso de suas propostas de intervenção metodológicas e também teóricas.

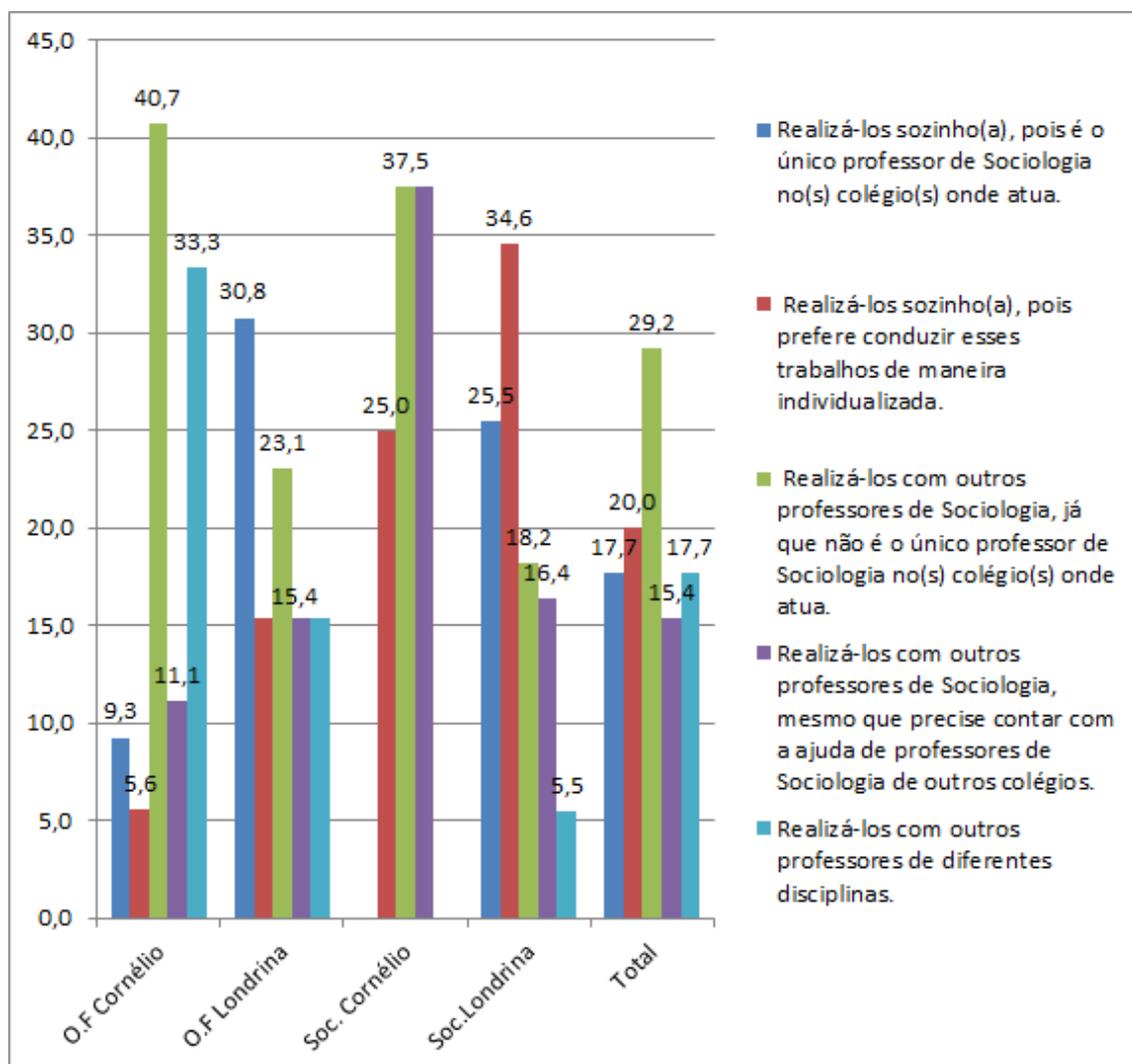
Quase 100% acatam as diretrizes estaduais. Muda um pouco aí a distribuição dos conteúdos, que é um outro nó que a gente tem. Embora, exista uma sugestão de seriação que surgiu na gestão anterior, era uma sugestão, então alguns professores acabam fazendo como acham, mas é totalmente absorvida a diretriz curricular estadual. (Jaqueline – NRE de Londrina)

São poucos os professores que assinalaram, no questionário, não fazer uso nem das OCNs e nem das DCEs. Uma professora entrevistada alegou, entretanto, não fazer uso de nenhum documento orientador oficial, valendo-se de outros materiais para essa prática.

[...] Eu vou ser sincera, na sociologia não. Agora que eu estou trabalhando com os alunos de formação de docentes, eu até trabalho no conteúdo de organização do trabalho pedagógico, então estou usando mais as diretrizes com esses alunos, com os alunos do ensino médio, especificamente, eu não usei. Eu usei pesquisas na internet, também umas referências bibliográficas, agora eu não sei te citar os nomes, mas eu utilizei sim referências bibliográficas. Também conversei com outros colegas da área que me deram auxílio. (I)

Para muitos professores o contato com um documento orientador oficial, em termos teóricos e metodológicos, configura o único caminho de acesso para uma sistematização didática do conhecimento sociológico a ser instrumentalizado em sala de aula, seja porque o número de professores de Sociologia ainda é reduzido, seja pela dificuldade de acesso a outras sistematizações didáticas. Quanto ao baixo número de professores de Sociologia penso que, apesar de ser pouco, o número de professores (especialmente os não formados em Ciências Sociais) cresceu bastante (quase triplicou) desde 2009 com a obrigatoriedade gradativa da Sociologia em todas as séries do ensino médio. Ainda assim, alguns professores encontram-se sozinhos nas escolas, sem pares iguais para travar discussões sobre a disciplina, como mostra o gráfico 24.

Gráfico 22 – Se para a elaboração dos planos de trabalho docente costuma dialogar com outro(s) professor(es)



Notamos que 17,7% do total dos 130 professores pesquisados, estão sozinhos na escola, quando se trata da disciplina de Sociologia. Esse é um número considerável, uma vez que é bastante comum um número maior de professores das disciplinas que possuem um número maior de aulas na grade curricular, como Língua Portuguesa e Matemática. Uma característica curiosa dos professores formados em Sociologia é a tendência em preferirem um auto isolamento dos demais colegas: 25% dos professores do grupo SOC.Cornélio e 34,6% dos professores do grupo SOC.Londrina assinalaram que preferem conduzir a elaboração dos planos de trabalho docente sozinhos e de maneira individualizada. Esse número é consideravelmente menor entre os não formados, possivelmente

pela questão da formação inicial em outra área que não a Sociologia e a carência de fundamentação teórica sobre a disciplina.

O que vem a determinar essa tendência dos professores formados em Sociologia a distanciarem-se dos demais colegas nessa etapa da prática pedagógica? Infelizmente nas transcrições das entrevistas gravadas não houve menção sobre essa questão, porém, mais uma vez acredito que a resposta poderia ser pensada a partir do código acadêmico desses profissionais. Talvez esses professores reproduzam a já clássica dualidade bacharelado X licenciatura na escola básica, claro, numa escala reduzida e adaptada. Talvez se vejam como professores mais próximos do conhecimento científico (e, talvez da pesquisa) que os professores das demais disciplinas e busquem com essa separação tornar as fronteiras entre a disciplina de Sociologia e as demais disciplinas ainda maiores. Apesar de especulativo, se realmente for esse o caso, trata-se de uma interessante artimanha de fortalecimento do princípio de classificação da Sociologia na educação básica.

Isolados ou em grupos; formados ou não, os professores de Sociologia analisados mostraram forte dependência do documento orientador estadual, as DCEs. Se acreditarmos que os princípios da chamada Sociologia Crítica (presentes nesse documento) são fortemente acatados pelos professores, temos então mais um indício de que o princípio de classificação presente nesses discursos pedagógicos converge, mais uma vez, para o Discurso do Currículo Científico e o Discurso Coleção/Discente, já que nas DCEs a Sociologia encontra-se fortemente classificada. Evidente que o que acontece na aula de cada professor resulta do cruzamento de uma série infindável de variáveis, o que, dificulta, inclusive, apreender dados objetivos para a pesquisa. Nesse sentido, concordo com Ferraço, quando o autor sustenta que :

[...] tomar como referência do currículo essa diversidade de interações, saberes e fazeres realizados nas redes tecidas no cotidiano escolar implica assumi-lo como permanente devir, como permanente produção, que se diferencia e que se realiza a partir das próprias redes compartilhadas pelos sujeitos. **Mais do que documentos prescritos, o currículo que se realiza na escola é aquele viabilizado pelas redes que lá estão.** Logo, não existe um único currículo na escola, mas inúmeros currículos-redes, metamorfoseados, plurais, complexos, heterárquicos e impossíveis de ser apreendidos em sua totalidade. **Quando muito, conseguimos apenas identificar e viver alguns de seus fragmentos.** (FERRAÇO, 2006, p. 9 e 10, grifos meus).

Pensando na ideia da possibilidade de apreender apenas um pequeno fragmento do currículo, proponho pensarmos então na questão da seriação dos conteúdos de Sociologia ao longo do ensino médio. Fato é que até 2008 (ano da alteração da LDB que garante a obrigatoriedade da Sociologia em todas as séries do nível médio de ensino) a disciplina de Sociologia era trabalhada majoritariamente em apenas uma única série do ensino médio, normalmente no terceiro ano. Salvo exceções, como já foi anteriormente comentado.

Previendo possíveis complicações quanto à divisão de conteúdos para as três séries (uma série em 2009; duas séries em 2010; três séries em 2011 e quatro séries em 2012) a equipe de Sociologia do DEB-SEED-PR juntamente dos técnicos-pedagógicos dos 32 NREs elaborou uma orientação quanto aos conteúdos a serem trabalhados em cada série. Evidente que essa orientação se respalda tanto nas DCEs de Sociologia quanto no quadro de conteúdos básicos (trabalhado no capítulo 2). A ideia presente nessa orientação consistia basicamente na seguinte divisão:

[...] primeiro ano você ter um caráter mais sociológico, trabalhando as instituições sociais e as tendências sociológicas. No segundo ano era ter um olhar mais pelo viés da política, ou seja, poder e trabalho. E no terceiro ano ter um viés mais antropológico, trabalhando o conceito de cultura. (Jaqueline, NRE de Londrina).

As primeiras discussões sobre seriação apoiavam-se na ordem que se encontram distribuídos os chamados “Conteúdos Estruturantes”, tanto nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia, quanto no Livro Didático Público de Sociologia (que, de certa forma, também serviu para diversos professores como um documento norteador da prática pedagógica, mesmo sendo formatado para o uso didático do aluno). Nesses dois textos, a ordem dos conteúdos indicava a seguinte divisão nas três séries do ensino médio regular:

- **1º ano:** O surgimento da sociologia e as teorias sociológicas.
O processo de socialização e as instituições sociais.
- **2º ano:** Cultura e indústria cultural.
Trabalho, produção e classes sociais.
- **3º ano:** Poder, política e ideologia.
Direitos, cidadania e movimentos sociais.

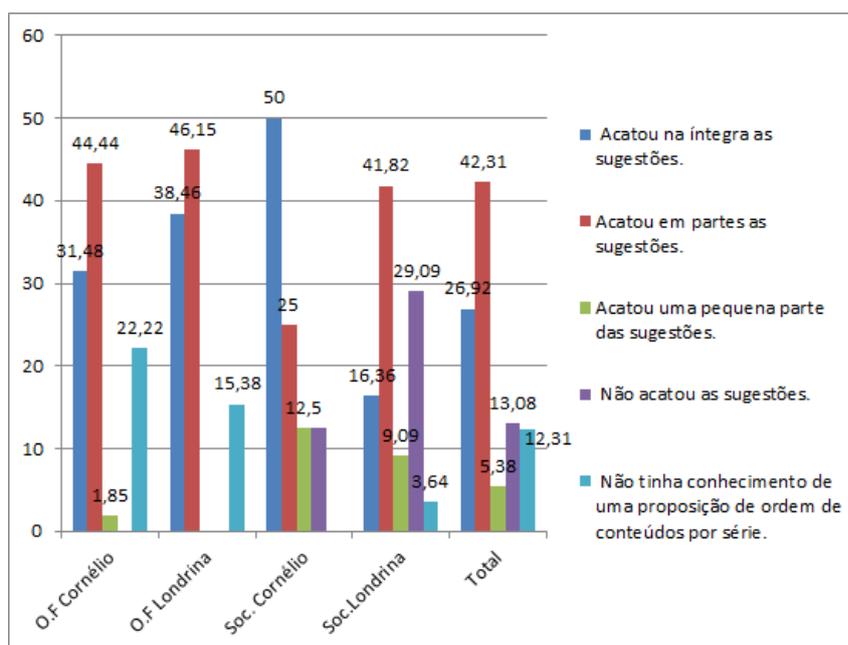
Essa organização foi então suplantada pela outra orientação que organiza os conteúdos a partir da divisão clássica das Ciências Sociais em

Sociologia, Ciência Política e Antropologia, ou seja, reservando as discussões das instituições sociais para o primeiro ano; as discussões das relações de poder para o segundo ano e as discussões de viés antropológico acerca da cultura para o terceiro ano.

[...] Muitos professores absorveram isso, mas muitos ainda não. Ainda continuam com uma primeira seriação que tinha surgido no início das discussões que era seguir a ordem do livro didático público. (Jaqueline, NRE de Londrina).

O gráfico a seguir demonstra como os professores pesquisados agiram perante a orientação quanto à seriação de conteúdos de 2009

Gráfico 23 – Sobre a sugestão de seriação de conteúdos de Sociologia



Quando questionados como organizavam a seriação dos conteúdos de Sociologia, os professores entrevistados apresentaram tanto a primeira quanto a segunda proposta de seriação.

No primeiro ano acho fundamental o conceito de sociologia, a história da sociologia como ciência. De onde surgiu, quem são os seus criadores, os seus pesquisadores. No segundo semestre as instituições sociais, porque os alunos tem que saber que a gente vive [...] porque muitos brincam assim: "Ah, mas eu não vivo em sociedade", ah, como não? Então a gente vai realmente, expor para os alunos que ninguém vive sozinho. Para o segundo ano eu trabalhei no primeiro semestre sobre o trabalho, e no segundo

semestre sobre cultura. Terceiro ano, eu trabalhei política, aí eu vi que eles estavam com uma defasagem em cultura, então também resolvi em conversa com meu colegiado, com os demais professores da disciplina, com a equipe pedagógica, que eu deveria dar também cultura para o terceiro ano. Aí também estou trabalhando cultura com o terceiro ano. (A)

Eu acho que a maior dificuldade é para o primeiro [...] a questão do trabalho, da produção. Antes a gente tinha muito essa preocupação quando você trabalhava um ano só e você tinha que dar conta de tudo. Então, você sabia que tudo ia ficar bem superficial. Para o segundo, que é um ano onde ele já experimentou a sociologia e filosofia, não tem toda aquela ansiedade de fim de ensino médio, de vestibular, que é presente na maioria dos alunos dessa escola, é a questão da política. Política e movimentos sociais. Que é, para mim, o conteúdo mais denso, um pouquinho mais complexo para trabalhar. E o terceiro ano, com a questão de cultura. Cultura, indústria cultural. E a gente faz ali uma, um fechamento da teoria. Os conceitos, que já foram trabalhados nos outros conteúdos, então o fechamento nos clássicos e alguns contemporâneos, e sociologia brasileira, que já foi vista, mas ali a gente sistematiza. (C)

Outros professores apresentaram uma ordem de seriação que era diferente tanto da primeira quanto da segunda sugestão. Cabe ressaltar, porém, que apesar de “fugirem” das regras propostas, apenas a ordem dos chamados “conteúdos estruturantes” e “conteúdos básicos” era diferente, já que os conteúdos eram os mesmos.

No primeiro ano a gente costuma fazer uma divisão: no primeiro momento histórica e depois temática. No segundo ano fica uma discussão do processo de socialização, cultura, indústria cultural, fazendo uma discussão mais próxima da antropologia e; no terceiro ano uma discussão mais próxima da ciência política, direito, cidadania, movimentos sociais, estado, conceitos políticos, isso fica mais para o terceiro ano. É mais ou menos assim que a gente organiza. Conheço outras escolas que trocam o primeiro pelo segundo. O que a gente faz no primeiro, eles fazem lá no segundo; o que a gente faz no segundo eles fazem no primeiro. Faz uma discussão sobre projeto social, cultura, diversidade cultural e aí apresenta os clássicos no segundo ano e faz uma discussão mais aprofundada de política no segundo, cidadania e tal. (G)

Eu dou uma inspirada nas orientações vindas da SEED do ano passado. Só que ao mesmo tempo acho que o professor tem que ter uma liberdade assim de: - ah, vamos ver isso num ano? Beleza! Mas eu que vou por a ordem de como que vai ser. Se por exemplo, vai ser cultura e os clássicos da sociologia brasileira, eu quero tratar isso no começo ou no fim, isso aí acho que tem que ter uma autonomia de cada professor. (E)

É interessante notar, no gráfico 25, 12,5% dos professores do grupo SOC.Cornélio e 29% dos professores do grupo SOC.Londrina alegaram não ter acatado as sugestões de seriação, ou seja, apenas os professores formados em Ciências Sociais assinalaram essa opção do questionário, o que pode sugerir que os professores dos grupos O.F. tenham uma dependência maior das orientações

emanadas dos NREs e da SEED-PR, ao passo que os professores dos grupos SOC tenham, ainda que sutilmente, uma autonomia maior no processo de organização dos conteúdos da disciplina, talvez pelo próprio domínio teórico do conhecimento sociológico, propiciado na graduação.

Apesar dessa sutil diferença entre os professores dos grupos O.F. e SOC quanto à dependência ou independência das orientações institucionais de seriação, é ponto comum na fala dos professores entrevistados a necessidade de organização de um currículo mínimo e comum para os conteúdos da Sociologia na educação básica. Uniformidade no ensino e possibilidade de fortalecer o processo de legitimação da disciplina são os argumentos mais levantados para defender uma organização comum dos conteúdos.

Eu achava que era uma questão secundária. É, mas também, a gente não pode ignorar que outras disciplinas fazem isso, e é uma forma de organizar o trabalho escolar. Mas eu achava desnecessário, que cada um poderia estabelecer dependendo da comunidade escolar, do seu público e tal, mas tem um outro dado que me faz colocar a necessidade dessa separação. Que muitos professores que atuam não tem a formação de sociologia. São professores de outras áreas, são pedagogos, e as coisas mais direcionadas, mais pré-estabelecidas facilitam o trabalho para esses outros profissionais. Eu julgaria viável pela mesma razão. (C)

Então eu acredito que tem que haver um documento norteador. Mas não um documento regulador de toda a disciplina, porque como eu disse pra você professor, cada aluno traz sua bagagem e a gente procura principalmente acomodar esse aluno, preparar esse aluno para a realidade dele. Então não adianta eu querer comparar o meu aluno com o aluno do sul do Paraná, porque são realidades diferentes; da cidade vizinha já é uma realidade diferente, uma sociedade diferente, uma política diferente, então eu tenho que realmente expor para o meu aluno a visão sociológica de todo o país, mas principalmente abordar aquela que está mais próxima dele. Eu acredito que um documento orientador para todo o país seria bom também, porque um aluno que sai do Paraná e vai para o Piauí ou vai para a Bahia, ou vai para São Paulo, vai conseguir ver todos os conteúdos necessários para ele. (A)

A visão institucional, presente na fala das técnicas-pedagógicas entrevistadas corrobora a ideia de uma organização mínima de conteúdos a fim de propor certa uniformidade no ensino escolar de Sociologia, ao menos no estado do Paraná.

Eu acho que essa divisão, ainda é a que salva um pouco a permanência dos conteúdos estruturantes e básicos, de serem trabalhados em todos os níveis [...] eu acho que apesar de tudo, esses conteúdos mínimos são o que mantêm a base de referência da disciplina, eu imagino que se todos os núcleos (não sei se isso está acontecendo em todos os núcleos), mas pelo menos é o que eu tento conscientizar os professores de que se a gente tem

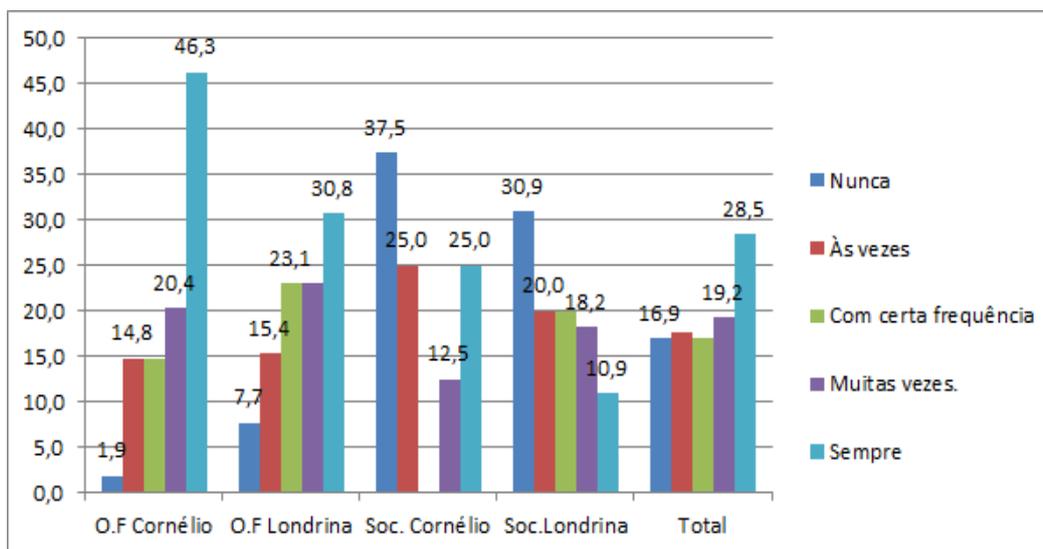
esses conteúdos mínimos para serem trabalhados na primeira, na segunda e na terceira série; no Paraná inteiro tem essa mesma orientação; então se o meu aluno daqui for transferido ele terá essas mesmas possibilidades. (Eliza – NRE de Cornélio Procópio).

[...] Da perspectiva pedagógica, da perspectiva de construção do conhecimento eu defendo que o professor deveria ter autonomia de fazer essa seriação da maneira pedagógica que ele achasse mais adequada para a sua realidade. Mas isso cria outro problema: como a gente vai resolver isso eu ainda não sei. É um nó mesmo que eu não sei. Em termos nacionais eu penso que sim, mas ao mesmo tempo eu vejo que os outros estados em alguns momentos estão tão longe das orientações nossas aqui, são outros encaminhamentos. Seria um trabalho de longo prazo e que exigiria muito fôlego. Mas, não penso que seja impossível não. Embora, você engessa um pouco a disciplina, não tem como você dizer que não, porque engessa, eu acho que é uma necessidade. (Jaqueline, NRE de Londrina).

A variação entre o Discurso do Currículo Científico e o Discurso Coleção/Discente caracteriza essa discussão da seriação dos conteúdos de Sociologia no ensino médio. Ainda que conte com pequenas variações, os professores parecem organizar os conteúdos tendo por base as proposições do mesmo documento oficial – as DCEs. A classificação da disciplina é forte, bem como parece pender para forte o enquadramento (controle pedagógico) com vistas à garantia desses conteúdos “mínimos”. Para elucidar melhor o princípio de enquadramento, verificado nas falas e práticas dos professores pesquisados, julgo importante analisar também a forma como esses professores se relacionam com materiais didáticos, teóricos e recursos metodológicos.

4.3 OS USOS DE MATERIAIS TEÓRICOS, DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS

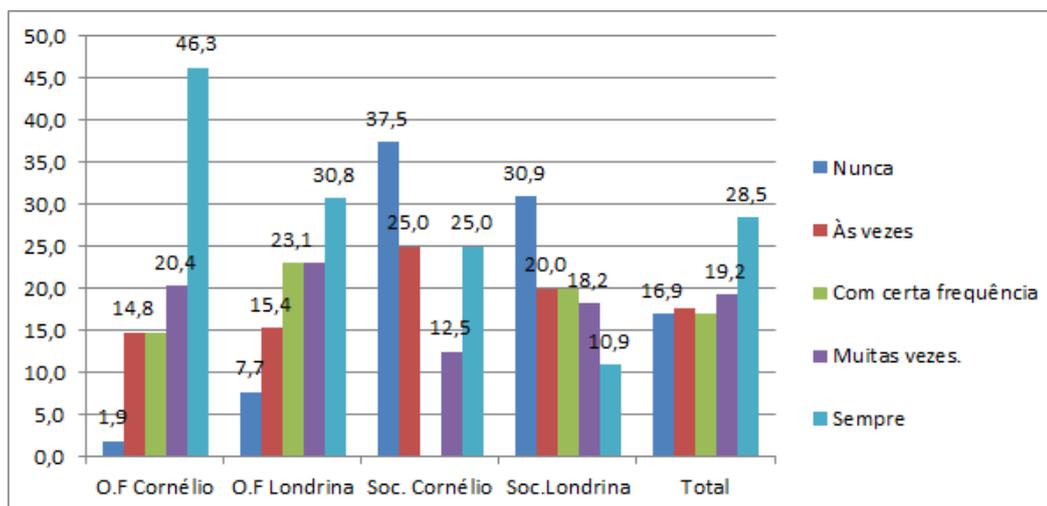
A relação que os professores pesquisados mantêm com os diferentes materiais de apoio ao trabalho docente também apresenta variações entre os formados e os não formados em Ciências Sociais. O gráfico 26 ilustra as frequências dos quatro grupos quanto ao uso do Livro Didático Público de Sociologia (LDP), em uso desde o início do ano letivo de 2007.

Gráfico 24 – Frequência de uso do LDP de Sociologia

Os grupos O.F.Cornélio e O.F.Londrina, apresentam as frequências de 46,3% e 30,8% de professores que responderam fazer sempre uso do LDP de Sociologia. Esse número é consideravelmente menor entre os professores dos grupos SOC.Cornélio e SOC.Londrina. Inversamente, os professores dos grupos SOC.Cornélio e SOC.Londrina apresentam as frequências de 37,5% e 30,9%, respectivamente, alegando nunca fazer uso desse material didático.

[...] Eu acho que a tradução dos textos teóricos facilita mais a compreensão. Eu trabalho com a Cristina Costa, com Meksenas, com o Tomazi. Os tradicionais. Em princípio vai mais pelo o que eu achava que estava mais acessível. Mas ao mesmo tempo em que eu fui utilizando, fazendo uso dos textos, fui percebendo qual é aquele que questiona mais, o que é mais do gosto do aluno, nesse sentido. Eu acho que a dificuldade é minha mesmo, em selecionar esses textos. (C)

Quanto ao uso de textos teóricos, o gráfico 27 mostra que esse perfil de diferenças no uso de materiais de apoio ao trabalho docente, entre os formados e os não formados, se mantém, mas com muita sutileza. Julgo que esses números revelam uma característica comum dos dois grupos: a preferência por textos didáticos, mais adaptados ao ensino escolar da disciplina, ou seja, já recontextualizados pedagogicamente.

Gráfico 25 – Frequência de uso de textos teóricos das Ciências Sociais

Curioso notar que as frequências mais altas quanto ao uso constante de textos teóricos são justamente, dos professores não formados, ou seja, dos grupos O.F.Cornélio (46,3%) e O.F.Londrina (30,8%). Sobre essa questão, acredito que a necessidade de embasamento teórico, para muitos professores não formados, recai na busca por fundamentação em materiais teóricos, não necessariamente pensados para o uso do aluno da educação básica. Há, entretanto, aqueles professores – formados ou não – que alegam nunca fazer uso de textos teóricos em sala de aula. As frequências mais altas para essa resposta são, curiosamente, dos professores dos grupos SOC.Cornélio e SOC.Londrina, ou seja, professores formados na área.

[...] Os textos didáticos me ajudam a sistematizar a aula e também tenho que ter em mente que eles (os alunos) terão esse material para estudar para a prova, por exemplo. Então eu falo muito de umas coisas que estão lá e depois eu vou cobrar na prova alguma coisa que está lá, quem vai estudar, vai estudar por lá. Quando vai fazer alguma atividade, por exemplo, eles leem o livro na sala de aula, ou quando eu vou precisar sair. (E)

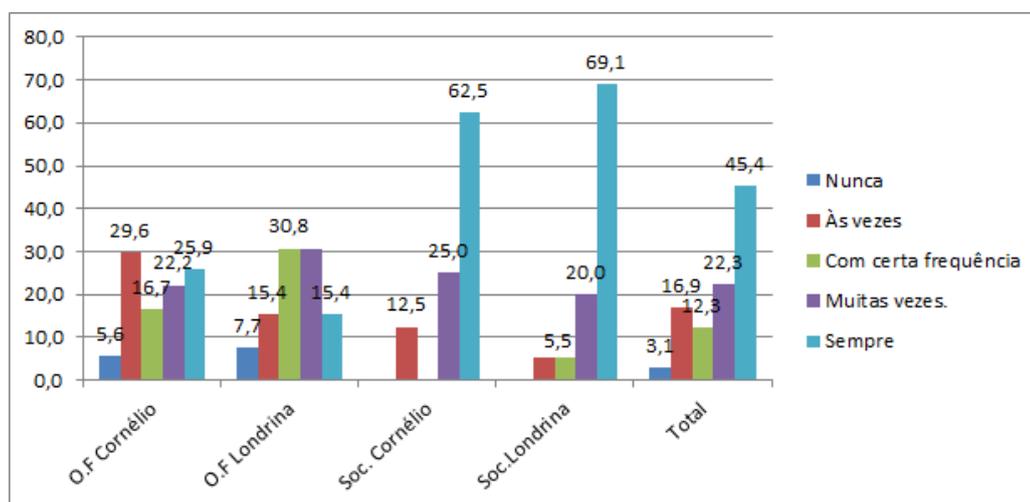
A movimentação apreendida aqui se dá entre o uso de textos didáticos (cuja formatação obedece mais às regras do campo da recontextualização pedagógica), pensados para o uso do aluno; e os textos teóricos, mais próximos (ou oriundos) do campo da produção intelectual. A facilidade de acesso ao material didático, bem como a disponibilidade (já que no Paraná, todos os alunos do ensino médio possuem um exemplar do Livro Didático Público de Sociologia) tornam o trabalho com esse material muito mais prático e convidativo. Talvez, pelo fato dos

professores formados em Ciências Sociais já possuem, mais ou menos, o conhecimento acadêmico da disciplina, o uso do livro didático fique menos “vazio”, em termos de teoria; e, talvez, pela ausência de conhecimentos teóricos, os professores não formados em Ciências Sociais acabem lançando mão, com mais frequência, dos textos teóricos propriamente ditos.

[...] o livro didático tem muitas sugestões de atividades, então o professor se utiliza muito dessas práticas sugeridas pelos próprios livros; tanto o nosso livro didático público - porque tem muita prática, tem boa fundamentação o nosso livro didático, mas tem muitas sugestões de atividades e temas polêmicos que os professores levam para serem discutidos. Eu sempre peço: não é só pra discutir o tema, aplique a teoria.[...] eu tenho sentido isso realmente, a prática pedagógica bastante rica e motivadora, mas isso depende muito da segurança que o professor navega no seu conhecimento, quanto mais conhecimento ele tiver maior é a desenvoltura dele na prática pedagógica. Quanto menos segurança, mais teórico ele se torna, ele usa muito mais textos, partes do livro, leituras e isso é muito cansativo [...] (Eliza, NRE de Cornélio Procópio).

[...] A gente tem as duas situações e eles estão meio que equilibrados. Quando eles (os professores) vão trabalhar na fonte eles trabalham as correntes sociológicas. Quando eles estão trabalhando as tendências – Marx, Weber, Durkheim eles normalmente vão mais para a fonte (teórica). Quando eles estão trabalhando outros conteúdos, como poder, Estado eles acabam trabalhando textos mais atuais e partindo de textos coletados em jornais, podem ser diversas coisas, para a partir daquele texto dialogar com o autor. Às vezes usam o próprio pensador mesmo. Tem aqueles didáticos clássicos que nenhum professor foge que é o Nelson Tomazi, não necessariamente textos dele, mas construídos por autores da coletânea dele. Maria Cristina Costa e Meksenas. (Jaqueline, NRE de Londrina).

A ideia de que os professores formados em Sociologia acabam fazendo mais uso dos materiais didáticos encontra eco no gráfico 28. Quando questionados se fazem uso de livros didáticos para a elaboração prévia das aulas (não no uso em sala de aula com os alunos), os professores dos grupos SOC.Cornélio e SOC.Londrina são os que apresentam as frequências mais altas entre os que responderam sempre usar livros didáticos na elaboração das aulas. Esse número é consideravelmente menor entre os professores dos grupos O.F.Cornélio e O.F.Londrina.

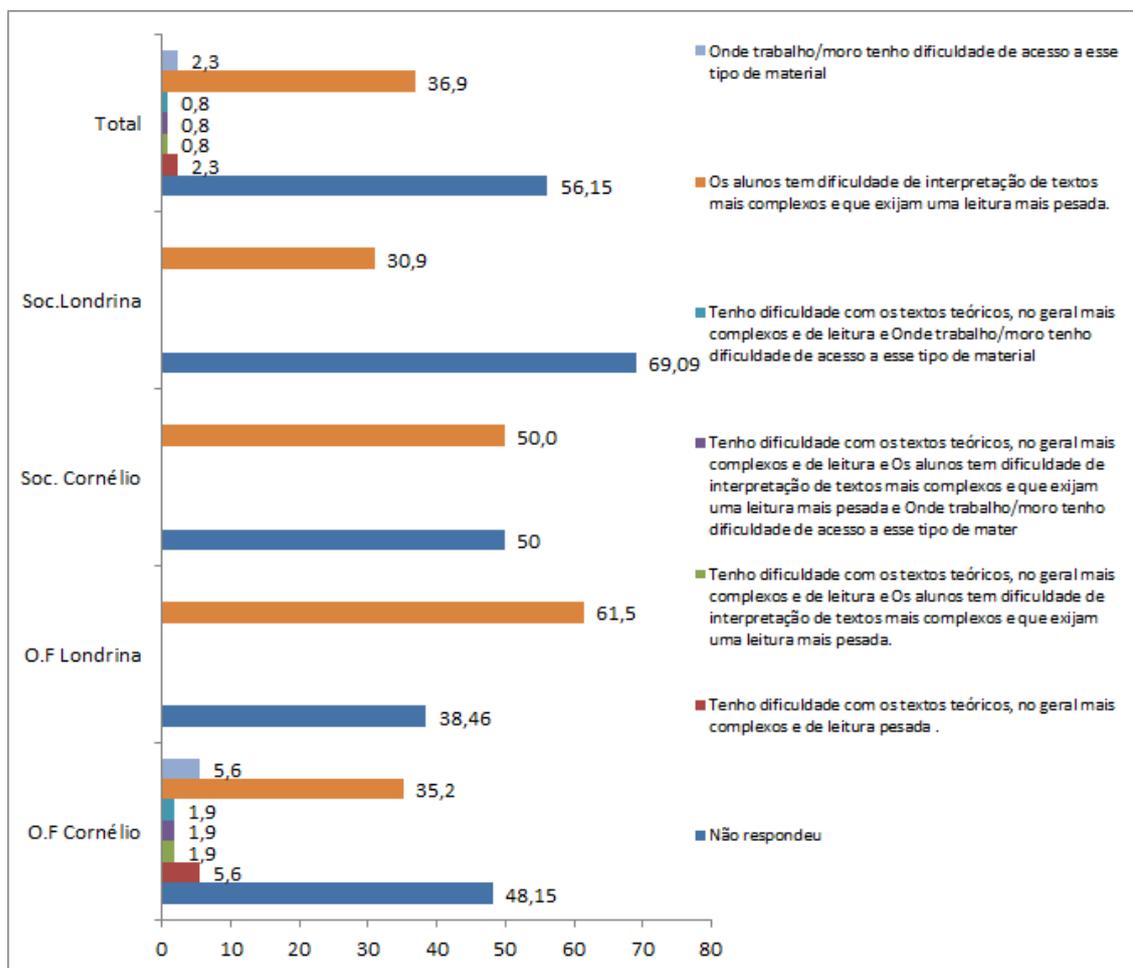
Gráfico 26 – Uso de livros didáticos para a elaboração das aulas

O gráfico 29 mostra que, entre os professores que responderam nunca ou poucas vezes utilizar textos teóricos, aproximadamente 37% alegaram não utilizar textos teóricos, pois os alunos tem dificuldade de interpretação desses textos, que no geral são mais complexos que um texto didático e acabam exigindo uma elaboração maior na leitura.

Eu acho que a tradução dos textos teóricos facilita mais a compreensão. Eu trabalho com a Cristina Costa, com Meksenas, com o Tomazi. Os tradicionais. (C)

Trabalho o Giddens e o Tomazi. Não costumo trabalhar outros textos teóricos. Alguns sites que eu procuro, mas, não que sejam teóricos. (B)

Gráfico 27 – Porque não usa textos teóricos com os alunos



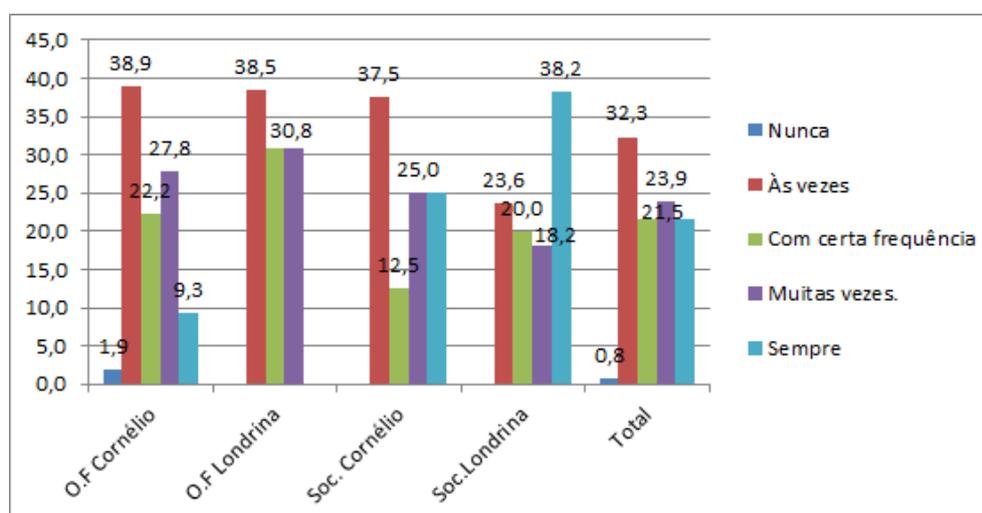
Já o uso de textos jornalísticos ou literários, nas aulas de Sociologia, é mais realizado pelos professores que possuem a formação nas Ciências Sociais. Quando questionados com que frequência utilizam esse tipo de material, 25% dos professores do grupo SOC.Cornélio e 38,2% do grupo SOC.Londrina responderam sempre utilizar desse recurso em sala de aula. Alguns professores fazem uso de textos diversos, sejam jornalísticos, didáticos ou literários, mas num exercício de arrematar esses textos aos textos teóricos.

[...] nós (professores) reduzimos na escola grande parte dos nossos textos a textos de jornal; eu acho isso um grande erro. Porque o texto de jornal é importante, mas é um texto mínimo que exige um mínimo de compreensão, ele já te dá a notícia mastigada. Então é importante trabalhar com texto de jornal? Sim, mas é importante você trabalhar com vários outros tipos de textos. Então, eu acho que o texto filosófico, por exemplo, é uma poesia, são textos fundamentais pra que o aluno desenvolva esse raciocínio, não só a Sociologia e a Filosofia, mas a escola como um todo reduziu muito a leitura para um texto de jornal. Esse é um problema que talvez precisemos pensar. Acho que os textos teóricos são fundamentais. Trabalho os teóricos,

porque eu acho que apesar do aluno ter dificuldade é algo que você tem que trabalhar na escola. Então tanto o teórico, tanto o prático, tanto o teórico e o jornalístico. Eu acho que os didáticos são importantes, porque é importante para o aluno ter uma base; ter um material pra que ele siga. (D)

Mais uma vez acredito na interferência do código (mais) acadêmico dos professores formados em Ciências Sociais ao optarem pelo trabalho com textos jornalísticos e literários. Talvez pela segurança teórica maior, esses professores arrisquem em “navegar” para além da teoria, contextualizando, sob a ótica da teoria sociológica trabalhada, diversas formas de produção textual. No gráfico a seguir podemos visualizar as frequências dessa questão.

Gráfico 28 – Frequência de uso de textos jornalísticos e literários



O uso de vídeos, imagens e músicas, como recursos metodológicos nas aulas de Sociologia, também é maior entre os professores formados em Ciências Sociais. Como demonstrado no gráfico 31, 50% dos professores do grupo SOC.Cornélio e 49% do grupo SOC.Londrina responderam sempre fazer uso desses recursos. A segurança teórica dos conteúdos da disciplina, possivelmente, garante espaço para a utilização de recursos que extrapolem a leitura de textos.

[...] Geralmente, eu intercalo (o vídeo) com o conteúdo; quase nunca eu passo o vídeo inteiro, mas isso também não é uma regra. Às vezes, eles (os alunos) “enchem tanto o saco” que você acaba trabalhando o vídeo inteiro, mas geralmente é intercalado. Estamos trabalhando determinado conteúdo, determinado conceito, determinado termo e aí com a imagem você esclarece isso, você mostra, você simplifica. Então, geralmente o vídeo é intercalado com determinado conceito. Vou dar um exemplo clássico: geralmente, quando trabalhamos a ideia de alienação, dizendo que o

homem pode ter se tornado uma mercadoria do capitalismo; geralmente trabalho com “Tempos Modernos”, então tem várias cenas. Por exemplo, aquela do Chaplin entrando nas máquinas você pode dizer: - olha, isso é um exemplo do homem se tornando a máquina, se tornando um mercenário. É um exemplo clássico; geralmente as pessoas relacionam isso meramente à Revolução Industrial e não a uma série de conceitos fundamentais desse período. (D)

O aprofundamento teórico nas discussões realizadas com filmes parece ser mais realizado pelos professores formados nas Ciências Sociais, ao passo que a utilização desses recursos como aparatos ilustrativos dos temas e conteúdos abordados nas aulas parece ser mais efetuada pelos professores que não possuem a formação acadêmica em Ciências Sociais. Percebo uma segurança maior dos meandros teóricos dos conteúdos da disciplina de Sociologia entre os professores formados na área. Creio que essa segurança possibilite essas incursões teóricas nos filmes e vídeos selecionados, ao passo que os professores não formados tendem a apresentar uma leitura com menos implicações teóricas (sociológicas, antropológicas e mesmo políticas) quando lançam mão do uso da televisão em sala de aula.

Eu sempre faço (uso de vídeos) para introduzir o conteúdo. Eu procuro através da exposição questionar: qual a relação do vídeo com a sociologia? Tem algum comentário? O que você acha que tem de sociologia dentro do vídeo? Eu não digo pra eles: estamos trabalhando tal conteúdo! Através de questionamentos é que a gente vai descobrindo qual é o conteúdo que está embutido naquele filme. “Quem comeu o meu queijo?”, por exemplo, é um vídeo bem curtinho, acho que dá oito minutos, é sobre uma fábrica, então mostra a integração entre os funcionários e a importância de saber dividir as funções e de não esperar pelos outros.(F)

CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMPREENDENDO A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA COMO UM DISCURSO PEDAGÓGICO DINÂMICO

Se é verdade que a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última buscar naquele apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que se realizam a construção e a transformação históricas da escola.
(André Chervel, *História das disciplinas escolares*)

Logo na apresentação deste trabalho lancei os seguintes questionamentos: que Sociologia é essa ensinada nas escolas públicas de ensino médio do Paraná por professores com diferentes formações? Existe um discurso pedagógico hegemônico quanto à fundamentação e prática da disciplina? Ou teríamos um quadro configurado a partir de diversas “sociologias” no ensino médio? A preocupação principal quando do início da pesquisa estava muito mais centrada em buscar confirmar minhas percepções acerca das diferenças percebidas nas práticas e falas dos professores da disciplina de Sociologia formados e não formados nas Ciências Sociais.

O caminho trilhado pelas diferentes leituras para a fundamentação teórica inicial acabou por me colocar frente a frente com os desafios propostos pela chamada Nova Sociologia da Educação, e principalmente, com as idéias do teórico inglês Basil Bernstein sobre analisar a dinâmica das disciplinas escolares como discursos pedagógicos em constante processo de ressignificação, seja pela quantidade infindável de códigos que perpassam esse discurso, seja pelas inúmeras recontextualizações que esse discurso sofre, sendo adaptado do campo da produção intelectual, relocado nas agências de recontextualização oficial, e, sobretudo, quando operado pelos principais agentes da recontextualização pedagógica – os professores que estão, em sala de aula, ressignificando esse discurso ao fundi-lo a novos códigos, e possibilitando que o discurso da disciplina seja mais uma vez ressignificado ao encontrar os códigos sociais dos alunos, sendo recontextualizado em outros campos, e em outros espaços sociais.

Conceber o discurso pedagógico da disciplina de Sociologia como um discurso que apresentaria ao menos quatro facetas bastante distintas, operando tais quais tipos ideais, possibilitou a análise com mais cuidado dos princípios de classificação e enquadramento, presentes ou sugeridos nas falas dos professores entrevistados, e presentes também nas entrelinhas dos gráficos elaborados a partir

dos questionários enviados. A já “clássica” dualidade do ensino escolar de Sociologia entre um ensino mais academicista e um ensino com vistas à pedagogia das competências, pode ser repensada neste trabalho como uma divisão que exige pensar, ao menos, em quatro possibilidades de configuração do discurso pedagógico da Sociologia escolar.

Não basta, pois, pensarmos a concepção dos professores acerca da disciplina apenas entre os pólos “cidadania” e “ciência”, como se fossem opostos, ou mesmo, antagônicos entre si. Há que se ter em mente que as relações de poder que perpassam um discurso disciplinar podem ou não encontrar eco no exercício do controle pedagógico, ou seja, uma classificação fortemente científica pode encontrar uma prática pedagógica que valorize o desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício da cidadania; ao passo que uma fraca classificação pode encontrar uma avaliação que preze por uma rigidez maior dos conceitos científicos trabalhados.

Não consegui, ao menos através dos dados coletados, identificar diferenças gritantes entre os professores dos dois diferentes NREs analisados. É fato: a concentração muito maior de professores graduados em Ciências Sociais no NRE de Londrina acaba caracterizando nesse NRE um discurso pedagógico que aborda mais elementos comuns ao código acadêmico da Sociologia, da Antropologia e mesmo da Ciência Política. O que os dados da pesquisa revelaram, entretanto, é que embora não haja diferenças marcantes entre os dois NREs analisados, há sim diferenças perceptíveis entre os professores formados e os professores não formados nas Ciências Sociais, em ambos os NREs.

A estruturação de um código mais próximo do código acadêmico parece ter origem ainda no ambiente familiar. Verificamos a tendência dos professores formados em Sociologia a possuírem famílias menores; terem frequentado “cursinho” preparatório para o vestibular e cursado ensino médio regular ao passo que uma parcela significativa dos professores não formados era proveniente de famílias maiores; havia frequentado curso técnico no nível médio de ensino e já ansiava por ensinar na escola pública após a graduação.

As diferenças nos perfis desses dois principais grupos de professores refletiram nas percepções acerca do ensino escolar da Sociologia, ainda que com variações muito tênues entre um grupo e outro. De maneira bastante generalizada (e, talvez, precipitada) penso que o coletivo dos professores formados

em Ciências Sociais apresentou um discurso pedagógico muito próximo do **Discurso do Currículo Científico** (tipo 01). Já os professores não formados se aproximaram bastante do **Discurso Coleção/Discente** (tipo 02). De certa forma ambos os grupos estão em certa sintonia: os dois discursos em questão contam com um ponto comum: uma forte classificação da disciplina, ou seja, os limites da Sociologia encontram-se bastante definidos e demarcados em relação às demais disciplinas (também discursos pedagógicos recontextualizados e recontextualizadores) da educação básica. A Sociologia marcou seu lugar nos bancos escolares, isso é fato.

O que difere o Discurso do Currículo Científico do Discurso Coleção/Discente é a forma como o princípio de enquadramento encontra-se posicionado, levando mais ou menos em consideração os aspectos científicos e teóricos da disciplina. É aí que reside a principal diferença entre os professores formados e os não formados. As fronteiras da disciplina parecem estar bastante claras. Mas e os objetivos dessa disciplina? A idéia de um controle pedagógico que simpatiza fortemente com o desenvolvimento de posturas proativas para o convívio em sociedade (seja para a integração ou para a mudança social) é muito mais marcante nas falas dos professores não formados, bem como é expressa pelo alto número de professores que julgam ser o objetivo da disciplina formar cidadãos autônomos para a intervenção prática na sociedade. Os professores formados tendem a conceber a disciplina a partir da idéia de desenvolvimento da chamada imaginação sociológica, por meio das ferramentas de estranhamento e desnaturalização do mundo social.

Ficou claro também que as políticas educacionais da SEED-PR entre os anos de 2003 e 2010 colaboraram para sedimentar certa parcela da legitimidade da disciplina. Os professores alegam de fato conhecer o documento orientador de nível estadual – as DCEs – fazendo, inclusive, muito mais menção a esse documento que a outros documentos orientadores, como as OCNs, por exemplo. Considerei surpreendente o fato dos professores não formados procurarem mais textos teóricos que os professores formados, mas logo entendi esse movimento: o código acadêmico (e sociológico?) dos formados em Ciências Sociais permite essa maior liberdade de transitar por textos didáticos e recursos metodológicos diversos, sem descaracterização da cientificidade da disciplina; o não

formado carece, por sua vez, da fundamentação teórica da disciplina, lançando mão com mais frequência dos arautos das Ciências Sociais.

Cabe notar que independente da via de acesso – formação universitária ou elaboração das aulas – o respaldo teórico da disciplina acaba sendo, mais ou menos, efetivado pelos dois grupos em questão, e, uma vez mais, podemos observar que a classificação da disciplina é reforçada em termos próximos do seu campo de produção, ou seja, a partir dos conhecimentos ditos científicos. A ausência de exemplos dos discursos tipo 03 e tipo 04 – **Discurso Integrado/Cidadão** e **Discurso da Liderança Humanitária** – nas falas dos professores entrevistados, sugere certo processo de uniformidade, apesar das diferenças apontadas. Os objetivos podem ser diferentes (fraco ou forte enquadramento), o caminho para atingi-los, entretanto, é semelhante (forte classificação).

A Sociologia no ensino médio, ao menos nos espaços aqui analisados, parece oscilar então entre um conhecimento mais teórico e reflexivo – quando estão em vigor os exercícios de estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais – e um conhecimento mais instrumental e prático – que prescreve certa intervenção na realidade social. Nesse sentido, mais que um conhecimento hibridizado (entre reflexão teórica e intervenção prática) julgo terminantemente necessário analisar a disciplina escolar de Sociologia levando em consideração que esse discurso pedagógico pode movimentar-se entre os pólos fraco e forte dos princípios de classificação e enquadramento, resultando em discursos diversos. Se levarmos em conta as ressignificações de diferentes códigos que perpassam a disciplina, as variedades de se conceber o ensino escolar de Sociologia aumentam exponencialmente.

Não pretendi, com os dados analisados neste trabalho, tomar o todo pelas partes. Ou seja, acredito que o perfil dos professores formados e não formados em Ciências Sociais dos NREs de Cornélio Procópio e Londrina estejam bem caracterizados, contudo, devemos ter em mente que o estado do Paraná ainda conta com mais trinta NREs. Pela questão do código propiciado pela formação acadêmica em Ciências Sociais arrisco afirmar que o coletivo dos professores dos NREs de Curitiba, Área Metropolitana Norte, Área Metropolitana Sul, Maringá e Toledo mantêm um discurso pedagógico mais próximo ao Discurso do Currículo Científico - já que essas regionais concentram uma quantidade significativa de

professores graduados em Sociologia. Evidente que, para traçar o perfil do professor de Sociologia paranaense (distribuídos nos 32 NREs e com diferentes formações acadêmicas) seria necessário empreender outra pesquisa, que visasse apreender as dimensões estaduais dessa problemática.

Identificar os quatro tipos de discurso pedagógico da disciplina de Sociologia consistiu em apreender apenas uma parcela mui pequena do universo do currículo escolar. Se pensarmos o currículo como as redes de fazeres e saberes que são produzidas e vivenciadas no cotidiano escolar, extrapolando os muros da escola justamente pela prática dos sujeitos que vivenciam a escola mas também vivenciam outros diferentes contextos; as dinâmicas dos diferentes códigos em constante interação com o código escolar (e com os códigos das disciplinas, dos professores, dos alunos, das famílias) podemos visualizar uma rede complexa de significados a serem investigados, mas da qual só conseguimos, enquanto pesquisadores, analisar apenas alguns fragmentos dessa totalidade plural, hibridizada e constantemente metamorfoseada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria F.; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Tradução de: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- ASTOLFI, Jean-Pierre; DEVELAY, Michel. **A didática das ciências**. Tradução de: Magda Sento Sé Fonseca, 14 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- _____. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 20, p. 75-110, novembro 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2006.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CARVALHO, Cesar Augusto (Org.). **A Sociologia no ensino médio – uma experiência**. Londrina: EDUEL, 2010.
- CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.
- CASÃO, Carolina Dias Cunha; QUINTEIRO, Cristiane Thaís. Pensando a Sociologia no ensino médio através dos PCNEM e das OCNEM in: **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Universidade Estadual de Londrina. v. 12, n. 1 (Jan./Jun. 2007). Londrina: Midiograf, 2007.
- CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Tradução de: Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 2001.
- CHERVEL, André. História das Disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.25, n.2, p. 177-229, 1990.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 3 ed. rev. e amp. São Paulo: Moderna, 2005.

FERRAÇO, C. E. Possibilidades para entender o currículo escolar. **Revista Pátio**. Ano 10, fev./abr., 2006. Porto Alegre: Artmed.

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

FRANÇA, Valdinei Francisco. **O entorno da transposição didática da disciplina de Sociologia no ensino médio do Paraná – a construção de seu universo gravitacional**. 190 fls. Dissertação – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná.

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

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução de: Sandra Regina, 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de: Atílio Brunetta; Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

HUTNER, Mary Lane. **Livro didático público: a participação do professor como sujeito de uma política educacional pública para o ensino médio**. 144 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

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

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2003

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

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

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

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

_____. Os lugares da Sociologia na formação escolar de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação.** maio/jun/jul/ago 2005. n.29.

NOGUEIRA, A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice. **A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2004.

PARANÁ. Secretaria Estadual da Educação. **Diretrizes curriculares de Sociologia para a educação básica.** Curitiba: SEED, 2008.

PAVEI, Katiuci. **Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de sociologia.** Dissertação (Pós-graduação em Educação). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

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

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução de: Ernani F. da F. Rosa, 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALES, Walter. **Central do Brasil: um filme de Walter Sales.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

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

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

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; et at.. **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa de Sociologia**. Londrina, PR: SETI-PR, 2009.

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

_____. O papel da Sociologia no currículo do Ensino Médio. **II Simpósio estadual sobre a formação de professores de Sociologia**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

_____. **Sociologia: Conteúdos e Metodologias de ensino**. (Proposta Preliminar Para Discussão na Semana Pedagógica do Núcleo de Educação de Londrina – 2003/2004). Londrina: Laboratório de Ensino de Sociologia; Departamento de Ciências Sociais da UEL, 2003, mimeo 12 pp.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

TRINDADE, Diamantino Fernandes; TRINDADE, Laís dos Santos Pinto. **Os caminhos da ciência e os caminhos da educação**: ciência, história e educação na sala de aula. São Paulo: Madras, 2007.

ANEXO

ANEXO A – QUESTIONÁRIO

– Caso leccione SOCIOLOGIA em mais de uma escola, responder a este questionário apenas uma vez.

– Assinale a sua situação profissional atual no ensino de Sociologia:

- a) QPM – P (professor concursado) na disciplina de Sociologia.
 b) QPM – P (professor concursado) em outra(s) disciplina(s)/área. Qual(is)? _____
 c) QPM – E (especialista concursado). Área de formação? _____
 d) PSS, acadêmico ou formado em Ciências Sociais/Sociologia.
 e) PSS, acadêmico ou formado em outra área. Qual? _____

Email para contato (opcional) : _____

As questões de número 01 a 21 dizem respeito a dados pessoais e dados que elucidem a trajetória educacional e de formação dos entrevistados.

1) Nome completo (caso queira se identificar): _____

2) a) Idade: _____ b) Sexo: feminino. masculino.

3) Município onde reside: _____

4) Município(s) e NRE(s) onde leciona Sociologia na escola pública: _____

5) Como você se considera?

- a) Branco(a).
 b) Negro(a).
 c) Pardo(a).
 d) Amarelo(a) (de origem oriental).
 e) Indígena ou caboclo(a).

6) Qual o seu estado civil?

- a) Solteiro(a).
 b) Casado (a).
 c) União estável (morando junto).
 d) Separado(a)/ desquitado(a)/ divorciado(a).
 e) Viúvo(a).
 f) Outro: _____

7) Quantos irmãos você tem?

- a) Nenhum.
 b) Um.
 c) Dois.
 d) Três.
 e) Quatro ou mais.

8) Quantos filhos você tem?

- a) Nenhum.
 b) Um.
 c) Dois.
 d) Três.
 e) Quatro ou mais.

- 9) Grau de escolaridade do pai:
- a) Nenhuma escolaridade.
 - b) Ensino fundamental incompleto (até a 4ª série do primeiro grau).
 - c) Ensino fundamental completo (até a 8ª série do primeiro grau).
 - d) Ensino médio completo (segundo grau).
 - e) Superior.
 - f) Pós-graduação (especialização ou mestrado ou doutorado).
- 10) Grau de escolaridade da mãe:
- a) Nenhuma escolaridade.
 - b) Ensino fundamental incompleto (até a 4ª série do primeiro grau).
 - c) Ensino fundamental completo (até a 8ª série do primeiro grau).
 - d) Ensino médio completo (segundo grau).
 - e) Superior.
 - f) Pós-graduação (especialização ou mestrado ou doutorado).
- 11) Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?
- a) Todo em escola pública.
 - b) Todo em escola privada.
 - c) A maior parte do tempo em escola pública.
 - d) A maior parte do tempo em escola privada.
 - e) Metade em escola pública e metade em escola privada.
- 12) Em que tipo de escola você cursou o ensino médio (segundo grau)?
- a) Todo em escola pública.
 - b) Todo em escola privada.
 - c) A maior parte do tempo em escola pública.
 - d) A maior parte do tempo em escola privada.
 - e) Metade em escola pública e metade em escola privada.
- 13) Que tipo de curso de ensino médio (segundo grau) você concluiu?
- a) Comum, ou de educação geral, no ensino regular.
 - b) Técnico (contabilidade, eletrônica, agrícola, etc.), no ensino regular.
 - c) Magistério (formação de docentes / normal), no ensino regular.
 - d) Supletivo.
 - e) Outro. Qual? _____
- 14) Frequentou cursinho preparatório para o vestibular?
- a) Não.
 - b) Sim, cursinho oferecido por entidade pública ou comunitária.
 - c) Sim, cursinho particular.
- 15) Em que tipo de instituição de ensino superior você concluiu a graduação?
- a) Faculdade/universidade estadual.
 - b) Faculdade/universidade federal.
 - c) Faculdade/universidade privada.
 - d) Curso presencial ou semi-presencial público.
 - e) Curso presencial ou semi-presencial privado.
- 16) Você possui curso de pós-graduação *latu-sensu* (especialização)?
- a) Não.
 - b) Está em andamento. Qual? _____
 - c) Sim, na área de Ciências Sociais.
 - d) Sim, na área da Educação.
 - e) Sim, na área específica do Ensino de Sociologia.
 - f) Sim, em outra(s) área(s): _____

- 17) Você possui curso de pós-graduação *strictu-sensu* (mestrado)?
- Não.
 - Está em andamento. Qual? _____
 - Sim, na área de Ciências Sociais.
 - Sim, na área da Educação.
 - Sim, na área específica do Ensino de Sociologia.
 - Sim, em outra(s) área(s): _____
- 18) Você possui curso de pós-graduação *strictu-sensu* (doutorado)?
- Não.
 - Está em andamento. Qual? _____
 - Sim, na área de Ciências Sociais.
 - Sim, na área da Educação.
 - Sim, na área específica do Ensino de Sociologia.
 - Sim, em outra(s) área(s): _____
- 19) Caso não possua cursos de complementação, habilitação ou pós-graduação nas áreas de Ciências Sociais ou Ensino de Sociologia, você:
- Pretende fazer uma pós-graduação (*latu ou strictu sensu*) em Ciências Sociais ou no Ensino de Sociologia.
 - Pretende fazer uma habilitação em ensino de Sociologia.
 - Não pretende realizar estudos acadêmicos em Ciências Sociais ou na área de Ensino de Sociologia.
- 20) Durante a sua graduação, lecionar na escola pública já fazia (ou faz) parte de suas metas?
- Sim, já pensava (penso) em lecionar na escola pública.
 - Não, tinha (tenho) outras metas profissionais na época.
 - Não tinha (tenho) essa preocupação na época.
- 21) Além do curso que lhe habilita a lecionar Sociologia no ensino médio, você possui outra(s) graduação(s)?
- Não.
 - Está em andamento. Qual? _____
 - Sim, em instituição pública estadual. Qual? _____
 - Sim, em instituição pública federal. Qual? _____
 - Sim, em instituição privada. Qual? _____

As questões de número 22 a 28 dizem respeito à trajetória profissional (no tocante ao ensino de Sociologia) dos entrevistados.

- 22) Há quanto tempo você leciona Sociologia na rede pública do Paraná?
- Comecei a lecionar Sociologia em 2011.
 - Entre 1 e 2 anos.
 - Entre 3 e 5 anos.
 - Entre 6 e 9 anos.
 - Há mais de 10 anos.
- 23) Em qual(is) das modalidades abaixo você leciona Sociologia na rede estadual?
- No ensino médio regular.
 - No ensino médio profissionalizante.
 - Na educação para jovens e adultos (EJA).
- 24) Em qual(is) turno(s) se concentra(m) a maior parte de suas aulas na rede pública de ensino?
- Matutino.
 - Vespertino.
 - Noturno.
 - Minhas aulas encontram-se igualmente distribuídas entre dois ou três turnos.
 - Outro arranjo: _____

- 25) Além de lecionar Sociologia no ensino público estadual, você leciona Sociologia em outras instituições/órgãos?
- a) Não, apenas na rede pública do estado.
 - b) Sim, em escola(s) de nível médio da rede privada.
 - c) Sim, em escola(s) de associações comunitárias, ONGs, etc.
 - d) Sim, no ensino superior da rede pública.
 - e) Sim, no ensino superior da rede privada.
- 26) Além de lecionar Sociologia no ensino público estadual, você possui outra ocupação profissional?
- a) Não.
 - b) Sim, em atividades ligadas à área de educação (coordenação/direção, etc.).
 - c) Sim, leciono outras disciplinas da educação básica em escolas particulares e/ou de associações comunitárias, ONGs, etc.
 - d) Sim, leciono outras disciplinas no ensino superior público e/ou privado.
 - e) Sim, em atividades não ligadas à área da educação.
- 27) Como professor(a) de Sociologia na rede estadual de ensino do Paraná, qual é seu vínculo empregatício?
- a) professor do quadro próprio do magistério (QPM-P).
 - b) especialista do quadro próprio do magistério (QPM-E).
 - c) Professor-PSS (processo de seleção simplificado).
- 28) Se é professor(a) do quadro próprio do magistério (QPM-P), em qual(is) disciplina(s) é concursado(a)?
- a) Arte.
 - b) Biologia.
 - c) Ciências.
 - d) Educação Física.
 - e) Ensino religioso.
 - f) Filosofia.
 - g) Física.
 - h) Geografia.
 - i) História.
 - j) Língua estrangeira moderna.
 - l) Língua portuguesa.
 - m) Matemática.
 - n) Química .
 - o) Sociologia.
 - p) outra(s): _____

As questões de número 29 a 32 são referentes aos professores QPM-P concursados na disciplina de Sociologia.

- 29) Se é professor(a) do quadro próprio do magistério CONCURSADO(A) na disciplina de Sociologia, indique sua formação universitária:
- a) Formado(a) em Ciências Sociais – nas modalidades licenciatura e bacharelado.
 - b) Formado(a) em Ciências Sociais – na modalidade licenciatura.
 - c) Formado(a) em Ciências Sociais – na modalidade bacharelado, com curso de complementação didático-pedagógica.
 - d) Formado(a) em outro curso, porém com habilitação em Sociologia. Qual o curso?
 - e) Outra formação. Qual? _____

- 30) Se é professor(a) do quadro próprio do magistério CONCURSADO(A) na disciplina de Sociologia e leciona outras disciplinas, indique qual(is) é(são) essa (s) disciplina(s):
- a) () Arte.
 - b) () Biologia.
 - c) () Ciências.
 - d) () Educação Física.
 - e) () Ensino religioso.
 - f) () Filosofia.
 - g) () Física.
 - h) () Geografia.
 - i) () História.
 - j) () Língua estrangeira moderna.
 - l) () Língua portuguesa.
 - m) () Matemática.
 - n) () Química.
 - o) () outra(s): _____
- 31) Se é professor(a) do quadro próprio do magistério CONCURSADO(A) em Sociologia, e leciona outras disciplinas, indique o (s) motivo(s):
- a) () Para completar a carga horária do padrão de QPM-P de Sociologia.
 - b) () Como aulas extraordinárias.
 - c) () Porque também é concursado na outra disciplina que leciona.
- 32) Se é professor(a) concursado(a) (QPM-P) em Sociologia, indique qual é sua pretensão quanto ao ensino de Sociologia:
- a) () Pretendo continuar a lecionar Sociologia, e, se possível, pegar aulas extraordinárias de Sociologia.
 - b) () Pretendo, na medida do possível, pegar aulas extraordinárias de outras disciplinas.
 - c) () Pretendo lecionar Sociologia em outras modalidades/instâncias, como o ensino privado e o ensino superior, contudo, mantendo meu padrão no estado.
 - d) () Pretendo lecionar Sociologia em outras modalidades/instâncias, como o ensino privado e o ensino superior, abrindo mão da condição de estatutário.
 - e) () Caso saia outro edital, pretendo prestar concurso público no estado do Paraná para mais um padrão de Sociologia no ensino médio.
 - f) () Caso saia outro edital, pretendo prestar concurso público no estado do Paraná para outro padrão de professor (em outra disciplina na qual sou habilitado/formado).
 - g) () Pretendo ter outra ocupação profissional que não a sala de aula/escola.

As questões de número 33 a 36 são referentes aos professores QPM-P concursados em OUTRAS disciplinas que NÃO a Sociologia:

- 33) Se é professor(a) do quadro próprio do magistério (QPM-P) concursado(a) em outra(s) disciplina(s) que NÃO a Sociologia, indique sua formação:
- a) () Arte.
 - b) () Biologia.
 - c) () Ciências.
 - d) () Educação Física.
 - e) () Ensino religioso.
 - f) () Filosofia.
 - g) () Física.
 - h) () Geografia.
 - i) () História.
 - j) () Língua estrangeira moderna.
 - l) () Língua portuguesa.
 - m) () Matemática.
 - n) () Pedagogia.
 - o) () Química.
 - p) () outra(s): _____

- 34) Se é professor(a) do quadro próprio do magistério (QPM-P) concursado(a) em outra(s) disciplina(s) que NÃO a Sociologia e leciona outras disciplinas (além da Sociologia), indique qual(is) é(são) essa(s) disciplina(s).
- a) () Arte.
 - b) () Biologia.
 - c) () Ciências.
 - d) () Educação Física.
 - e) () Ensino religioso.
 - f) () Filosofia.
 - g) () Física.
 - h) () Geografia.
 - i) () História.
 - j) () Língua estrangeira moderna.
 - l) () Língua portuguesa.
 - m) () Matemática.
 - n) () Química.
 - o) () outra(s): _____
- 35) Se é professor(a) do quadro próprio do magistério (QPM-P) NÃO CONCURSADO(A) em Sociologia, indique o(s) motivo(s) por lecionar Sociologia:
- a) () Para completar a carga horária do padrão de QPM-P.
 - b) () Como aulas extraordinárias.
- 36) Se é professor(a) concursado(a) (QPM-P) em outra(s) disciplina(s) que NÃO a Sociologia, indique qual é sua pretensão quanto ao ensino de Sociologia:
- a) () Pretendo continuar lecionando Sociologia, seja para completar meu padrão e/ou como aulas extraordinárias.
 - b) () Pretendo, na medida do possível, pegar aulas extraordinárias e/ou completar meu padrão com a(s) minha(s) disciplina(s) de concurso.

As questões de número 37 a 39 são referentes aos agentes QPM-E (especialistas).

- 37) Se é especialista do quadro próprio do magistério (QPM-E) indique sua formação:
- a) () Arte.
 - b) () Biologia.
 - c) () Ciências.
 - d) () Educação Física.
 - e) () Ensino religioso.
 - f) () Filosofia.
 - g) () Física.
 - h) () Geografia.
 - i) () História.
 - j) () Língua estrangeira moderna.
 - l) () Língua portuguesa.
 - m) () Matemática.
 - n) () Pedagogia.
 - o) () Química.
 - p) () outra(s): _____
- 38) Se é especialista do quadro próprio do magistério QPM-E e leciona outra(s) disciplina(s) (além da Sociologia), indique qual(is) é(são) essa(s) disciplina(s).
- a) () Arte.
 - b) () Biologia.
 - c) () Ciências.
 - d) () Educação Física.
 - e) () Ensino religioso.
 - f) () Filosofia.
 - g) () Física.
 - h) () Geografia.
 - i) () História.

- j) () Língua estrangeira moderna.
- l) () Língua portuguesa.
- m) () Matemática.
- n) () Química.
- o) () outra(s): _____

- 39) Se é especialista do quadro próprio do magistério QPM-E, indique o(s) motivo(s) por lecionar Sociologia:
- a) () Para completar a carga horária do padrão de QPM-E.
 - b) () Como aulas extraordinárias.
- 40) Se é especialista do quadro próprio do magistério QPM-E, indique qual é sua pretensão quanto ao ensino de Sociologia:
- a) () Pretendo continuar lecionando Sociologia, seja para completar meu padrão de QPM-E e/ou como aulas extraordinárias.
 - b) () Pretendo, na medida do possível, pegar aulas extraordinárias e/ou completar meu padrão com a(s) minha(s) disciplina(s) de concurso.

A questão de número 41 é referente aos professores PSS (acadêmicos ou formados em qualquer área)

- 41) Se é professor(a) PSS (processo de seleção simplificado), qual é a sua formação?
- a) () Formado em Ciências Sociais , tanto na licenciatura quanto no bacharelado.
 - b) () Formado em Ciências Sociais, na modalidade licenciatura.
 - c) () Formado em Ciências Sociais, na modalidade bacharelado.
 - d) () Acadêmico de Ciências Sociais, nas modalidades licenciatura e bacharelado.
 - e) () Acadêmico de Ciências Sociais, na modalidade licenciatura.
 - f) () Acadêmico de Ciências Sociais, na modalidade bacharelado.
 - g) () Formado em outro(s) curso(s). Qual(is)? _____
 - h) () Acadêmico em outro(s) curso(s). Qual(is)? _____

As questões 42 e 43 são referentes aos professores PSS acadêmicos ou formados em Ciências Sociais/Sociologia

- 42) Se é professor(a) PSS formado(a) ou acadêmico(a) de Ciências Sociais e leciona outra(s) disciplina(s) além da Sociologia, indique qual(is) é(são) essa(s) disciplina(s):
- a) () Arte.
 - b) () Biologia.
 - c) () Ciências.
 - d) () Educação Física.
 - e) () Ensino religioso.
 - f) () Filosofia.
 - g) () Física.
 - h) () Geografia.
 - i) () História.
 - j) () Língua estrangeira moderna.
 - l) () Língua portuguesa.
 - m) () Matemática.
 - n) () Química.
 - o) () outra(s): _____
- 43) Se é professor(a) PSS (processo de seleção simplificado) acadêmico(a) ou formado(a) em Ciências Sociais, indique sua pretensão quanto ao ensino de Sociologia:
- a) () Pretendo continuar a lecionar Sociologia nessa forma de vínculo empregatício.
 - b) () Pretendo continuar a lecionar outra(s) disciplina(s). Qual(is)? _____
 - c) () Pretendo lecionar Sociologia em outras modalidades/instâncias, como o ensino privado e o ensino superior, contudo, mantendo meu vínculo de PSS no estado.
 - d) () Pretendo lecionar Sociologia em outras modalidades/instâncias, como o ensino privado e o ensino superior, contudo, abrindo mão do meu vínculo de PSS no estado.

- e) () Caso saia edital, pretendo prestar concurso público para professor de Sociologia na educação básica do Paraná.
- f) () Pretendo ter outra ocupação profissional que não a sala de aula.

As questões de número 44 e 45 são referentes aos professores PSS acadêmicos ou formados em outras áreas que NÃO a Sociologia/Ciências Sociais.

- 44) Se é professor(a) PSS formado(a) ou acadêmico(a) em outra área (que NÃO a Sociologia/Ciências Sociais) e leciona outra(s) disciplinas além da Sociologia, indique qual(is) é(são) essa(s) disciplina(s):
- a) () Arte.
- b) () Biologia.
- c) () Ciências.
- d) () Educação Física.
- e) () Ensino religioso.
- f) () Filosofia.
- g) () Física.
- h) () Geografia.
- i) () História.
- j) () Língua estrangeira moderna.
- l) () Língua portuguesa.
- m) () Matemática.
- n) () Química.
- o) () outra(s): _____

- 45) Se é professor(a) PSS formado(a) ou acadêmico(a) em outra área, indique sua pretensão quanto ao ensino de Sociologia:
- a) () Pretendo continuar a lecionar Sociologia.
- b) () Pretendo continuar a lecionar outra(s) disciplina(s). Qual(is)? _____
- c) () Pretendo lecionar em outras modalidades/instâncias, como o ensino privado e o ensino superior, contudo, mantendo meu vínculo de PSS no estado.
- d) () Pretendo lecionar em outras modalidades/instâncias, como o ensino privado e o ensino superior, contudo, abrindo mão do meu vínculo de PSS no estado.
- e) () Caso saia edital, pretendo prestar concurso público para professor na educação básica do Paraná.
- f) () Pretendo ter outra ocupação profissional que não a sala de aula.

As questões de número 46 a 69 dizem respeito à apropriação de políticas educacionais emanadas da SEED-PR e a utilização de recursos para a elaboração das aulas de SOCIOLOGIA na educação básica pública.

- 46) Em que medida você se utiliza das Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia – MEC (OCN) para elaborar suas aulas e/ou os documentos escolares docentes (plano de trabalho docente / proposta pedagógica curricular)?
- a) () Nunca. Utilizo outros materiais para essa prática.
- b) () Nunca. Tenho uma outra concepção de Sociologia no ensino médio.
- c) () Às vezes.
- d) () Muitas vezes.
- e) () Sempre.
- 47) Em que medida você se utiliza das Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia – SEED – PR (DCE) para elaborar suas aulas?
- a) () Nunca. Utilizo outros materiais para essa prática.
- b) () Nunca. Tenho uma outra concepção de Sociologia no ensino médio.
- c) () Às vezes.
- d) () Muitas vezes.
- e) () Sempre.

- 48) Em que medida você se utiliza das Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia – SEED - PR para elaborar os documentos escolares docentes (plano de trabalho docente / proposta pedagógica curricular)?
- a) Nunca. Utilizo outros materiais para essa prática.
 - b) Nunca. Tenho uma outra concepção de Sociologia no ensino médio.
 - c) Às vezes.
 - d) Muitas vezes.
 - e) Sempre.
- 49) Você utiliza o Livro Didático Público de Sociologia em suas aulas?
- a) Nunca.
 - b) Às vezes.
 - c) Com certa frequência.
 - d) Muitas vezes.
 - e) Sempre.
- 50) Você utiliza os Livros Didáticos Públicos (SEED – PR) de outras disciplinas em suas aulas de Sociologia?
- a) Nunca.
 - b) Às vezes.
 - c) Com certa frequência.
 - d) Muitas vezes.
 - e) Sempre.
- 51) Você utiliza textos de outros livros didáticos de Sociologia em suas aulas (para leitura com os alunos)?
- a) Nunca.
 - b) Às vezes.
 - c) Com certa frequência.
 - d) Muitas vezes.
 - e) Sempre.
- 52) Você se vale de diferentes livros didáticos de Sociologia como fonte para elaboração/preparação das suas aulas?
- a) Nunca.
 - b) Às vezes.
 - c) Com certa frequência.
 - d) Muitas vezes.
 - e) Sempre.
- 53) Você costuma adotar algum livro didático de Sociologia para ser utilizado durante todo o ano letivo?
- a) Sim. O livro em questão é: _____
 - b) Não.
- 54) Você utiliza textos teóricos das Ciências Sociais em suas aulas?
- a) Nunca.
 - b) Às vezes.
 - c) Com certa frequência.
 - d) Muitas vezes.
 - e) Sempre.
- 55) Caso tenha respondido às letras a ou b da questão 54, explicita o porquê:
- a) Tenho dificuldade com os textos teóricos, no geral mais complexos e de leitura pesada .
 - b) Os alunos tem dificuldade de interpretação de textos mais complexos e que exijam uma leitura mais pesada.
 - c) Onde trabalho/moro tenho dificuldade de acesso a esse tipo de material.

- 56) Você utiliza textos literários e/ou jornalísticos em suas aulas de Sociologia?
- a) Nunca.
 - b) Às vezes.
 - c) Com certa frequência.
 - d) Muitas vezes.
 - e) Sempre.
- 57) Você utiliza os Folhas e/ou dos OAC's de Sociologia (publicados no portal Dia-a-dia educação) em suas aulas de Sociologia?
- a) Nunca.
 - b) Às vezes.
 - c) Com certa frequência.
 - d) Muitas vezes.
 - e) Sempre.
- 58) Você costuma acessar a página de Sociologia do Portal Dia-a-dia educação?
- a) Nunca.
 - b) Às vezes.
 - c) Com certa frequência.
 - d) Muitas vezes.
 - e) Sempre
- 59) Você utiliza os livros de Sociologia disponíveis na biblioteca do professor?
- a) Nunca.
 - b) Às vezes.
 - c) Com certa frequência.
 - d) Muitas vezes.
 - e) Sempre.
- 60) Você utiliza a TV Pendrive para exibição de vídeos, imagens e músicas ?
- a) Nunca.
 - b) Às vezes.
 - c) Com certa frequência.
 - d) Muitas vezes.
 - e) Sempre.
- 61) Caso tenha respondido às letras a ou b da questão 60, explicite o porquê:
- a) Tenho dificuldades com tecnologias midiáticas.
 - b) Estou aprendendo a lidar com a TV Pendrive.
 - c) Considero o tempo da aula e das horas-atividades insuficientes para utilizar-me dessa tecnologia.
 - d) Não gosto/concordo com o uso dessa tecnologia em sala de aula.
- 62) Você trabalha a pesquisa de campo como atividade curricular com seus alunos?
- a) Nunca.
 - b) Às vezes.
 - c) Com certa frequência.
 - d) Muitas vezes.
 - e) Sempre.
- 63) Caso tenha respondido às letras a ou b da questão 62, explicite o porquê:
- a) Tenho dificuldades em elaborar e avaliar a pesquisa de campo.
 - b) Estou aprendendo como realizar uma pesquisa de campo no ensino médio.
 - c) Considero o tempo das aulas incompatíveis com as necessidades de uma pesquisa de campo.
 - d) Não gosto/concordo com o uso dessa prática no ensino médio.

- 64) Sua escola organiza algum dos eventos abaixo elencados?
- Semana de Sociologia.
 - Semana de Humanidades.
 - Feira de ciências (com espaço para divulgação de trabalhos da Sociologia).
 - Divulgação dos trabalhos de Sociologia realizados pelos alunos.
 - Nenhuma das alternativas anteriores.
- 65) Para a elaboração dos planos de trabalho docente (PTD) de Sociologia, você costuma:
- Realizá-los sozinho(a), pois é o único professor de Sociologia no(s) colégio(s) onde atua.
 - Realizá-los sozinho(a), pois prefere conduzir esses trabalhos de maneira individualizada.
 - Realizá-los com outros professores de Sociologia, já que não é o único professor de Sociologia no(s) colégio(s) onde atua.
 - Realizá-los com outros professores de Sociologia, mesmo que precise contar com a ajuda de professores de Sociologia de outros colégios.
 - Realizá-los com outros professores de diferentes disciplinas.
- 66) Para a elaboração da proposta pedagógica curricular (PPC) de Sociologia, você costuma:
- Realizá-la sozinho(a), pois é o único professor de Sociologia no(s) colégio(s) onde atua.
 - Realizá-la sozinho(a), pois prefere conduzir esses trabalhos de maneira individualizada.
 - Realizá-la com outros professores de Sociologia, já que não é o único professor de Sociologia no(s) colégio(s) onde atua.
 - Realizá-la com outros professores de Sociologia, mesmo que precise contar com a ajuda de professores de Sociologia de outros colégios.
 - Realizá-la com outros professores de diferentes disciplinas.
- 67) Sobre a proposição/sugestão de ordem de conteúdos da Sociologia por séries, emanada da SEED-PR e Núcleos Regionais de Educação, você:
- Acatou na íntegra as sugestões.
 - Acatou em partes as sugestões.
 - Acatou uma pequena parte das sugestões.
 - Não acatou as sugestões.
 - Não tinha conhecimento de uma proposição de ordem de conteúdos por série.
- 68) Você trabalha aulas dialogadas e debates em suas aulas de Sociologia?
- Nunca.
 - Às vezes.
 - Com certa frequência.
 - Muitas vezes.
 - Sempre.
- 69) Você procura avaliar seus alunos, nas aulas de Sociologia, de forma diagnóstica?
- Nunca.
 - Às vezes.
 - Com certa frequência.
 - Muitas vezes.
 - Sempre.
- 70) Na sua opinião, qual das alternativas abaixo melhor elucida o objetivo central da disciplina de Sociologia nos currículos de ensino médio?
- A Sociologia deve formar cidadãos autônomos e atuantes na sociedade em que vivem. A crítica deve vir seguida de intervenção prática nos espaços coletivos.
 - A Sociologia deve fornecer ferramentas para que os alunos desconstruam e desnaturalizem as relações sociais nas quais encontram-se inseridos.
 - A Sociologia deve fornecer cabedal teórico e científico o mais rígido possível, para que se realize a análise dos fenômenos e fatos sociais.

- d) () A Sociologia deve colaborar para que os alunos sejam capacitados para o mercado de trabalho.
- e) () A Sociologia deve fornecer base teórica para concursos vestibulares, uma vez que a disciplina já é cobrada em várias universidades/faculdades em seus concursos de admissão.

ANEXO B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Eixos da pesquisa:

1. Noção da sociologia enquanto ciência de referência; noção da sociologia recontextualizada na educação básica; e noção da relação (proximidades e distanciamentos) entre ambas;
2. Relação disciplina de sociologia X contexto escolar (outras disciplinas, outros professores, alunos, comunidade escolar);
3. Documentos orientadores, propostas curriculares e organização de um currículo mínimo;
4. Metodologia, práticas de ensino e utilização de materiais didáticos;
5. Relação da formação inicial e das formações continuadas com a prática do ensino de sociologia no nível médio;
6. Objetivos com a sociologia no ensino médio (escolares, sociais, etc.).

Questões para nortear a entrevista - professores

1. Como você compreende a sociologia enquanto ciência de referência (nos moldes acadêmicos)? A sociologia recontextualizada no ambiente escolar guarda relação com a ciência de referência? Em que momentos da prática pedagógica existem proximidades e em que momentos existem distanciamentos entre essas duas modalidades de pensamento? É possível fazer ciência na escola? A sociologia da educação básica é ciência? Quais são os limites e quais são as possibilidades do ato de ensinar sociologia na educação básica?
2. Como você descreveria a percepção dos membros da escola em relação à sociologia? Os demais colegas (que lecionam outras disciplinas) costumam qualificar ou desqualificar a sociologia? Quais funções atribuem à sociologia? Existem disputas quanto ao espaço da sociologia na grade curricular? Em que medida a Sociologia se aproxima ou se afasta das demais disciplinas da área de humanas (filosofia, história e geografia)? Como seus alunos costumam visualizar a disciplina de sociologia, ou seja, quais funções eles costumam atribuir ao ensino de sociologia no nível médio? Como seus alunos qualificam ou desqualificam a disciplina?
3. Como sua prática docente sofre influência dos documentos orientadores oficiais, como as OCN e as DCE de Sociologia? Você costuma elaborar sua

proposta curricular e seus planos de aula com base nos documentos orientadores? Você julga possível pensar na elaboração de um currículo comum/mínimo em termos estaduais a partir de uma orientação oficial? Você julga viável que tivéssemos, em termos nacionais, um modelo de currículo mínimo a ser seguido? Como você costuma realizar a seleção/divisão dos conteúdos por série? Quais fatores você leva em consideração ao realizar essa divisão (idade, turno, etc.).

4. Que recursos metodológicos você costuma lançar mão para realizar suas aulas de sociologia? Como costumam ser suas aulas – expositivas, dialogadas, com debates? Quais textos costuma trabalhar com seus alunos - teóricos ou didáticos? Quais seriam os títulos/autores mais trabalhados? Como você realiza o processo de seleção de materiais de apoio?
5. Como você percebe a relação (ou inexistência de relação) da sua formação inicial com a sua prática docente atual? O que você estudou durante a graduação e/ou a pós-graduação servem de base para o que você desenvolve hoje em sala de aula? Ou os conhecimentos acadêmicos pouco colaboram para a efetivação de sua prática docente? Você acredita que a formação inicial em outra área que não as Ciências Sociais interfira no ensino escolar de sociologia? Como seria essa interferência? Você acredita que sua formação inicial lhe deu subsídios teóricos e práticos necessários para o magistério? E sobre a formação continuada, quais são suas observações? Elas colaboram para fornecer subsídios teóricos e práticos relevantes para o ensino escolar de sociologia? Cabe questionar também o que você pensa sobre a UEL (ou inexistência de um centro formador, no caso de professores do NRE de Cornélio Procópio) no processo de formação continuada?
6. Você acredita possível uma noção mais ou menos consensual de ensino de sociologia hoje? De acordo com sua caminhada no magistério, julga crível que existam elementos comuns no ensino de sociologia, ou seja, que seja possível pensar em uniformidade quando falamos em temas, teorias e conceitos no ensino escolar de sociologia? Sobre a sociologia, quais você pensa ser os objetivos principais do ensino dessa disciplina na educação básica? Quais ferramentas, visões, posturas e habilidades a sociologia deveria desenvolver/propiciar aos alunos do ensino médio? Essas seriam

tarefas específicas da sociologia? Qual é a especificidade da sociologia na educação básica?

7. Repetindo uma das perguntas do questionário escrito

- Na sua opinião, qual das alternativas abaixo melhor elucida o objetivo central da disciplina de Sociologia nos currículos de ensino médio?
- a) () A Sociologia deve formar cidadãos autônomos e atuantes na sociedade em que vivem. A crítica deve vir seguida de intervenção prática nos espaços coletivos.
 - b) () A Sociologia deve fornecer ferramentas para que os alunos desconstruam e desnaturalizem as relações sociais nas quais encontram-se inseridos.
 - c) () A Sociologia deve fornecer cabedal teórico e científico o mais rígido possível, para que se realize a análise dos fenômenos e fatos sociais.
 - d) () A Sociologia deve colaborar para que os alunos sejam capacitados para o mercado de trabalho.
 - e) () A Sociologia deve fornecer base teórica para concursos vestibulares, uma vez que a disciplina já é cobrada em várias universidades/faculdades em seus concursos de admissão.

Você tem outro objetivo para com a disciplina de sociologia que não tenha sido elencado na questão acima? Por que você escolheu essa alternativa? Como você busca desenvolver esse objetivo em suas aulas? Em sua percepção, esse seria um objetivo exclusivo da disciplina de sociologia?

ANEXO C – FICHA DE CATEGORIZAÇÃO

Perfil – roteiro de entrevista com professor

Entrevista nº _____

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Telefone: _____ Celular: _____

Email: _____

Escola(s): _____

Município(s) e NRE de atuação: _____

Formação: _____

Graduação/instituição: _____

Pós-Graduação/instituição: _____

Tempo de magistério: _____

Tempo de magistério na sociologia: _____

Carga horária semanal: Estado: _____ Município: _____ Particular: _____

Disciplina(s) de concurso: _____

Vínculo atual com a escola pública: _____

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO

Título da pesquisa: Que Sociologia é essa? Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico.

Responsável: Átila Rodolfo Ramalho Motta

Orientação: Prof^a Dr^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva

TERMO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado a contribuir voluntariamente com uma investigação sobre a recontextualização escolar da sociologia. O objetivo desse trabalho é compreender a construção da disciplina escolar de sociologia. Nossas entrevistas serão registradas com gravador de áudio. A identificação dos participantes, bem como as informações registradas serão sigilosas e utilizadas exclusivamente para fins de análise de dados.

Por intermédio desse consentimento lhes são garantidos os seguintes direitos:

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

Londrina-PR, ____ de _____ de 2011.

Participante voluntário: _____

Nº da entrevista: _____

Assinatura do entrevistado

Assinatura do Pesquisador