

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação – EDU
Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd

**A DEFESA DA DISCIPLINA
SOCIOLOGIA NAS POLÍTICAS
PARA O ENSINO MÉDIO DE
1996 A 2007**

Autor(a):

Shelley Muniz Azambuja
Neves de Souza

Orientador(a):

Prof^a. Dr^a. Alice Casimiro
Lopes



Rio de Janeiro, 28 de agosto de
2008

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A DEFESA DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NAS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO DE 1996

A 2007

por

Shelley Muniz A. Neves de Souza

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a ALICE CASIMIRO LOPES

2008

**A DEFESA DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NAS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO DE 1996
A 2007**

por

Shelley Muniz A. Neves de Souza

ORIENTADORA: PROF^a DR^a ALICE CASIMIRO LOPES

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção de Grau de Mestre em Educação.

RIO DE JANEIRO

2008

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Alice Casimiro Lopes

Profª Drª Ana Maria Villela Cavaliere

Profª Drª Maria de Lourdes Rangel Tura

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer. A muitas pessoas. Vi-me cercada de gente importante nesses meses. Gente que acreditou em mim, que me apoiou, ou que simplesmente esteve ao meu lado e isso, por si só, já era maravilhoso. Agradeço à minha orientadora, sempre firme, presente, paciente, compreensiva, além de capaz de me mostrar que o conhecimento é uma meta. Agradeço às maiores jóias de minha vida, meus filhos, Philippe e Maria Eduarda, por eles a sede de conhecer, de ir além, de ser exemplo. Agradeço a paciência que tiveram comigo, principalmente na reta final, quando mesmo vendo a mamãe escrevendo e escrevendo, rodeavam, e faziam questão de realizar suas atividades ao meu lado.

Agradeço aos meus pais, Raul e Sueli, que, à sua maneira, sempre me incentivaram.

Agradeço ao meu companheiro de jornada, Armando, sua simples presença já é meu incentivo.

Agradeço a meu irmão, meu amigo Eduardo, que acompanhou o projeto do mestrado desde que era um embrião, e me auxiliou por diversas vezes a acreditar que a gestação era possível.

Há amigas que preciso agradecer também, amigas queridas que, sempre dispostas a me ouvir, foram importantíssimas, Vanice, Regina, Ana Cristina. Agradeço a meus companheiros de grupo de pesquisa de currículo, sempre trazendo discussões importantes e que por diversas vezes nortearam as minhas próprias.

RESUMO

Este trabalho se propõe a investigar os discursos produzidos no ensino da disciplina Sociologia, no Ensino Médio, e circulantes na produção de políticas curriculares nos anos 1990 e 2000. São utilizadas na análise, as produções teóricas sobre políticas de currículo, particularmente a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, pela leitura de Alice Casimiro Lopes, e as produções de Goodson sobre história das disciplinas escolares. Partindo do pressuposto que esses discursos contribuem para a produção de políticas de currículo, são analisadas produções acadêmicas - teses, dissertações, ensaios e artigos publicados na área de Sociologia, entre os anos de 1996 e 2007 -, bem como os parâmetros curriculares e as orientações curriculares nacionais para o ensino médio. A pesquisa se propõe a investigar três questões: 1) que comunidade disciplinar é esta que defende esta disciplina escolar no currículo? 2) quais são os argumentos utilizados para a defesa da inclusão desta disciplina no currículo nesse período? 3) quais os principais sentidos dos discursos produzidos por essa comunidade que circulam nas atuais políticas de currículo e contribuem em sua produção? Entende-se que a comunidade disciplinar de Sociologia é uma comunidade difusa, com traços pouco definidos e fronteiras não tão estabelecidas. Entende-se que a disciplina Sociologia dispõe de uma constituição híbrida, por serem diversos os produtores dos textos e dos discursos: o governo, o meio acadêmico, as práticas escolares, o mercado editorial, os grupos sociais que atuam e pensam sobre educação, e que estão constantemente produzindo e reproduzindo o currículo da disciplina. Em relação aos argumentos em defesa dessa disciplina, entende-se que eles oscilam entre traços acadêmicos, que contribuem para a legitimação dessa disciplina e desse grupo profissional, e traços utilitários, voltados para a importância da disciplina na construção da cidadania.

SUMÁRIO

Introdução	9
Capítulo 1 – As políticas de currículo e as comunidades disciplinares.....	16
As disciplinas escolares	
O entendimento das políticas de currículo	
Recontextualização por hibridismo	
Capítulo 2 – O campo de pesquisa: o ensino de Sociologia no Brasil de 1996 a 2007.....	34
Sociologia: uma disciplina “ausente” do currículo	
O que já se investigou sobre ensino de sociologia no período de 1996 a 2007	
Capítulo 3 – Os argumentos em defesa da disciplina Sociologia no nível médio.....	53
Descrição dos materiais analisados	
Análise dos argumentos em defesa da disciplina Sociologia	
Conclusões.....	81
Referências bibliográficas.....	84

Introdução

A disciplina Sociologia esteve fora do currículo do ensino médio no século XX, apenas nos anos (1964-1982), período em que se instalou no país a ditadura militar, tendo sido substituída, nesse período, pelos conteúdos de disciplinas como Organização Social e Política Brasileira (OSP) e Educação Moral e Cívica. Em outras palavras, a disciplina foi autoritariamente retirada do currículo por conta das reformas do período ditatorial pós-1964 e, com a redemocratização, encontrou espaço para sua re-inserção.

No conjunto das reformas dos anos 1990, foi instituído um acentuado debate em torno de seu retorno ao currículo. Em virtude desse hiato na história dessa disciplina na escola, se desfez a formação de professores de Sociologia em nível médio, tornando a comunidade disciplinar de ensino de Sociologia com limites menos precisos. Em função da peculiaridade histórica da disciplina, pode-se afirmar que a Sociologia tem uma história de currículo muito diferente de outras disciplinas¹ e, inclusive, por ser tão recente sua (re)introdução, não conta ainda com uma comunidade de professores, seja em âmbito estadual, regional ou nacional, não havendo também diálogo sistemático entre estes grupos, capaz de vir a produzir alguns consensos acerca de conteúdos e metodologias do campo.

Uma das hipóteses inicialmente defendida neste trabalho era de que associações profissionais dos sociólogos atuavam na defesa dessa disciplina no currículo do ensino médio. Mas, na medida em que a investigação se desenvolveu, constatei que não há, até o momento, nenhum Conselho Nacional ou Regional de Sociólogos. Existe, por exemplo, na cidade do Rio de Janeiro, a Associação dos Sociólogos do Rio de Janeiro (APSERJ), que tem sua sede na UERJ, mas poucos profissionais têm conhecimento da existência desta entidade. Em alguns outros estados, também foram localizadas outras associações de sociólogos, porém sem significativa disseminação, sendo passíveis de contato pela internet. Foi localizada também a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), na qual, para se filiar, o profissional precisa ter no mínimo, título de Mestre. Além destas, também em São Paulo, o SINSESP

¹ Guarda certo paralelo com a disciplina Filosofia, também retirada do currículo no mesmo período e por razões correlatas.

(Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo), que mantém um envio regular de e-mails de informes acerca da “luta” pela disciplina no currículo em âmbito nacional, atua no campo sem maior impacto sobre os profissionais. A atuação dessas sociedades, no entanto, não é expressiva e não organizam congressos regulares nem produzem periódicos.

Com isso, passei a trabalhar com a hipótese de que a defesa dessa disciplina é desenvolvida mais amplamente por sociólogos interessados em educação, por professores de cursos de formação de professores e por aqueles que vêem a disciplina como uma forma de ampliar o escopo de discussão política no ensino médio, organizados ou não em instituições específicas, percebendo que este grupo está interessado também, em ampliar o campo de atuação profissional. Nesse processo de investigação, fui constituindo, então, o objeto de pesquisa: os argumentos em defesa da disciplina Sociologia nas atuais políticas de currículo por uma comunidade específica de ensino dessa disciplina. Defendo ser esta uma comunidade difusa, com traços pouco definidos, fronteiras não tão estabelecidas, em virtude da própria indefinição do campo de ensino de Sociologia, seja na escola ou na academia.

Em minha história de vida, vivo esse processo de estar participando, como professora de Sociologia, da (re)criação dos limites dessa comunidade. Graduada e licenciada em Ciências Sociais, iniciei minha trajetória profissional como docente em 2001, em uma escola da rede particular. Fui chamada, e durante o processo seletivo, havia grande empolgação por parte da coordenação pedagógica em implementar a disciplina no currículo, pois seria um diferencial para a escola, visto que, àquela época, o ensino da disciplina era obrigatório apenas na rede pública. Iniciei então meu trabalho, nas três séries do Ensino Médio, e, curiosamente, a disciplina não recebia o nome de Sociologia naquela instituição de ensino, e sim de “Orientação”. No início relutei um pouco, pois, já naquela época, defendia a legitimidade da disciplina e renomeá-la, a meu ver, era uma forma de depreciá-la. Com o passar do tempo, o conjunto de conteúdos que deveria ir ganhando contornos e formas cada vez mais nítidos, principalmente por ser uma disciplina nova na grade curricular que estava sendo implementada na escola, e que, julgava eu, buscava maior espaço, foi ao contrário, se perdendo. Isso porque recebia “sugestões” por

parte da equipe pedagógica, e da própria direção, de incluir nos conteúdos, noções de civismo, educação sexual, educação para o trânsito, noções de filosofia, entre outros assuntos, tudo o que se julgava importante abordar e não “cabia” nas demais disciplinas. Tal constatação ratificou minha compreensão de que o fato de uma disciplina ser inserida no currículo não significa que seus conteúdos relacionados ao campo de referência são introduzidos. Iniciava, assim, de maneira intuitiva, minha compreensão das diferenças entre disciplina escolar e disciplina acadêmica (Macedo e Lopes, 2002).

Permaneci nesta instituição até início de 2003, quando fiz novo processo seletivo, para o Colégio Pedro II, e fui aprovada para trabalhar como professora substituta de Sociologia, entre os anos de 2003 e 2004. Para minha surpresa, ensinar Sociologia no Colégio Pedro II não era dar aulas de “Orientação”. Essa instituição federal trabalha com uma estrutura departamental, semelhante à das Universidades, havendo reuniões de professores da disciplina, Coordenadores de disciplina de cada Unidade de Ensino, e um(a) Chefe de Departamento, colegiado, e decisões segundo a votação de seus professores. Todo o conteúdo da disciplina é pensado, definido e decidido em conjunto, nessas reuniões, e cada Coordenador de disciplina decide, com seus professores, as estratégias para trabalhar os conteúdos. Tal estrutura, como já investigado por Oliveira (2006), contribui para aproximar as disciplinas escolares dos enfoques acadêmicos.

A disciplina que eu ministrava abrangia a 2^a. e 3^a. Séries do Ensino Médio. Importante ressaltar que os conteúdos trabalhados em sala de aula têm um grau acentuado de academicismo e as avaliações têm extremo rigor na correção. No Colégio Pedro II, foi possível identificar a necessidade de uma disciplina escolar carregar consigo “altas doses” de características da disciplina acadêmica, numa tentativa de se firmar e se legitimar diante das outras disciplinas². Este enfoque dado à disciplina Sociologia, com tal grau de academicismo, contribui para os limites precisos dessa disciplina no Colégio Pedro II. Mas como mencionei anteriormente, não é geral nas diferentes escolas.

² Esse aspecto é desenvolvido mais amplamente quando abordo a teoria de Goodson sobre a história das disciplinas escolares.

Ainda em 2004, iniciei trabalho na rede pública estadual, também como professora substituta de Sociologia, onde permaneci durante todo o ano letivo. A disciplina abrangia apenas a 3ª. Série do Ensino Médio. Ensinar Sociologia no Estado era contextualizar conceitos da Sociologia e conteúdos em geral o tempo todo. Cada conceito e cada conteúdo abordados em sala de aula careciam de estratégias de demonstração da aplicabilidade dos mesmos. Se a aula teórica era sobre Cultura, por exemplo, a conceituação teórica era mínima e, em um período de 90 minutos (dois tempos de aula), 15 minutos eram destinados à conceituação. Os demais eram voltados para exemplos. Sentia serem necessários inúmeros exemplos para que a idéia central não se perdesse, então discutia na turma sobre as diferenças de hábitos alimentares regionais ou entre países, de religião, de hábitos sociais, como monogamia e poligamia, entre outros tantos assuntos. O público da escola estadual noturna é bem diferente do da diurna. São pessoas que, em grande parte, estão retornando às escolas depois de muitos anos sem estudar, trabalhadores de baixa renda, e muitos alunos jovens que não se adaptaram à escola diurna, pelos mais variados motivos.

Havia apenas um professor da disciplina Sociologia na escola, para uma turma que nunca havia ouvido falar que existia a disciplina, que questionava qual seria a utilidade da disciplina, que não estava preparada para uma disciplina que não seria cobrada posteriormente no vestibular. Então, “Sociologia pra quê, professora??”. Era uma turma que se empolgava com a idéia de o funk ser abordado como uma manifestação cultural, que percebia as diferenças culturais entre os alunos do próprio grupo, que participava das aulas com debates interessantíssimos, mas que, por encarar a disciplina como **interessante**, mas não **importante**, não realizava quase nenhuma tarefa proposta e faltava às avaliações de forma maciça.

Só mais tarde vim a compreender esse processo como inter-relacionado à distinção que Goodson, uma das principais bases teóricas dessa dissertação, faz entre finalidades utilitárias e acadêmicas. E de como as finalidades utilitárias vinculam-se ao interesse dos alunos, mas tendem a não contribuir para sua legitimação na escola e mesmo por parte dos próprios alunos.

Simultaneamente a essa minha trajetória profissional específica com o ensino de Sociologia, houve o desenvolvimento intenso das políticas de

currículo no Brasil a partir dos anos 1990. Como vários autores já destacaram (Dias, 2006; Lopes, 2004; Macedo, 2002), esse período foi marcado por um conjunto de ações – propostas curriculares e sistemas de avaliação centralizados, avaliação de livros didáticos, mudanças nas políticas de formação de professores – que contribuíram para o desenvolvimento de mudanças curriculares³. A idéia de mudança geral do currículo, o projeto de modificar toda uma política de currículo, nesse caso, favoreceu o próprio processo particular de mudança que a difusa comunidade disciplinar de ensino de Sociologia buscou implementar para si. Defendo que, nesse momento, houve o ápice de um movimento que já havia se iniciado com o processo de redemocratização nos anos 1980 e com as lutas pela (re)introdução da disciplina Sociologia na escola.

Em função desse quadro, considero o caso da disciplina Sociologia proveitoso para a análise das políticas de currículo: investigar o processo de (re)introdução de uma disciplina e a simultânea criação de uma comunidade capaz de defendê-la. É sobre essas questões que essa dissertação se debruça.

Assim, considerando a trajetória da disciplina Sociologia nas políticas de currículo dos anos 1990, este trabalho de pesquisa apresenta uma investigação que inter-relaciona três questões: 1) que comunidade disciplinar é esta que defende esta disciplina escolar no currículo? 2) quais são os argumentos utilizados para a defesa da inclusão desta disciplina no currículo nesse período? 3) quais os principais sentidos dos discursos produzidos por essa comunidade que circulam nas atuais políticas de currículo e contribuem em sua produção?

Preliminarmente, localizo que há um entendimento da disciplina pela “letra da lei”, no qual uma das finalidades é formar um cidadão, um jovem com pensar crítico, ao utilizar seus conceitos, seus conteúdos, cada um com viés próprio. Mas defendo que esse entendimento assume sentidos heterogêneos, ao serem apropriados de diversas formas por diferentes grupos sociais. Eles se modificam e “tomam outro corpo”, deixando de ser Sociologia a disciplina ensinada, podendo ganhar nomes outros, como “Ética e Cidadania”,

³ Estou considerando aqui, tal como Goodson (1997), que toda mudança curricular traz em si, simultaneamente, os traços da estabilidade.

“Orientação”, entre tantas outras denominações para as disciplinas que trabalham com conteúdos sociológicos.

Para investigar tais questões, são analisadas a proposta curricular para a disciplina Sociologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNem) e as Orientações Curriculares para o Ensino de Sociologia (OCNem), documentos oficiais⁴ produzidos por representantes da área e que marcam a (re)introdução da disciplina no currículo, ainda que ela já estivesse aparecendo nas grades curriculares de algumas escolas desde o ano de 1989, como já relatei⁵. Também são analisadas produções textuais dessa comunidade disciplinar em defesa da disciplina Sociologia no currículo.

Tenho conhecimento que o sentido de texto não se restringe ao que é escrito, como afirma Lopes (2005), porém trabalho, como essa autora, com o privilégio da produção de sentidos pelos textos escritos, pelo poder que têm na produção de sentidos nas políticas e pela possibilidade maior de acessá-los. Outros sentidos poderiam ser identificados como postos em circulação, caso tivéssemos optado pelas entrevistas com membros dessa comunidade disciplinar ou por investigar outros textos pedagógicos, como programas de televisão, por exemplo. Mas a opção pelos textos escritos não implica ver neles apenas sentidos *oficiais* ou *acadêmicos*, mas sentidos híbridos, entre si e com sentidos da prática, postos em circulação no ciclo contínuo de políticas (Ball, 1994, 1998, com Bowe, 1998).

Em virtude do já mencionado caráter difuso dessa comunidade, a reunião dos documentos que expressam suas produções textuais já foi por si desafiadora, mas ainda mais viável e precisa de ser realizada do que a definição de sujeitos para as entrevistas. Isso porque, além de não existirem sociedades consolidadas, não há congressos regulares e revistas periódicas da área, como mencionei. Assim, optei por realizar um levantamento das teses, dissertações e artigos produzidos no período de 1996 a 2007, sobre ensino de sociologia, procurando investigar os argumentos em defesa da disciplina.

Para apresentação dessa pesquisa, inicio explicitando meu entendimento de políticas de currículo, com base nos trabalhos de Stephen

⁴ Ao longo da dissertação, considero que a denominação documentos oficiais não implica ver esses textos como produções apenas oficiais.

⁵ Esse aspecto será desenvolvido mais adiante, no histórico dessa disciplina, no capítulo 2.

Ball, de Alice Casimiro Lopes e de Elizabeth Macedo, e o entendimento de comunidade disciplinar, particularmente apoiada em Ivor Goodson e em Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Em seguida, apresento o campo de pesquisa, ou seja, os contornos dessa difusa comunidade em ensino de Sociologia no Brasil de 1996 a 2007, destacando a trajetória histórica da disciplina e os documentos levantados para análise. Por fim, apresento a análise dos argumentos em defesa da disciplina e minhas principais conclusões, com limites e possibilidades deste trabalho de investigação.

Capítulo 1 – As políticas de currículo e as comunidades disciplinares

As disciplinas escolares

A epistemologia da pós-modernidade, de certa forma, impõe uma ruptura no conceito acadêmico de cultura, na medida em que:

“há um desaparecimento do sentido de hierarquia entre diferentes tipos de conhecimento, não há estrutura, não há fundamentos, não existem metanarrativas que estabeleçam prioridades e que ordenem a validade das elaborações culturais. Tudo pode ser considerado, porque tudo é parte da cultura” (Sacristán, 1999, p.174)

Isso confere a este sentido mais amplo da cultura, um aspecto de distanciamento da “cultura acadêmica”, na medida em que esta deixa de ter fundamentos epistemológicos que sustentem sua superioridade em relação a outras culturas e seus saberes. Essa compreensão traz mudanças para o papel da escola, até então compreendida, por diferentes correntes, como a instituição responsável por disseminar a cultura acadêmica, seja ela entendida na visão enciclopedista – a cultura de maior valor –, seja ela compreendida nas versões mais críticas, como a cultura legitimada pelo tempo que precisa ser acessível, também, às classes sociais trabalhadoras.

Com isso, algumas abordagens se propuseram a fazer da escola um local de aculturação mais geral, com um olhar sobre o currículo que se assemelhava a este saber geral, não específico. Porém, isso também implica alguns problemas, como, por exemplo, a discussão sobre o que se priorizaria ensinar, pois o tempo para a discussão de quaisquer assuntos é limitado e, ao fim e ao cabo, certos assuntos se sobrepõem a outros, sendo estes últimos, eliminados.

Sob esta perspectiva totalizante do termo cultura, a cultura popular ganha também seu espaço no universo escolar. Essa cultura passa a estar presente de forma restrita, ao se examinar os aspectos do folclore, festas e artes populares de um grupo social, ou de uma maneira mais ampla, servindo como instrumento de recuperação do compromisso da escola com as classes

populares, na tentativa de oposição a uma escola suposta como “entediante e academicista”.

Para além dessas dicotomias, procuro trabalhar com a dimensão de que não há culturas puras que se inter-relacionam, mas culturas em embates sociais por significar o mundo. Considero, ainda, que nesses embates são produzidos híbridos culturais (García Canclini, 1998). Mas é preciso salientar que, mesmo nas versões mais dicotômicas da relação entre cultura acadêmica e cultura popular, desenvolve-se a idéia de relativização na educação, com base no conceito antropológico de cultura. Entende-se que há culturas, e não uma cultura única.

Assim, nas OCNem, sob esta perspectiva, é possível observar que a proposição de seu texto, está bem próxima de tais conceitos. Entende que a Sociologia pensada para a escola, para o ensino médio, é uma disciplina que supõe um conjunto mínimo de conteúdos, mas de forma contextualizada, de forma a refletir o universo cotidiano do aluno, dar conta de trabalhar conceitos ligando-os à cultura, e, de forma mais geral, utilizando as práticas, experiências individuais/coletivas, as vivências e os aspectos daquele grupo social envolvido.

Para analisar tal concepção de disciplina, entendo ser necessário uma interpretação sobre o que se entende por disciplina escolar. Lopes e Macedo (2002), em seus estudos e análises sobre a organização do conhecimento escolar, no campo das pesquisas em currículo, lançam seus olhares sobre como tais estudos podem ser divididos entre os que defendem que a organização do conhecimento escolar é baseada em divisão de campos de saberes, através da disciplinarização, e os que entendem que tais saberes possuem um processo mais abrangente para sua reconstrução. Neste último caso, a escola é, mediando outras instâncias sociais, a responsável pela produção dos saberes escolares⁶. Tal como as autoras, me identifico com a segunda perspectiva.

A disciplina escolar tem grau de importância para as análises de políticas de currículo, na medida em que é “... por intermédio das disciplinas que o conhecimento vem sendo prioritariamente transmitido nas escolas...” (

⁶ Nesta análise, não estou diferenciando saber e conhecimento.

Lopes, 2002, p: 81). É nesse sentido que as autoras argumentam que a organização curricular em uma matriz disciplinar não impede que surjam mecanismos de integração, na forma da criação de disciplinas que se integrem, ou mesmo através da articulação das disciplinas isoladas. Seja de que forma for, a matriz disciplinar é a responsável pelos mecanismos de organização e controle da escola. A integração, mesmo quando existente, é subsumida à disciplinaridade.

Com base em Goodson e Boaventura⁷, as autoras analisam, ainda, as diferenças entre disciplina escolar, disciplina científica e disciplina acadêmica. No campo do currículo, há um consenso no que diz respeito ao conhecimento escolar. A teoria crítica defende que ele é resultado de um tipo de “seleção cultural”, advindo de fatores sócio-culturais, políticos e econômicos, não apenas critérios epistemológicos, sendo organizado através da pedagogização. Mesmo que não levemos em conta esta teorização, discutem Lopes e Macedo (2002), encontramos comumente análises das disciplinas escolares como extensões dos saberes de referência, acadêmicos e/ou científicos, e possuidoras de lógicas e objetivos derivados destes saberes.

Em oposição a essas análises, as autoras defendem que as disciplinas escolares são diferentes das disciplinas acadêmicas/científicas, ainda que façam parte de um tipo de “mecanismo simbólico”, pelo qual se reduzem, por assim dizer, os objetivos sociais da educação e as finalidades sociais do conhecimento. Segundo Boaventura (apud Lopes e Macedo, 2002), as disciplinas acadêmicas/científicas, sua organização e constituição prescindem da construção de novas especializações científicas, o que pode acarretar resistências por parte de certos grupos das comunidades científicas. Da mesma forma como inovações no campo da ciência tendem a ser criticadas como prematuras ou mesmo erradas e seus defensores serem isolados, sem espaço para defender suas idéias, coibindo assim, a possibilidade do surgimento de “discípulos”. Em compensação, este grupo de novas idéias e/ou métodos, busca estratégias no sentido de legitimação dessas idéias, através de mecanismos de divulgação, como congressos e periódicos próprios, entre outros.

⁷ Opto por citar o autor Boaventura de Souza Santos pelo primeiro nome por ser a forma como ele é mais conhecido.

A conversão reguladora, segundo Boaventura (apud Lopes e Macedo, 2002) ocorre quando há um processo de filtragem pela comunidade científica, dos objetivos sociais, fazendo com que se tornem objetivos teóricos da ciência. Isto se dá na etapa que Boaventura denomina “fase pós-paradigmática, que é quando a disciplina científica adquire seu ponto máximo de maturidade, e se torna instrumento de ideologia, ou seja, a disciplina atinge seu ponto máximo de disponibilidade aos objetivos sociais e acaba se tornando uma “arma poderosa a serviço dos interesses das classes dominantes” (apud Lopes e Macedo, 2002). Isso lhe garante a possibilidade de crescimento e também nos leva a compreender como a constituição e legitimação da disciplina científica reduz as finalidades sociais do conhecimento e acaba por se aliar aos interesses das elites.

As disciplinas acadêmicas e escolares também direcionam as finalidades sociais do conhecimento. Entretanto, a forma pela qual são instituídas difere do conhecimento científico. Uma das razões é a própria constituição histórica dessas disciplinas, que se diferenciam também neste sentido. As lutas por recursos, status e território, para usar as clássicas categorias de Goodson (1997), se desenvolvem em instituições diversas, buscando interesses diversos e atendendo, repito, a finalidades próprias do contexto pedagógico.

No que diz respeito à disciplina em questão, a Sociologia, há uma tendência por parte de alguns sujeitos da comunidade disciplinar de tratá-la com um grau elevado de academicismo. Isso pode ser compreendido, por um lado, como uma tentativa de legitimação máxima da disciplina. Se for levado em conta que as Ciências Sociais valorizadas são as do Ensino Superior e a Sociologia, no Ensino Médio, é menos valorizada, compreende-se porque, para ganhar o mesmo espaço e valor, a Sociologia busca conteúdos e métodos acadêmicos. Por outro lado, pode ser compreendida também, como a tentativa de esses mesmos sujeitos se legitimarem e se valorizarem, pois, como será demonstrado em alguns estudos feitos sobre o assunto, o professor de Sociologia, nem sempre é um especialista da área. Isto diferencia a disciplina de grande parte das demais, por sua peculiaridade histórica e também pela peculiaridade da construção de sua comunidade, ainda em andamento.

No que tange à contextualização dos universos acadêmico e escolar, por si só, já diferenciariam as disciplinas e, a princípio, não haveria relação necessária entre ambas. Essas disciplinas têm trajetórias históricas e finalidades razoavelmente autônomas, embora, muitas vezes, ocorram aproximações e interpenetrações entre elas. Isso acarreta que, do ponto de vista teórico-metodológico, investigar sentidos e produções das disciplinas escolares exige entender a história específica dessas disciplinas, e não buscar referências na história do campo científico da disciplina.

Analisando a história das disciplinas escolares, Lopes e Macedo (2002) apresentam dois modelos, entendidos como provisórios, que:

“... pretendem dar conta da evolução das disciplinas escolares: o primeiro, desenvolvido por Layton para o estudo das ciências naturais, vem sendo aplicado por Goodson aos diversos campos de saber e tem servido de base para vários estudos desenvolvidos no Brasil; o segundo, proposto por Mullins, baseia-se na existência de estruturas de comunicação entre as disciplinas acadêmicas e as inovações das teorias intelectuais associadas à formação de grupos de pesquisa...” (Lopes e Macedo, 2002, p.78)

De acordo com Layton, as disciplinas escolares estariam em constante fluxo, e por esta razão passariam por três estágios do processo histórico de sua constituição. No que seria o primeiro estágio, a disciplina seria incluída no currículo escolar, a partir de sua pertinência e utilidade, estando o interesse dos alunos diretamente relacionado às questões, apresentadas pela disciplina, que lhes digam respeito. Além disso, o corpo docente raramente tem formação específica na área. Defendo que a disciplina Sociologia tem características que, de certa forma, a colocam neste estágio. A defesa de inclusão ainda é baseada em sua utilidade e seu caráter pedagógico, não tem forte relação com padrões universitários, em virtude de não ser exigida na maioria dos concursos vestibulares, ainda que isso não impeça que ela assuma, por vezes, como mencionei, um viés acadêmico.

No segundo estágio, estariam estabelecidas as disciplinas entendidas como tradicionais, com tradição acadêmica, e os professores, passam a ser os

especialistas da área. Não há o atendimento direto ao interesse do aluno como foco principal, e os critérios de legitimação passam a ser a utilidade da disciplina e o status acadêmico. Poderiam ser consideradas neste contexto, disciplinas mais tradicionais no currículo, como História, Geografia, Física e Química, por exemplo.

O terceiro estágio já conta com a disciplina escolar estabilizada, e diz respeito àquelas disciplinas tradicionalíssimas, que dispõem de um corpo de professores treinados, com um conjunto de regras e valores fortemente estabelecidos, sendo estas, que direcionam a seleção e a organização dos conteúdos, e os alunos são inseridos nesta tradição escolar amplamente aceita. Uma disciplina com tais características, para exemplificar, poderia ser a Matemática. Claro que a inclusão das disciplinas nesses estágios é apenas aproximada e depende de muitas outras razões, relacionadas às suas trajetórias históricas e institucionais específicas, que escapam ao escopo deste trabalho.

A análise de Layton, apesar de poder ser entendida como linear, é extremamente útil para o entendimento da institucionalização das disciplinas escolares. De acordo com Goodson, "... a consolidação de uma disciplina no currículo tende a envolver a passagem de uma orientação inicial mais pedagógica e utilitária para uma tradição mais acadêmica..." (Lopes e Macedo, 2002, p.79)

Questionando a linearidade do modelo de Layton e sua apropriação por Goodson, mas não se afastando dele completamente, Lopes (2000) salienta o quanto as tradições utilitárias e acadêmicas se mesclam, com diferentes intensidades, ao longo da trajetória histórica da disciplina. A passagem, a qual se refere Goodson, denota mais uma modificação na ênfase entre essas tradições ao longo de um determinado tempo histórico. Isso evidencia o quanto as tensões e conflitos entre elas possibilitam hibridizações de tradições.

Isso nos faz compreender que a disciplina escolar não é uma tradição que se baseia e se refere exclusivamente à disciplina acadêmica ou à científica. Também não é a transposição de conhecimentos acadêmicos para o âmbito escolar. Ao invés disso, a disciplina escolar é socialmente, culturalmente e politicamente construída, em terreno de contestação, fragmentação e associação, e está em constante movimento de mudança.

Estão envolvidas neste processo, ideologias individuais e/ou de grupos, implicando institucionalizações diferenciadas de cada disciplina escolar.

Diferentemente das disciplinas científicas/acadêmicas, a disciplina escolar tem como princípio e finalidade a organização do currículo escolar e o controle da escolarização. As principais críticas a esse modelo de organização do currículo dizem respeito à sua pequena capacidade de dar conta da problemática social, justamente por se aproximar demais de padrões acadêmicos.

Em defesa da organização disciplinar do currículo, surgiram duas propostas, uma tomando por base uma temática integradora, e a segunda, baseada na constituição de novos campos de saberes interdisciplinares. A integração através da temática, na maioria das vezes, se dá no entrelaçamento dos conteúdos, na forma da estrutura disciplinar clássica. Ocorre que, dentro da organização temática, há a vertente que aponta para a construção da disciplina escolar a partir de critérios diversos dos da disciplina científica, e a que nem sequer toma a disciplina científica como referência.

Já a integração pela via da constituição de campos de saberes interdisciplinares pode tomar a disciplina científica como referência, ou basear-se nas finalidades do processo educativo. Em resumo, a organização do currículo disciplinar tem como lógica principal a organização e o controle, relacionados aos fins sociais do conhecimento e da educação, mas outras organizações, visando a outras finalidades, disputam a hegemonia com a organização disciplinar.

No caso da Sociologia, e entendendo o currículo disciplinar como um todo, é possível afirmar que ela se insere nessa tecnologia de controle de sujeitos, saberes, espaços e tempos: quem estuda o quê e quando, onde e em que lugar. A Sociologia é uma disciplina escolar e, portanto, se insere nessa lógica: organiza os saberes que os alunos aprenderão, controla professores e alunos. O professor de Sociologia, com toda sua formação acadêmica, está inserido em uma comunidade disciplinar que o formou em saberes, visões de mundo, formas de pensar e estudar que se refletem em sala de aula. O discurso de formação do aluno-cidadão é um dos muitos que constitui a disciplina Sociologia e põe em circulação determinados sentidos que acabam

fazendo com que os professores e alunos trabalhem de certa maneira nessa disciplina.

Dessa maneira, defendo que a Sociologia, longe de poder ser fixada em um conjunto de finalidades específicas, mescla de forma híbrida finalidades acadêmicas e utilitárias, mesmo estando, sob certos aspectos, no primeiro estágio de Layton, anteriormente descrito. Saliento que os limites desses aspectos associados ao primeiro estágio relacionam-se com a interrupção da trajetória histórica dessa disciplina no currículo. Ou seja, ela *retornou* a um primeiro estágio do qual já havia anteriormente saído⁸.

Os espaços disciplinares se constituem como “capazes de definir caminhos para a construção de carreiras dos alunos, garantir status aos professores e construir retóricas legitimadas que dão apoio automático a uma atividade corretamente classificada...” (Lopes, 2002, p.83). Por isso, apoiando-me ainda em (Lopes, 2002) defendo que:

“...a disciplina escolar é um sistema e uma prática institucionalizada que proporciona uma estrutura para a ação escolar. No entanto, salienta o autor, não podemos ver essa estrutura como isolada de um contexto mais amplo. Ao contrário, ela incorpora e define objetivos e possibilidades sociais do ensino, fazendo parte das práticas de distribuição e de reprodução social. Por intermédio das disciplinas escolares, mais facilmente são mascaradas as relações de poder que sustentam as ações curriculares e que são sustentadas por estas ações, desta forma legitimando a distribuição desigual do conhecimento...” (Lopes, 2002 p.83)

Ainda para Goodson (1997), é fato que a disciplinarização fragmenta, e esta fragmentação acaba por isolar os diversos atores curriculares, no universo de cada disciplina, o que dificulta os debates sobre quais são os objetivos sociais do ensino. Mas a manutenção da organização disciplinar se vincula a

⁸ Não estou entrando no mérito aqui de considerar o quanto essa disciplina, ao longo de sua história, se modificou. Não há como considerar que o que hoje se ensina como Sociologia é o mesmo que se ensinava no passado. A conclusão a esse respeito mereceria outras investigações.

sua atuação como tecnologia de organização curricular, como já mencionei, e encontra sintonia com a constituição das comunidades disciplinares.

A disciplina é menos uma divisão de saberes e mais a constituição desse campo de poder que defende esses saberes. Para essa defesa, é formada uma comunidade de especialistas em torno da existência desse campo de poder. Disciplinas escolares mais consolidadas têm comunidades mais organizadas, com sociedades específicas, produções textuais mais definidas – em artigos e livros, inclusive didáticos. Angariam maiores recursos e constituem um território próprio. Disciplinas escolares menos definidas e presentes nas escolas formam comunidades mais difusas, como é o caso da Sociologia. Mas ainda assim essas comunidades participam da produção de políticas de currículo, especialmente porque, por intermédio do currículo, também defendem a sua própria comunidade, seu território, sua trajetória profissional, seus recursos, seu status e, acrescentado ao que Goodson discute, seu poder.

O entendimento das políticas de currículo

Segundo Lopes (2004), toda política de currículo é uma política cultural, portanto, sua análise a partir de processos econômicos e/ou de classe, onde há a presença do Estado, dificulta o aparecimento de lutas sociais que dão sentido às dinâmicas da cultura e do conhecimento. Para o entendimento das políticas de currículo como políticas culturais, alguns sistemas de representação devem ser pensados, como o mercado e a produção, o consumo, a cultura comum, o currículo nacional, para que possam ser entendidos seus efeitos discursivos, simultaneamente simbólicos e materiais (Lopes, 2004, p.37)

Citando Ball, a autora entende que a política é, simultaneamente, texto e discurso. Utilizando a concepção de prática discursiva de Foucault, Ball analisa definições políticas como discursos, onde práticas formam os objetos dos quais falam e se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade. Além disso, “nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constitui...investigar os discursos, implica investigar as regras que norteiam as práticas” (Lopes, 2004, p.38)

Ao pensar as políticas como discursos, Ball está chamando atenção para o fato de que os conhecimentos na base da hierarquização dos saberes não estão completamente excluídos, mas alguns discursos nos induzem a pensar e a agir de modo inverso, o que limita nossas respostas e até mudanças (Lopes, 2004, p.38). São diversos os produtores dos textos e dos discursos: o governo, o meio acadêmico, as práticas escolares, o mercado editorial, os grupos sociais que atuam e pensam sobre educação (Lopes, 2004, p.38). Tal produção em diferentes contextos e por diferentes grupos sociais está sempre imbricada em conflitos e disputas por hegemonia. Essa produção política é, assim, obrigatoriamente híbrida.

Também é possível pensar o discurso, pelo referencial da disciplina Sociologia, como um híbrido, segundo a seguinte perspectiva: tomam-se como paradigmas inúmeras idéias /autores das Ciências Sociais, por grupos/segmentos diferenciados, e, ao chegarem à escola, estes discursos já se hibridizaram, por serem apropriados de maneiras distintas.

Pensando então na implantação da disciplina Sociologia no Ensino Médio, como uma política curricular, e pensando nos discursos produzidos para legitimá-la, percebe-se que diferentes grupos da comunidade disciplinar rejeitam essa concepção da disciplina como formadora do aluno-cidadão, pois ao se apropriarem dos diversos discursos que circulam nas comunidades acadêmicas e disciplinares, hibridizam-nos. É desenvolvido o que Ball (1994) denominaria bricolagem, pois esses discursos estão presentes nos conteúdos que a disciplina pretende utilizar e "na forma que assumem" ao serem apropriados por diversos grupos.

É possível observar que a disciplina Sociologia chega à sala de aula para ser modificada no contexto da prática (onde se inserem diferentes grupos da comunidade disciplinar), na medida em que a Sociologia na escola dependerá de diferentes fatores, relacionados à instituição específica na qual se insere. Esses fatores englobam desde a formação individual, ideologias, até a questão cultural, já apresentada, pois os conceitos sociológicos discutidos tenderão a ser contextualizados de formas distintas, dependendo do grupo social, mas também da cultura local na qual estão inseridos professor/aluno/escola.

Aliado a esses fatores, é possível acrescentar à produção das políticas de currículo para essa disciplina, a influência de documentos oficiais, assinados pelo Estado, como por exemplo, as Orientações curriculares e os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Tais documentos trazem proposições de um currículo comum e apontando condicionantes para as práticas discursivas em sala de aula.

Essa perspectiva reforça a idéia de ser a disciplina Sociologia, no ensino médio, produtora de discursos híbridos, a partir das reinterpretações múltiplas que a produzem enquanto disciplina escolar. Nessa perspectiva, é possível lançar o olhar sobre a disciplina como produtora/reprodutora destes discursos híbridos, a partir de tais reinterpretações que a produzem como disciplina, pois, segundo (Lopes, 2006, p.39):

O hibridismo envolve a mistura de concepções...é caracterizado sobretudo, pela negociação de sentidos nos diferentes momentos da produção de todos os textos e discursos...nessa negociação entram em jogo, particularmente concepções de currículo e acordos a serem feitos entre os diversos segmentos sociais, dentre eles, as comunidades disciplinares.

A autora sinaliza ainda que:

As lutas que constituem os currículos são, portanto, simultaneamente, políticas e culturais. Para entendê-las, parece-me importante compreender os discursos hegemônicos que buscam atribuir sentidos e significados fixos ao currículo e as comunidades que garantem a disseminação desses discursos. (Lopes, 2006, p. 40)

Tal compreensão da disciplina escolar e do currículo como híbrido de discursos exige outra abordagem para a política que se afaste de interpretações centralizadas na produção do Estado. Para isso, recorro ao artigo de Mainardes (2006) sobre Ball e ciclos de política, e defendo os principais contextos pensados por este autor: o de influência; o da produção de

textos, e o da prática. O autor pensa nestes três contextos de forma cíclica, onde um complementa o outro, numa espécie de circularidade. O discurso em formação em qualquer um dos contextos recebe apoio, mas, outras vezes, é questionado e desafiado pelos próprios grupos, ou isoladamente.

Considerando detalhadamente este três contextos básicos em que os textos dessas políticas são produzidos, é necessário pensar que não há limites rígidos entre esses espaços: a) *contexto de influência*, contexto de caráter político bem amplo, no qual normalmente ocorrem as disputas pela construção de discursos definidores dos princípios mais gerais que norteiam a atividade educacional, indicando suas finalidades sociais; b) *contexto de produção* dos textos das definições políticas, de caráter oficial e centralizador, mantendo estreito vínculo com o primeiro contexto; c) *contexto da prática*⁹, no qual as definições curriculares são mais uma vez recriadas e reinterpretadas. Ao circular em de um contexto a outro, os textos sofrem constantes reinterpretações, em um jogo de caráter político com lances discursivos que reforçam ou alteram determinados sentidos dos textos em detrimento de outros. Na interpretação de Ball (1998), essa circularidade discursiva é uma característica da produção de textos híbridos realizada em processos de recontextualização.

Com base nessa abordagem, é possível entender que qualquer texto ou discurso de uma política traz em si sentidos de textos e discursos dos mais variados contextos. Nesse sentido, quando priorizo, nesta dissertação, a análise de textos acadêmicos, não exploro sentidos apenas de um espaço acadêmico. Mas analiso como esses textos incorporam sentidos de outros textos e contextos. E analiso, também, como esses sentidos são postos em circulação no ciclo de políticas e contribuem para a produção de políticas.

Dessa forma, um documento oficial, como, por exemplo, as Orientações curriculares para o ensino Médio, da disciplina Sociologia, se apresenta como o produto dos contextos de influência e de produção de textos, com suas considerações bem claras quanto aos conteúdos, recursos, metodologias, etc. Mas também traz em si sentidos da prática das escolas, seja porque os autores desses textos são também professores que interagem com essas práticas, seja

⁹ Ao denominar este contexto como “da prática”, Ball está salientando o espaço das práticas curriculares escolares. Isso não significa dizer que não existam dimensões práticas em outros contextos.

porque tais textos são produções discursivas nas quais esses sentidos se interpenetram.

Quando o próprio documento reconhece em seu corpo de texto a dificuldade de estabelecer um currículo único para a disciplina, e de contar rapidamente com a unanimidade do contexto da prática (a comunidade disciplinar de Sociologia), já aponta para o diálogo obrigatório que se estabelece com outros sujeitos e contextos. A produção textual e discursiva híbrida é enfatizada no desenvolvimento do projeto, a partir da interpretação das recontextualizações discursivas que podem reforçar, enfraquecer ou alterar significativamente os sentidos expressos em textos curriculares. Vale dizer que esse processo de construção discursiva é próprio de qualquer produção cultural e que não deve ser entendido como negativo. Entretanto, é possível destacar como se acentua na atualidade, tornando-se mais relevante para análise e tornando mais evidentes, porque mais aceleradas, as reinterpretações e a associação de interesses ambíguos e ambivalentes.

Assim, pela incorporação da abordagem do ciclo de políticas de Ball, os discursos para legitimar o ensino obrigatório de Sociologia no Ensino Médio podem ser pensados como hibridizados e como decorrentes de um processo de recontextualização por hibridismo nos/dos discursos, que ao chegarem a escola serão apropriados de formas distintas, muitas vezes ambivalentes. “Roteiros” para a disciplina disponíveis e entendidos como adaptáveis a cada estado, município, escola e a cada professor são desterritorializados, modificando, ainda mais, o caráter da disciplina.

Passo então a abordar a compreensão mais detida da recontextualização por hibridismo.

Recontextualização por hibridismo

Lopes (2005) defende que existe uma articulação entre discursos estruturalistas e pós-estruturalistas na análise de Ball sobre as políticas de currículo, sendo essa articulação mais evidente na associação das concepções de recontextualização e hibridismo. O conceito de recontextualização, oriundo das teorizações estruturalistas de Bernstein, apresenta-se como extremamente produtivo, no que diz respeito ao entendimento das reinterpretações dos textos

que circulam no meio educacional, que são constantemente ressignificados. A concepção de hibridismo visa a dar conta das mudanças culturais na atualidade, dos deslizamentos de sentidos e do rompimento com a concepção de estrutura.

A concepção de recontextualização passa a ser mais utilizada em pesquisa que buscam interpretar a influência de orientações de agências multilaterais ao serem inseridas nos contextos dos Estados-Nação e as dinâmicas das trocas políticas entre os diferentes Estados-nação no mundo ocidental. Essas políticas curriculares, em grande parte, são dirigidas pelo poder central de um país e acabam por influenciar outros países. A recontextualização também é incorporada em análises que tentam entender como inúmeros textos de apoio ao trabalho educacional acabam por se modificar em contextos disciplinares específicos.

Ao pensarmos no processo de recontextualização, a partir de Bernstein (apud Lopes, 2005), é possível entender que os textos, sejam eles assinados ou não pelo sistema oficial, acabam por se fragmentar quando inseridos no corpo social da educação. Alguns trechos tendem a ser mais valorizados que outros, e associam-se a outros textos, que irão ressignificá-los e refocalizá-los.

Pensando na disciplina Sociologia, tal fato fica muito evidente quando identificamos as inúmeras modificações que o texto oficial sofre ao chegar à escola, à sala de aula, e, por vezes, em etapa anterior. Por inúmeros fatores, que vão desde a formação do professor de Sociologia, que muitas vezes não tem formação específica na área, até fatores sócio-culturais mais amplos, ocorrem modificações e reinterpretações destes textos oficiais.

Bernstein (2003) expõe ainda que, no interior do discurso pedagógico, localizam-se regras que dão suporte ao processo de recontextualização, pela incorporação de discursos instrucioniais nas regras do discurso regulativo. Assim, para o autor, trata-se de um princípio de recontextualização de outros discursos, que podem ser transmitidos e/ou adquiridos. Predomina, nesse sentido, o discurso da regulação, pois este é capaz de garantir ordem e controle no que tange ao discurso instrucional.

No que diz respeito à Sociologia, não são as regras inerentes à constituição do discurso instrucional sociológico que predominam na disciplina escolar Sociologia, mas as regras do discurso regulativo que constituem o

discurso pedagógico dessa disciplina. Os conteúdos de Ciências Sociais são inseridos nessas regras e, dessa forma, recontextualizados, para atender às finalidades de um processo social distinto – o pedagógico e escolar. Nesse processo, por vezes, é menos importante ensinar os conteúdos da disciplina do que forjar um determinado perfil de cidadão e de compreensão da sociedade considerados necessários.

Em sua análise, Bernstein (2003) diferencia o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico. O campo recontextualizador oficial é aquele criado pelo Estado, já o campo recontextualizador pedagógico é composto pelos educadores das escolas e das universidades, assim como aqueles que produzem literatura específica e trabalham com pesquisas no campo da educação. As relações entre os dois campos, o oficial e o pedagógico, são salientadas pelo autor, mas, nem sempre, as superposições e articulações entre esses campos são exploradas, perspectiva esta que defendo. Isso porque, o modelo de recontextualização proposto por Bernstein apresenta características de binarismo, e seus pares invariavelmente se interconectam em relações de poder, tais como: discurso regulativo/discurso instrucional; campo de produção/ campo simbólico ; Estado /organizações de produção do conhecimento pedagógico. A esses binarismos é que a perspectiva do hibridismo visa a questionar.

A importância do processo de recontextualização na produção e pesquisa de políticas de currículo decorre do fato de que, através deste conceito, podem se identificar as reinterpretações relacionadas aos processos de circulação de textos e as ações, de resistência e de mudança, de diversos grupos sociais em vários níveis.

Ainda neste sentido, para as políticas de currículo, segundo a análise de Lopes (2006), pode se identificar como extremamente produtiva a constante articulação entre o macro e o micro. O modelo de Bernstein busca uma análise de “baixo para cima”, ou seja, das escolas para contextos mais amplos, seja das políticas oficiais, seja para os educadores, que contribui para questionar modelos exclusivamente de “cima para baixo”.

Ball incorpora a concepção de recontextualização de Bernstein associada ao hibridismo das teorias pós-coloniais e dos estudos culturais. Esse autor investiga as políticas educacionais compreendendo as articulações

estabelecidas em diversos contextos, porém sem que as hierarquias entre eles sejam estabelecidas. Isto é possível quando o autor pensa nos contextos de influência, de definição de textos e da prática como não-hierarquizados e sujeitos sempre aos processos de recontextualização.

Mas ao incorporar à idéia de recontextualização, a concepção de cultura pelo hibridismo, o autor valoriza as nuances e variações locais das políticas educacionais, questiona as dicotomias estruturalistas e assume um caráter mais ambivalente na análise das políticas. Particularmente nas políticas de currículo, a incorporação do conceito de hibridismo se dá ao compreendê-las como políticas culturais, que obtêm consenso, alcançam transformações sociais, orientam movimentos simbólicos e, não apenas selecionam, produzem, distribuem e reproduzem o conhecimento (Lopes, 2006).

Com base em García Canclini (1998), o hibridismo pode ser compreendido com base nas seguintes noções:

- Descoleções – entendimento das associações atualmente feitas entre o culto e o popular, entre estratos culturais de classes sociais distintas, bem como entre produções culturais aproximadas pela atuação das tecnologias. Essas descoleções também são vistas como capazes de romper as hierarquias, mesmo que não sejam capazes de acabar com as diferenças entre as classes.
- Desterritorialização – perda da relação vista como natural entre cultura e territórios geográficos e sociais.
- Reterritorialização – relocalizações territoriais, relativas e parciais, de antigas e novas produções simbólicas.
- Gêneros impuros – gêneros constitucionalmente híbridos, produzidos tanto pelas descoleções, quanto pelas desterritorializações e reterritorializações.

As coleções são posturas modernas/estruturalistas, que se baseiam nos pares binários (culto/popular, por exemplo), e modernamente o currículo era pensado a partir delas. Assumindo a interpretação do hibridismo, as coleções se dissolvem, produzindo associações ambivalentes em nome de finalidades distintas. A cultura, que na concepção estruturalista, como a de Bernstein, era pensada a partir de categorias aliadas às relações de poder, no hibridismo,

assume características difusas, onde identidades e diferenças se misturam e as classificações não são mais reconhecidas.

O currículo no Brasil está recheado do que seriam “gêneros impuros” e a disciplina Sociologia pode ser entendida como mais um exemplo desse gênero. Quando discursos compreendidos como temas transversais - violência, música popular, cidadania, ética – dialogam com a base disciplinar acadêmica da Sociologia, entendo que são rompidas coleções estruturadas e forma-se um gênero impuro: a disciplina escolar Sociologia.

Não é uma junção de discursos contraditórios – ciência e senso comum - , nem a submissão dos saberes populares ou não-acadêmicos pelos saberes acadêmicos. É estabelecido o hibridismo de discursos para que sejam atendidas às finalidades da escola.

Para que a categoria de ambivalência seja incorporada, é fundamental que categorias outrora amplamente utilizadas pelo estruturalismo, como, por exemplo, os pares binários identidade/diferença, culto/popular, sejam pensados por meio da simultaneidade da atribuição de múltiplas categorias ao ser. Nesse sentido, a ambivalência pode ser entendida como um processo de negociação tanto de sentidos quanto de significados.

Na recontextualização estruturalista faz-se necessário o afastamento dos diferentes campos recontextualizadores (o oficial e o pedagógico), na tentativa de reduzir o que seria chamado por Bernstein (apud Lopes, 2006) de “constrangimentos ideológicos da recontextualização”. Igualmente, devem ser evitados os “constrangimentos dos campos econômico e do controle simbólico sobre as reinterpretações realizadas”.

Já na recontextualização por hibridismos, estes afastamentos são vistos como impossíveis, por causa das constantes desterritorializações e reterritorializações, assim como a dissolução das fronteiras.

Como conclusão, a autora coloca que:

“... nas políticas de currículo, os contextos deixam de ser vistos como hierárquicos e a circulação de textos entre os mesmos não é interpretada como uma deturpação ideológica. As hibridizações não são entendidas como superação das hierarquias e dos mecanismos de opressão, e tampouco como produtoras de consensos entre as diferenças. Há relações de

poder (oblíquas?) que favorecem determinados sentidos e significados em detrimento de outros nos processos de negociação, nos quais os deslizamentos de sentidos são formas de escape e opressão. Cabe à investigação das políticas de currículo, entender o que é privilegiado. Com isso, as políticas curriculares no mundo globalizado envolvem uma tensão global-local que não se desenvolve em uma hierarquia rígida e tampouco são discursos superpostos que podem ser utilizados livremente, sem que alguns sentidos e significados sejam prevalentes.” (p.61)

Capítulo 2 – O campo de pesquisa: o ensino de Sociologia no Brasil de 1996 a 2007

Sociologia: uma disciplina “ausente” do currículo

A tentativa da introdução da Sociologia no currículo do ensino médio se iniciou juntamente com a chegada do positivismo em nosso país, no ideário político de Benjamin Constant, Ministro da Educação do Governo Floriano Peixoto, em 1891. Este ministro apresentou um Plano Nacional de Educação e previa como obrigatório o ensino da Sociologia (Carvalho, 2004). No período de 1891 a 1964, fica caracterizada a introdução da disciplina como iniciativa governamental¹⁰, por reformas do ensino, mas a Sociologia fica muito marcada como disciplina de Curso Normal, de formação de professores (Carvalho, 2004). Em 1928, com a Reforma do Ensino, a disciplina passou a fazer parte do currículo das Escolas Normais (formação de professores), do então Distrito Federal (RJ) e da cidade de Recife (PE). Em 1931, a Sociologia deixa de ficar restrita aos cursos de formação de professores, em função de uma idealização de educação mais humanista (Carvalho, 2004), por parte de alguns grupos, e passa a fazer parte de várias instituições de ensino, o que irá durar até o golpe de 1937.

Na Segunda fase da Era Vargas, a disciplina volta a fazer parte apenas do currículo dos Cursos Normais, nos quais permanecerá até o Golpe de 1964, com as mesmas características gerais. A ditadura militar se encarregou de retirar todo e qualquer resquício de Sociologia das escolas de nível médio, como disciplina escolar oficialmente registrada¹¹. Alguns professores e universitários da disciplina foram presos, caçados e/ou aposentados compulsoriamente, principalmente a partir de 1969, como consequência do Ato Institucional no. 5 (AI-5).

O ensino de Sociologia ficou restrito às Escolas Normais, principalmente como Sociologia da Educação, segundo características determinadas pelo

¹⁰ Afirmar tal iniciativa não significa desconsiderar as influências de outros contextos na decisão curricular referente a essa disciplina.

¹¹ Não é possível afirmar que os conteúdos de sociologia tenham sido totalmente abandonados, pois eles podem ter sido abordados em outras disciplinas, como História e Geografia, ou em outras atividades. Mas certamente a repressão política coibiu muitas dessas ações.

novo regime de governo, e, com a reforma do ensino, e a Lei 5.692 de 1971, ocorre a introdução, nos currículos de nível médio, das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Dessa forma, foi introduzida, na carga horária anteriormente ocupada pela Sociologia e pela Filosofia, as disciplinas pelas quais o governo visava a transmitir a ideologia da segurança nacional.

Nos anos 80, alguns estados decidem re-introduzir a disciplina no currículo das escolas de nível médio. Destacam-se Rio de Janeiro, Pernambuco e Minas Gerais, que tornam a disciplina optativa por intermédio da lei no. 7.044, de 1982.

Em 1996, com a aprovação de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, sob orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1999, a Sociologia é reintroduzida, mas sob o risco de ser diluída na área de saber Ciências Humanas e suas tecnologias. Isso porque as diretrizes estabelecem como obrigatórias apenas as áreas e não suas disciplinas. Isso não é um risco para disciplinas consolidadas, mas disciplinas como Sociologia, com menos espaço das escolas, podem ser tratadas como abordadas na área, por exemplo, por disciplinas História e Geografia, sendo consideradas como não precisando de um espaço próprio na grade. Isto faz com que a Sociologia retorne “mascarada”, pois a partir deste conceito, o aluno não precisaria de aulas de Sociologia, com um professor de Sociologia, bastaria, por exemplo, que o professor de Geografia discutisse sobre uma determinada matéria do jornal, que abordasse as dificuldades de geração de energia no país, e relacionasse com a sua própria matéria. Desta forma, estaria trabalhando a transversalidade, a Geografia e a Sociologia.

Somente em 2006, o Conselho Nacional de Educação, através de sua Câmara de Ensino Básico – CEB/CNE, aprovou, por unanimidade, uma resolução, de no. 38/2006, que modifica a de no. 3/98 e que obriga o ensino das disciplinas Sociologia e Filosofia em todas as escolas de nível médio, (Carvalho, 2004).

Em função da peculiaridade histórica da disciplina, pode-se afirmar que a Sociologia tem uma história de currículo muito diferente das outras disciplinas e, inclusive, por ser tão recente, não conta ainda com uma comunidade de professores, seja em âmbito estadual, regional ou nacional, não havendo

também diálogo entre estes grupos, que produziriam consensos acerca de conteúdos e metodologias.

Como já apontei anteriormente, as associações profissionais dos sociólogos atuam na defesa dessa disciplina no currículo do ensino médio. Considero, então, nesta pesquisa de que não há, até o momento, nenhum Conselho Nacional ou Regional de Sociólogos. Dispomos, por exemplo, na cidade do Rio de Janeiro, da Associação dos Sociólogos do Rio de Janeiro (APSERJ), que tem sua sede na UERJ, mas, como já dito, poucos profissionais têm conhecimento da existência desta entidade.

Neste contexto, é possível identificar que a ausência da disciplina Sociologia na grade curricular não significa a ausência dos conteúdos da disciplina, pois, levando-se em consideração a transversalidade, conceitos e conteúdos mais específicos podem ser tratados de forma mais geral, ou inseridos numa discussão de outra disciplina. Por exemplo, numa aula de História, é possível traçar paralelos de fatos, momentos históricos, contextualizando-os sociologicamente, apontando as diferenças culturais, sociais de um dado momento histórico em comparação com o momento atual. Esta, porém, é uma situação muito criticada, compreensivelmente, na grande maioria dos estudos realizados sobre o ensino de Sociologia até então, que serão apresentados mais adiante. Os argumentos em defesa da disciplina se debruçam, entre outras coisas, na defesa que a Sociologia deve ser discutida, analisada, trabalhada em sala de aula pelo profissional da área, que, *a priori*, dispõe de recursos, estratégias e embasamento teórico que viabiliza a discussão de forma pertinente. É defendido, ainda, que a estrutura conceitual da disciplina difere, por exemplo, da de História, o olhar do historiador é diferente do olhar do sociólogo, o que torna imprescindível que a disciplina Sociologia esteja presente na grade curricular. Mesmo quando existe a defesa de propostas de currículo integrado e/ou transversal, essa se faz associada à defesa da disciplina específica e, por conseguinte, de seu status, seus recursos, seu território e o território profissional dos atores sociais da comunidade que ela constitui.

Justamente porque, com base em Goodson (1997), entendo que a defesa da disciplina está diretamente relacionada com as trajetórias profissionais da comunidade disciplinar em questão, procurei entender o que

está sendo estabelecido como perfil para o professor de Ciências Sociais, questão que passo a abordar na próxima seção.

O profissional de Sociologia

Na medida em que a comunidade de ensino de Sociologia é extremamente difusa, pelos argumentos anteriormente apresentados, busquei compreender a identidade do professor de Sociologia por intermédio do que se projeta para o profissional de Ciências Sociais. Foram, assim, investigados materiais na internet acerca de quem é o profissional de Ciências Sociais, qual o perfil do candidato no vestibular, o que é o curso, quais seus objetivos, a presença ou não da disciplina nas provas de vestibular, na tentativa de mapear, minimamente, os projetos para esse profissional. Procurei se estes profissionais e instituições de ensino superior, mencionam que o Sociólogo formado, também é o professor de Sociologia para turmas do Ensino Médio.

“O PROFISSIONAL

Esse cientista estuda e explica fenômenos sociais, como as migrações, os movimentos culturais, as organizações políticas, etc.

Ele estuda e pesquisa a origem, a evolução, as mudanças e a influência que certos fenômenos exercem sobre uma sociedade. Um exemplo, o estudo sobre as mudanças culturais que os italianos provocaram no Brasil.

Ele observa, analisa e interpreta costumes e hábitos sociais. Verifica a relação entre o ambiente, o indivíduo e os diferentes grupos sociais.

O MERCADO DE TRABALHO

“O nosso mercado de trabalho é pequeno, restrito ao ensino e a pesquisa. A grande vantagem é que o curso oferece uma formação ampla ao estudante, isso permite que o sociólogo aumente o seu leque de opções profissionais.

Hoje, o sociólogo está presente em órgãos de comunicação, partidos políticos, empresas de recursos humanos e, mais recentemente, em Organizações não Governamentais, desenvolvendo pesquisas como grupos indígenas, meninos de rua, etc.”

Prof. Júlio Simões

Escola de Sociologia e Política de São Paulo

A profissão é regulamentada pela Declaração 89531, de 04/04/1984. Os profissionais são representados pela Associação de Sociólogos do Estado de São Paulo.

O CURSO
O estudante desse curso precisa ter preocupação constante com os problemas contemporâneos. Precisa ler muito, ler tudo, desde documentos oficiais, artigos de jornais e revistas, livros especializados na área ou não. Só muita leitura é que desenvolve a capacidade de interpretação da realidade.

O curso tem a duração de quatro anos. Entre as disciplinas do currículo: estatística, antropologia, geografia humana e econômica, história política e social, economia, metodologia, técnica de pesquisa, sociologia.

Fonte/site:

<http://educaterra.terra.com.br/educacao/profissoes>

Áreas de atuação: entidades de classe e sindicatos, órgãos de pesquisa socioeconômica, museus, órgãos da administração

pública, bancos de desenvolvimento, órgãos de previdência, instituições de ensino superior.”

Fonte/site: <http://www.vestibular1.com.br/carreiras>

O objetivo do Curso de Ciências Sociais é dar aos alunos uma sólida formação teórico-metodológica, e ao mesmo tempo fornecer-lhes instrumentos para que possam atuar na vida prática, nas mais diversas instituições políticas, culturais e sociais do país. A formação pluralista do curso permitirá ao jovem decidir entre a carreira acadêmica e um trabalho de intervenção social mais direta, seja em projetos ligados a bens culturais e à memória, seja em consultorias e assessorias políticas, seja em pesquisas de opinião.

Fonte/site: Fundação Getúlio Vargas
<http://www.cpdoc.fgv.br/cursos>

Ciências Sociais

O curso de Ciências Sociais, essencial num país moderno, consiste em três disciplinas básicas: Sociologia, Política e Antropologia. O cientista social, cujo mercado de trabalho vem se ampliando sensivelmente, está capacitado a gerenciar e levar a efeito pesquisas de opinião e análise das conjunturas econômica, social e política, tarefas cada vez mais necessárias às grandes e médias empresas.

Fonte/site: <http://www.sejabixo.com.br/vestibular>

Com o Curso de Ciências Sociais, você será um profissional preparado para atuar de forma ética nas áreas da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política, tanto em organismos públicos e governamentais, quanto em organizações não governamentais, empresas privadas e iniciativas autônomas. Essa formação permitirá que você desenvolva competências e compromissos que o habilitarão a trabalhar na proposição, implementação, gerenciamento e avaliação de políticas,

programas e projetos relacionados à realidade social; no desenvolvimento de pesquisas de caráter científico, seja no ambiente acadêmico, seja nas instituições do mercado; na produção, tratamento e análise quantitativa e qualitativa de indicadores sociais, econômicos, políticos e culturais, bem como na produção e alimentação de banco de dados. Você poderá atuar ainda na prestação de assessoria e consultoria e na formação de recursos humanos em geral. Além de oferecer a possibilidade de trabalhar com a proposição de formas de intervenção social, desenvolvendo análises da realidade, para ampliar novos espaços de vivência da cidadania e de consolidar o compromisso com os princípios da democracia.”

Fonte/site: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

http://www.pucminas.br/vestibular/2008_02

Objetivos do curso

O Curso de Ciências Sociais objetiva formar profissionais que tenham amplo domínio dos fundamentos teórico-metodológicos das três disciplinas específicas das Ciências Sociais: Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Busca desenvolver a capacidade de análise e o senso crítico acerca dos fenômenos socioculturais, dedicando parte importante desta reflexão à análise das diversas dimensões da sociedade brasileira.

Mercado de trabalho

Licenciatura: o profissional licenciado em Ciências Sociais habilita-se a lecionar no ensino fundamental e no ensino médio, neste caso, particularmente, a disciplina Sociologia, obrigatória em todas as escolas públicas ou privadas do Estado do Rio de Janeiro.

Bacharelado: O mercado de trabalho do bacharel em Ciências Sociais é muito diversificado e está em franca expansão. Pode atuar como pesquisador, em diversos centros de pesquisa (IBGE, SINEP, CPDOC, IBAM etc.) e nas universidades, formulando, coordenando e executando projetos de pesquisa social. Atua no planejamento e na gestão de projetos sociais, ligados à educação, saúde, promoção social etc. Atua na assessoria a sindicatos, partidos políticos, parlamentares, movimentos populares, ONGs.

Fonte/site: Universidade Federal Fluminense
<http://www.coseac.uff.br/2006/cursos/cienciassociais>

Após essas longas citações, é possível perceber que, salvo no caso da Universidade Federal Fluminense, os demais artigos relacionam o curso de Ciências Sociais, e o profissional sociólogo, ao trabalho acadêmico, científico, mas não percebem que a formação acadêmica deste profissional faz dele também, o professor de sociologia, tamanha a “desvalorização” deste profissional, a ausência de legitimidade desta profissão, a construção em curso desta comunidade disciplinar. Portanto, o “chamariz” para o curso de Ciências Sociais está relacionado ao trabalho e produção acadêmicas, de certa forma mais valorizados e com “status”, diferentemente do trabalho relacionado à docência.

A disciplina tem, gradativamente, entrado nas provas de concursos de vestibular em algumas cidades brasileiras. Faz parte, por exemplo, da prova de vestibular da Universidade Federal de Uberlândia. Em documento oficial, é explicada a razão de a disciplina passar a fazer parte das provas de acesso à Universidade:

A primeira, de ordem legal, está expressa no Parágrafo único do Art. 195 da Constituição Mineira, promulgada em 21/09/89 e assegura que “o Estado deverá garantir o ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas de segundo grau”. A segunda, de ordem científico/acadêmica, está voltada para a importância do

conhecimento que o aluno deve trazer consigo para a universidade. Será preciso esclarecer um pouco mais sobre as duas questões para entender como as coisas aconteceram e como foi possível vencer essa batalha.

A questão legal, que diz respeito a obrigatoriedade da Sociologia no, então, 2º grau, foi uma luta que começou muito antes da própria elaboração da Constituição Mineira, travada por Sociólogos e Filósofos em todo o Estado de Minas Gerais. Nesse período, houve um movimento muito forte em prol da volta dessas duas disciplinas nos currículos. A Universidade Federal de Minas Gerais foi sede de vários encontros com profissionais da área. Professores de Filosofia e de Sociologia de todo o Estado foram convidados a participar. Foram elaboradas estratégias de ação, de modo a envolver as universidades, os departamentos e cursos de Ciências Sociais, os professores do 2º e 3º graus. Foi preciso, também, ganhar a adesão dos burocratas, dos políticos, dos deputados. Fazer com que houvesse um movimento organizado, maciço, capaz de convencer aos constituintes que a inclusão da Sociologia e da Filosofia no 2º grau estava inserida em um projeto maior de sociedade, situado muito além do próprio espaço curricular reivindicado por essas duas disciplinas. A obrigatoriedade desses conteúdos remetia a possibilidade de se poder trabalhar objetivamente com o despertar de uma prática cidadã nas salas de aulas do 2º grau.

Nesse período de elaboração da Constituição Mineira, os profissionais das áreas de Ciências Sociais e Filosofia lutaram de modo incansável com as armas que possuíam, ou seja, a fala, a escrita e a vontade política de ver novamente essas disciplinas no currículo de 2º grau. Essa batalha foi vencida em 21 de setembro de 1989. A constituição promulgada estabeleceu, no ART. 195, PARAGRAFO ÚNICO, que “o Estado deverá garantir o ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas públicas de 2º grau”. A inclusão das duas disciplinas foi

regulamentada pela Secretaria de Estado da Educação e, já em 1990 elas voltaram às sala de aula com carga horária definida. A partir desse ano, os currículos do 2º grau das escolas públicas mineiras só seriam aprovados se constassem Sociologia e Filosofia. Não importava a série em que elas seriam ministradas, o fechamento da grade curricular só seria possível com um horário específico para cada uma delas. Ter essas disciplinas no currículo das escolas públicas passou a ser lei em Minas Gerais.

Os primeiros anos foram os mais problemáticos. Não havia pessoal habilitado para lecionar Sociologia. Os colégios particulares nem ao menos tomaram conhecimento dessa determinação; fizeram mesmo questão de ignorá-la. Em Uberlândia, o Departamento de Ciências Sociais promoveu encontros, cursos de extensão e de especialização. Os professores escreveram textos didáticos, organizaram coletâneas. O objetivo era preparar minimamente os profissionais da rede estadual. O próprio curso de Ciências Sociais, criado em 1996, foi uma resposta à essas dificuldades. Esta explicação, ainda que abreviada do aspecto legal, é necessária, uma vez que foi a partir dessa obrigatoriedade que se tornou possível lutar pelo aspecto científico/acadêmico que incluiu a Sociologia nos exames vestibular e PAIES da Universidade Federal de Uberlândia.

As principais dificuldades encontradas no início da implantação, aos poucos estão sendo sanadas. Pela diferença de qualidade entre as provas dos primeiros vestibulares e as atuais, percebemos claramente que os professores do Ensino Médio têm se preocupado em ministrar a disciplina com critérios de cientificidade. As respostas escritas pelos candidatos estão cada vez mais elaboradas e denotam que está havendo cuidado acadêmico com o conteúdo da disciplina, sinalizando para um nível mais apurado de

conhecimento e, conseqüentemente, um melhor aproveitamento do aluno.

De 1997 até hoje, já foram realizados 7 vestibulares com provas específicas de Sociologia. Da parte dos professores do Departamento de Ciências Sociais, existe uma atenção muito grande tanto em relação as possíveis dificuldades, originárias do conteúdo sociológico que deve ser dominado pelos alunos do Ensino Médio, como em relação às constantes ameaças, advindas de grupos mais conservadores localizados no interior da Universidade. E de proprietários de escolas particulares, que teimam em querer priorizar o caráter técnico e quantitativo dos exames.

A garantia do espaço da Sociologia nos concursos de vestibular e PAIES da Universidade Federal de Uberlândia é, para nós das Ciências Sociais, uma luta que precisa ser travada todos os dias, em todos os momentos da vida escolar. Faz parte dela o embate diário com profissionais das áreas de exatas e biomédicas da própria Universidade e com os demais setores da sociedade, tais como, cursinhos pré vestibulares, donos de escolas de Ensino Médio, vestibulando de outras cidades. Reclama o envolvimento daqueles que acreditam ser a Sociologia uma disciplina necessária e indispensável para a construção de uma mentalidade coletiva cidadã.”

Fonte:

SOCIOLOGIA NO VESTIBULAR: EXPERIÊNCIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Elisabeth da Fonseca Guimarães, Universidade Federal de
Uberlândia

In:

<http://www.sociologos.org.br/textos/sociol/vestibu1.htm>

Esta longa citação me pareceu importante, por explicitar todo um conjunto de lutas sociais para a constituição de um determinado território para essa disciplina. Evidencia que, a despeito de existir uma prerrogativa legal,

todo um outro conjunto de ações, institucionais e sociais, são necessárias para que se esteleça a materialização prática da legislação. Também evidencia que, dentre os argumentos em defesa da disciplina, se hibridizam os princípios acadêmico-científicos – capazes de legitimar a especificidade do profissional e do conhecimento das ciências sociais – com os conhecimentos entendidos como de utilidade mais ampla – a formação do cidadão.

Além de Uberlândia, algumas instituições de ensino da região sul estão passando a incluir Sociologia nas provas de vestibular, como é o caso da Universidade Federal do Paraná:

O Estado do Paraná já trabalha com filosofia e sociologia no ensino médio há quatro anos, ‘ “quando avisamos a rede de ensino que iríamos começar a cobrar estas disciplinas a partir do nosso vestibular de 2006/ 2007”, afirma Valdo Cavallet, coordenador do Núcleo de Concursos da UFPR (Universidade Federal do Paraná). "Ao fazermos essa cobrança, conseguimos selecionar candidatos mais bem preparados", avalia. A novidade para este vestibular é que filosofia será uma das disciplinas exigidas para a carreira de medicina. In: <http://aprendiz.uol.com.br/content/rijetredre.mmp> (23/07/2008) 14:10

No Estado do Rio de Janeiro, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, inclui a disciplina diluída nas questões da área de Ciências Humanas:

Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), segundo a coordenação do vestibular, filosofia e sociologia estão diluídas nas questões da área de humanas e suas tecnologias, na primeira etapa do vestibular. Outras universidades como a Rural e a PUC-Rio ainda não têm uma previsão de quando as disciplinas serão incorporadas em seus processos seletivos. In: <http://filosofia.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php> (23/07/2008 14:01)

Essas diferentes formas de inclusão da disciplina no Vestibular produzem efeitos diversos nos currículos de ensino médio e, simultaneamente, expressam as distintas formas como a trajetória dessa disciplina se faz regionalmente. É possível construir a hipótese, com base na teorização de Ball e Goodson, que naquelas instituições em que a disciplina foi incluída no Vestibular, a comunidade de ensino de Sociologia – universitária e/ou de nível médio – encontrou formas de constituir sua hegemonia nas políticas, seja por ações pontuais de alguns sujeitos em postos-chave nas Universidades, seja por uma luta mais ampla da comunidade em associações e movimentos organizados.

No trabalho “Doutores e teses em Ciências Sociais” (Vianna, Carvalho, Melo e Burgos, 1998), os autores se propõem a investigar quem é o estudante que ingressa nos cursos de pós-graduação em Ciências Sociais, qual o seu perfil, qual seu objetivo, e as linhas de pesquisa que se propõe a desenvolver. Curiosamente, mas de forma coerente com o que já foi descrito sobre o perfil do profissional da área, não foi identificada nenhuma linha de pesquisa que esteja relacionada ao magistério de Ciências Sociais, ou ao ensino de Sociologia. Os autores colocam que:

Quando se observam os dados relativos ao ingresso no mestrado, confirmam-se os resultados obtidos para a graduação, no que se refere à abertura do sistema aos estudantes mais pobres. Mesmo que o índice de estudantes filhos de pais não qualificados decresça de 30% para 25%, o índice de filhos de pais com curso superior decresce também, corroborando, nesse caso, o diagnóstico já formulado (Werneck Vianna, Carvalho e Melo, 1994) de que a evasão do curso de graduação em ciências sociais é maior entre os filhos de pais com instrução superior⁴. Em suma, a origem social de famílias de escolaridade alta não tem significado favorecimento ao ingresso na pós-graduação; a seletividade parece concentrar-se no acesso à graduação, embora se possa observar que a entrada de 30% de estudantes com origem nos segmentos especificamente subalternos — trabalhadores não

qualificados — caracteriza uma evidência não desprezível de democratização do acesso ao ensino superior⁵.

Na análise desses mesmos autores, são elencadas as linhas de pesquisa e produção acadêmica mais comumente trabalhadas nos cursos de pós-graduação em ciências sociais. O ensino de sociologia não aparece nenhuma única vez. Esse aspecto, certamente, contribui para a não-constituição de uma comunidade na área. Enquanto outras áreas, tais como História, Geografia e Matemática, para não falar das já clássicas de Ciências, têm organizações próprias, linhas de pesquisa em Programas de Pós-graduação e, por vezes, periódicos e linhas de financiamento próprias, o mesmo não ocorre na Sociologia. Isso, mais uma vez, confirma o caráter difuso como característico dessa comunidade em formação. Correlacionando com uma disciplina de trajetória próxima, a História, é possível constatar a diferença: vários trabalhos atuais sobre ensino de História e História da Educação são desenvolvidos tanto em Programas de Pós-graduação em Educação quanto em Programas de Pós-graduação em História, gerando uma produção inter-relacionada e muito produtiva.

Tal quadro nos levou, então, a busca de todos os materiais produzidos no período deste estudo que procurassem analisar o ensino de Sociologia, encontrando-os na sua maior parte, em sites na internet e em teses e dissertações de Programas da área educacional.

O que já se investigou sobre ensino de sociologia no período de 1996 a 2007

São pouquíssimos os trabalhos realizados neste sentido. Em sua grande maioria, estão concentrados nos cursos de Pós-Graduação em Educação, apenas dois se relacionam ao curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Isso indica que apenas pesquisadores em Educação têm se interessado por questões relativas à disciplina, a despeito da ausência da disciplina no currículo por tantos anos, aliada à sua intermitência na grade curricular, que ao fim e ao cabo, retiram status da disciplina. Os cursos de pós-graduação em ciências sociais não apresentam estudos sobre o ensino de sociologia, a despeito de o

ensino de Sociologia ficar restrito aos profissionais formados na graduação e na pós-graduação em Educação. Interessante constatar que isso acontece, a despeito de termos uma Sociologia no Brasil com fortes ligações com a Educação, ao longo de sua trajetória, principalmente ao localizarmos os trabalhos de Durkheim e Fernando Azevedo como exemplos ilustrativos desse quadro.

As fontes de pesquisa vão de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação localizadas no site www.capes.gov.br e no banco de dados de Macedo et al (2007). As fontes para artigos em periódicos foram o www.scielo.br, os sites www.sociólogos.org.br, www.sociologia.slg.br, e a mais recente publicação especificamente (e até então única que se tem notícia) sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio “Sociologia e ensino em debate” (Carvalho, 2004)

Na busca de constituir o material sobre o que se tem pensado em relação à disciplina Sociologia, são utilizados também, como fonte de material empírico, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias, além das Orientações Curriculares, para auxiliarem na compreensão desta defesa da disciplina.

O **PCNem** foram escritos por:

Aldir Araújo Carvalho Filho

Cátia Antônia da Silva

Circe Maria Fernandes Bittencourt

Janeleide Moura de Aguiar

Leila Barbosa Safadi

Sônia Elza Peixoto Chiara Botelho

E tiveram como colaboradores:

Dirceu Castilho

Heloísa Fesch Menandro

Roberto Macedo

Aldir Araújo Carvalho Filho é Doutor em Filosofia pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e Pró-Reitor da UFMA (Universidade Federal do Maranhão).

Cátia Antônia da Silva informa em seu currículo lattes que possui graduação em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1987), mestrado em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: Trabalho urbano; movimentos sociais e trabalho; qualificação profissional; metropolização; metrópole; gestão urbano-metropolitana. É líder do Grupo de Pesquisa e Extensão: Urbano, Território e Mudanças Contemporâneas, onde se desenvolve o Laboratório de Estudos metropolitanos.

Circe Maria Fernandes Bittencourt informa em seu currículo lattes que possui graduação em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP (1967), pós-graduação em Metodologia e Teoria de História pela faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP (1969), mestrado em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP (1988) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1993). Atualmente é professor pós-graduação da Faculdade de Educação USP. Tem experiência na área de história das disciplinas e currículos escolares e educação indígena. Desenvolve pesquisas atualmente sobre a história dos livros didáticos, ensino de história e dos currículos, tendo organizado o banco de dados LIVRES referente aos livros didáticos brasileiros de 1810 a 2005.

Janeleide Moura de Aguiar é Mestre em Sociologia pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) Coordenadora de pesquisa do Departamento de Sociologia e professora de Sociologia do Colégio Pedro II.

Leila Barbosa Safadi – Não foram localizadas informações sobre a autora

Dirceu Castilho Pacheco informa em seu currículo lattes que possui graduação em Licenciatura e Bacharelado Em História pela Universidade

Gama Filho (1976) , especialização em História da América pela Universidade Federal Fluminense (1980) , especialização em Atualização Em Arte Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (1985) , mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2001) , ensino-fundamental-primeiro-grau pela Campanha Nacional de Educandários Gratuitos Colégio José do Patrocínio (1967) e ensino-medio-segundo-grau pelo Colégio Souza Marques (1969) . Atualmente é Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Heloísa Fesch Menandro é Professora de História do Colégio Pedro II e da rede pública estadual do Rio de Janeiro; Mestre em História pela UFF.

Roberto Macedo é economista (USP), com doutorado pela Universidade Harvard (EUA), pesquisador da Fipe-USP e professor associado à Faap, foi secretário de Política Econômica do Ministério da Fazenda.

As **OCNem** foram escritas por:

Amaury Cesar Moraes,
Elizabeth da Fonseca Guimarães
Nelson Dácio Tomazzi
E tiveram como leitores críticos:
Ileizzi Luciana Fiorelli Silva
Pedro Conteratto
Pedro Tomaz de Oliveira Neto

Amaury Cesar Moraes possui graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1989) , graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1980) , mestrado em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (1991) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1997) . Atualmente é MS-3 da Universidade de São Paulo e membro de conselho editorial da Revista do Centro de Educação da UFSM. Tem experiência na área de Sociologia , com ênfase em Sociologia do Conhecimento. Atuando principalmente nos seguintes temas: discurso pedagógico, retórica, construtivismo, metáfora.

Elizabeth da Fonseca Guimarães é socióloga, professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Ciências Sociais, pela Fundação Valeparaibana de Ensino, em São José dos Campos. Mestre e Doutora em Educação pela Unicamp. Foi chefe de Departamento de Ciências Sociais, organizou a coletânea “Pensando a sociedade: textos de Sociologia para o 2º. Grau (Editora UFU, 1994).

Nelson Tomazi possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (1972) e é doutor em História, pela mesma Universidade (1996). Atualmente, é professor aposentado, dedicando-se a escrever e implementar ações que visem a efetiva implantação, com qualidade, da sociologia no ensino médio. Seu livro mais recente é “Sociologia para o ensino Médio”, da Atual Editora.

Ileizi Luciana Fiorelli Silva possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (1991), mestrado em Educação pela FE-USP (1998) e doutorado em Sociologia pela FFLCH- USP (2006). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Londrina.

Pedro Conteratto - Não foi identificada nenhuma informação sobre o consultor/autor.

Pedro Tomaz de Oliveira Neto é formado em História e com Especialização em Ciência Política

A partir desse levantamento, foram selecionados os seguintes trabalhos, em função discutirem a questão da reintrodução da disciplina no currículo do Ensino Médio:

- Kelly Cristine Correa da Silva Mota. Os lugares da Sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica? Dissertação de Mestrado.
- Cassiana Tiemi Tedesco Takagi. Ensinar Sociologia: Análise de recursos do ensino da escola média. Dissertação de Mestrado.
- Flávio Marcos Silva Sarandy. A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. Dissertação de Mestrado.

- Illeizi Luciana Fiorelli Silva. Das fronteiras entre ciência e educação escolar. As configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002) - 01/09/2006. Tese de doutorado.
- Mário Bispo dos Santos. A Sociologia do ensino médio: o que pensam os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. Dissertação de Mestrado.
- Carvalho, Lejeune Mato Grosso de. (Org.). Sociologia e ensino em debate (textos selecionados detalhados no capítulo seguinte).

Capítulo 3 – Os argumentos em defesa da disciplina Sociologia no nível médio

Descrição dos materiais analisados

Os materiais analisados caracterizam-se por certa dispersão. Não são produções que possam ser aglutinadas em grupos de pesquisa e/ou Programas de pós-graduação específicos, bem como o caráter difuso da comunidade disciplinar de ensino de Sociologia não permite, ainda, uma identificação precisa de linhas de investigação que facilitem a classificação dos materiais investigados em grupos ou filiações acadêmicas.

Dada essa dispersão dos materiais analisados, opto por, inicialmente, apresentar cada material em separado, de forma a caracterizar sua coerência interna e sua especificidade, para em seguida, a partir da análise dos argumentos em defesa da disciplina Sociologia, agrupar tendências e enfoques. Saliento, ainda, que essa descrição não é totalmente destituída de análise – nunca o é -, mas não visa a associar as aproximações entre os diferentes textos, o que será feito na seção seguinte. Mas, com isso, almejo que o leitor perceba que não há apenas aproximações nos textos, mas também distanciamentos. Esses distanciamentos são frutos das formas heterogêneas de apropriação, aos processos de recontextualização por hibridismo. Caracterizam também como nenhuma comunidade disciplinar é consensual e isenta de conflitos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Ao apresentar, em seu texto o “Porque ensinar Ciências Sociais”, o documento oficial¹² explicita os objetivos da disciplina e o que dela é esperado. Inicialmente, o objetivo mais geral é levar o educando a ter contato com as principais discussões que as Ciências Sociais podem levantar, ao tocar nos eixos fundamentais do que seria a tradição sociológica:

¹² À luz da discussão de Ball, o adjetivo oficial só reflete a assinatura pelo governo, mas esse texto tem sentidos de todos os contextos de produção de políticas.

“a relação entre indivíduo e sociedade, a partir da influência da ação individual sobre os processos sociais bem como a importância do processo inverso, e a dinâmica social, pautada em processos que envolvem, ao mesmo tempo, porém em gradações variadas, a manutenção da ordem, ou por outro lado, a mudança social” (Brasil, 2006, PCNem, p. 314)

Levando em consideração que a construção de um olhar sociológico no educando, o possibilitará investigar, interpretar e explicar criticamente os fatos que estejam relacionados à vida social, entende-se que a Sociologia o capacitaria para a compreensão da realidade social. Isso, supostamente, levaria este aluno à construção de uma postura reflexiva frente à complexidade do mundo moderno, assim como sua transformação e a de sua realidade, a partir do pleno exercício de sua cidadania.

Além disso, é esperado do ensino da disciplina que sejam fornecidos instrumentais teóricos que auxiliem o educando, na tarefa de compreensão do processo de mundialização do capital, assim como, quanto às recentes e constantes revoluções tecnológicas, que reordenam as dimensões políticas e socioculturais.

Ao professor de Sociologia caberia, também, a orientação, no sentido da compreensão e avaliação das mudanças contínuas das dinâmicas sociais, traçando, sempre que possível, um paralelo com o cotidiano do aluno. A relação com cotidiano pode ter sido, também, influenciada pelo fato de a contextualização ser um dos eixos de organização das políticas de currículo para o ensino médio.

O documento ressalta ainda, a importância da reflexão do sociólogo acerca da realidade social, afastada do plano do senso comum, na medida em que a sistematização do conhecimento possui questões teórico-metodológicas próprias, de conceitos e categorias particulares e específicas da disciplina.

As Orientações Curriculares para o ensino médio

Nas atuais Orientações Curriculares para Sociologia no nível médio de ensino (Brasil, 2006), produzidas no governo Lula visando a ser uma

possibilidade de crítica e/ou avanço em relação aos PCNem, é afirmado que a disciplina Sociologia, em função de sua intermitência no currículo, desde sua criação, não chegou, como as demais disciplinas, a um *conjunto mínimo de conteúdos*, com os quais seja possível trabalhar com unanimidade, mesmo porque não há sequer consenso a respeito das perspectivas teóricas a serem adotadas. É defendido haver apenas possíveis interseções entre os discursos quando tratam dos mesmos objetos ou ao se referirem a determinados conceitos.

Percebe-se, assim, que se trabalha com uma perspectiva de currículo na qual se supõe haver necessidade de consenso quanto ao que vai ser ensinado, típico do enfoque voltado ao discurso da cultura comum (Lopes, 2007, p:36)

Este documento, ao falar em conceitos de Sociologia, argumenta que:

“Os conceitos são elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta. O discurso sociológico merece um tratamento especial em sala de aula. Por isso, em parte, o trabalho do professor de Sociologia consiste numa tradução, ou o que no campo das Ciências Naturais muitos chamam de alfabetização científica. Trabalhar com conceitos requer inicialmente que se conheça cada um deles em suas conexões com as teorias, mas que se cuide de articulá-los com casos concretos. Os conceitos possuem história...é preciso contextualizar o conceito para que sua história e seu sentido próprio possam ser entendidos ...não com uma palavra mágica que explica tudo, mas como um elemento do conhecimento racional que permite melhor explicar ou compreender a realidade social...um conceito é um elemento do discurso científico que consegue sintetizar as ações sociais para poder explicá-las como uma totalidade”. (p.117,118)

É possível perceber que a valorização dos conhecimentos acadêmicos da Sociologia é desenvolvida de forma associada à valorização da necessidade pedagógica de traduzir esses conceitos aos alunos. Também é possível perceber como essa tradução é compreendida como a possibilidade de relacionar esse conhecimento com o cotidiano.

As Orientações curriculares apontam como um grande problema no ensino de da disciplina Sociologia:

“(…) a simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior – tal como se dá nos cursos de Ciências Sociais – para o nível médio. Esquecem-se as mediações necessárias ou por ignorância ou por preconceito: por ignorância, porque muitos professores de cursos superiores desconhecem metodologias de ensino, estratégias, recursos, etc. que permitiriam um trabalho mais interessante, mais proveitoso, mais criativo e produtivo; ignora-se mesmo que a aula expositiva seja um caso, talvez o mais recorrente, mas não o único, com que se podem trabalhar os conteúdos de ensino; o preconceito deve-se à resistência a preocupações didáticas ou metodológicas no que se refere ao ensino, acreditando-se que basta ter o conhecimento – as informações? – para que se possa ensinar algo a alguém.” (Brasil, PCNem – Orientações Curriculares para o ensino médio, p.108).

Tal fato pode, inclusive, se ligar à problemática dos parágrafos anteriores, e se explicar, inclusive, pela falta de diálogo dentro da própria comunidade disciplinar, que, por não estar solidamente constituída, não gera consensos, concordância acerca dos conteúdos, métodos, lógicas, recursos e/ou estratégias para o ensino da disciplina. Igualmente salienta o espaço do discurso pedagógico no campo, o que não deixa de ser uma forma de contribuir para constituir uma comunidade disciplinar específica de ensino de Sociologia. Esse enfoque pedagógico seria, assim, o enfoque capaz de constituir um saber próprio de uma comunidade e, portanto, garantir-lhe um território e um poder. Por outro lado, expressa um entendimento do pedagógico como restrito a uma visão metodológica da Didática: ensinar Sociologia é conhecer os conteúdos das ciências sociais e os métodos de sua transmissão.

Em relação à disciplina Sociologia, as Orientações curriculares mencionam que:

“muito se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB no. 9394/96, Art.36 §1.o,III) quando relaciona “conhecimentos de Sociologia” e “exercício de cidadania”. (Brasil, OCNem, 2006, p.103)

Entende-se que esta relação não é imediata, nem é exclusiva da Sociologia a prerrogativa de preparar o cidadão. No entanto, estão sempre presentes nos conteúdos da Sociologia temas ligados à Cidadania, à política em sentido amplo (quando muitas vezes no lugar da Sociologia *strictu sensu*, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) e, mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples (quando então é a Antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), ou ainda questões/preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, etc. Talvez o que se tenha em Sociologia é que esta expectativa - preparar para a cidadania - ganhe contornos mais objetivos a partir de conteúdos clássicos ou contemporâneos- temas e autores (Brasil, OCNem, 2006, p.104). Com isso, um discurso mais amplo de educação para a cidadania que encontra apoio em diferentes grupos sociais é facilmente incorporado pela comunidade de ensino de Sociologia em defesa dessa disciplina.

Mais adiante é afirmado que:

“a presença da Sociologia no currículo do Ensino Médio tem provocado muita discussão. Além dessa justificativa que se tornou slogan ou clichê “formar o cidadão crítico”, entende-se que haja outras mais objetivas decorrentes da concretude com que a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade.” (Brasil, OCNem,2006, p.105)

Um pouco mais à frente surge a proposição de dar um conteúdo concreto a essa expectativa, de formar o cidadão crítico, onde “pensa-se, então

numa disciplina escolar no Ensino Médio que fosse a tradução de um campo científico específico, as Ciências Sociais”. Ao falar de um público-alvo composto por jovens e adolescentes (15/18 anos), entende-se que:

“a curiosidade vai ganhando certa necessidade de disciplinamento, o que demanda processos mais rigorosos, que mobilizem razões históricas e argumentos racionalizantes acerca de fenômenos naturais e culturais.” (Brasil, OCNem, 2006, p. 109)

Continuando, o documento explicita que, de um lado, o acesso a informações profissionais é uma das condições de existência do ensino médio; de outro, o acesso a informações sobre política, a economia, o direito é fundamental para que o jovem se capacite para a continuidade nos estudos e para o exercício da cidadania, entendida estritamente como direito/dever de votar, ou amplamente como direito /dever de participar da própria organização de sua comunidade e de seu país (p.110). Assim, em princípio, consideramos ser este discurso da formação da cidadania crítica um dos discursos que fundamenta a defesa da disciplina Sociologia no currículo das escolas de nível médio.

Numa perspectiva sociológica, de acordo com a teoria de Max Weber, o entendimento de questões que digam respeito à proposição da transversalidade das Ciências Humanas, e de *ausência de legitimidade* da disciplina, aliada à busca de sua afirmação, reside no fato de as Ciências Sociais, serem consideradas “não-acabadas”. Ou seja, na medida em que a História da Humanidade avança, são produzidas novas questões sobre os fatos presentes e passados, o que dá um caráter de continuidade e infinitude em seu estudo. Weber (In: Santos, Boaventura,) afirmava que as Ciências Sociais diferem profundamente das Ciências da Natureza, embora se utilizem da mesma “inspiração racional”.

Boaventura Santos (2004) reforça a teoria weberiana quando, citando Ernest Nagel, expõe que as Ciências Sociais não são mensuráveis, porque os fenômenos sociais são modificados no decorrer do tempo, e com a modificação dos valores de dada sociedade. Além disso, ao se referir ao paradigma dominante, explicita o lugar das Ciências Exatas, ao dizer que:

“(...) deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas consequências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições... o que não é quantificável é cientificamente irrelevante...” (Santos, Boaventura, 2004, p.27/28)

As características originais e distintivas destas ciências - as sociais – é de que estas são compreensivas, históricas e, principalmente, se orientam pela cultura. Este fator principal, a orientação pela cultura, define a ciência weberiana “... como um esforço destinado a compreender e explicar os valores aos quais os homens aderiram e as obras que construíram...” (Aron, Raymond, 2003, p.736).

Além disso, esta linha de análise permite uma continuidade, por um lado, e um contraponto, por outro, pois tomando como base Marilena Chauí, é possível entender que tais ações e atitudes cotidianas são sim, em grande medida, culturais. Entretanto, a perspectiva analítica da autora estrutura-se basicamente em referenciais marxistas. Um dos principais conceitos trabalhados por Marilena, o de *Ideologia*, fundamenta-se na tentativa de compreender tais ações, sendo a *Ideologia*, uma espécie de máscara que encobre a realidade social. Isso acontece, na medida em que, ao tentar explicá-la, universaliza, generaliza, trata como iguais os diferentes, distorcendo os valores e regras sociais, alienando a classe trabalhadora, com um único objetivo, favorecer a classe dominante, pois esta seria a única “beneficiada” com a alienação de maior parte da população.

Dessa forma, é possível compreender a busca da implementação da disciplina, como uma tentativa de sujeitos dos múltiplos contextos de produção da política – academia, governo, grupos sociais diversos -, de negação do ideário cientificista clássico por um lado, como de afirmação da modificação de inúmeros valores, identidades, conceitos e posturas da sociedade contemporânea.

Cassiana Takagi - Dissertação de Mestrado em Educação, 2007

Cassiana Tiemi Tedesco Takagi é Mestre em Educação pela USP; Graduada em Ciências Sociais e em Pedagogia pela USP; Prof^a Titular da Rede Municipal de São Paulo.

O trabalho de Takagi é documental e utiliza como fontes: propostas curriculares (nacionais/paulistas); livros didáticos; planos de ensino elaborados por licenciandos de Ciências Sociais; relatórios de alunos/estagiários do curso de metodologia de ensino em Ciências Sociais. A partir da análise dos materiais, foi possível a autora estabelecer um debate entre as políticas curriculares públicas, o mercado editorial e as práticas escolares do ensino da disciplina.

A autora pesquisou 8 trabalhos sobre o ensino de Sociologia, de 1987 a 2002, e, segundo o seu entendimento, a existência de poucos trabalhos na área se deve a um tipo de hierarquização de saberes, onde a Sociologia ocupa lugar de baixo prestígio entre as demais disciplinas. Por não haver uma comunidade de ensino de Sociologia, organizada e que contribua pra o debate acerca dos conteúdos a serem trabalhados, cada professor da disciplina se vê diante do desafio de criar seu próprio currículo da disciplina.

A “grade curricular” do ensino médio oferece duas aulas semanais da disciplina, em uma das séries do ensino médio. Isso faz com que cada escola tenha um único professor da disciplina e culmina num trabalho solitário, onde o profissional não tem nem mesmo um colega de profissão na unidade escolar para troca de experiências, ou para a consolidação de grupos de pesquisa no universo escolar.

A autora sinaliza, ainda, que uma das razões de serem tão poucos os estudos sobre o ensino de Sociologia é que, dentro do próprio universo destes profissionais, este tipo de interesse acadêmico ainda é visto como algo “menor”. Esses profissionais acabam delegando essa tarefa aos pedagogos, o que traz um novo problema, pois há grande dificuldade de penetração na especificidade da disciplina.

Outro ponto importante sinalizado é que, dentre os trabalhos acadêmicos analisados, foi possível perceber haver pouquíssima relação entre eles, os estudos não se comunicam, dificultando o estabelecimento de um

debate a partir da leitura de tais textos. Os estudos existentes abordam principalmente as temáticas da institucionalização da disciplina e a aplicação de uma prática. A autora propõe um terceiro caminho, que é o estudo das práticas existentes.

A autora localiza ainda um dilema: segundo Moraes (2004:5) "...entre os cientistas sociais, a tendência tem sido de separação, pesquisadores em ciências sociais – que raramente se identificam como professores ... e professores de sociologia do nível médio estão em mundos diversos ...". Os primeiros são entendidos como bem postos, numa situação de legitimidade, e os segundos, numa situação de ambigüidade, visto que o sindicato dos professores não os percebe como professores e o sindicato dos sociólogos, ao reconhecê-los de tal forma, acaba por subtrair-lhes a identidade de sociólogos.

Tais dificuldades de identidade profissional, como já discutimos com Goodson, relacionam-se com a trajetória de constituição da disciplina. As identidades cada vez menos fixas (Hall, 2006) estabelecem outros contornos na relação com os saberes, mas os profissionais permanecem concebendo sua profissão como pautada por padrões fixos.

A autora faz um mapeamento dos recursos para as aulas de Sociologia, e chega a algumas conclusões. Dos relatórios preparados pelos licenciandos, conclui que as atividades propostas não têm sua culminância, pois o tempo é restrito, o que impede a produção dos textos aliados a debates.

Quanto aos livros didáticos, estes raramente são adotados, por se tratarem de material caro, mais caro que os das demais disciplinas, e poucos alunos têm acesso. Além disso, a grande maioria dos profissionais da área opta por não utilizá-los formalmente, e sim como recurso extra, aliado a textos, jornais, revistas e artigos.

A autora indica que as propostas oficiais, por sua vez, não têm em seu conteúdo a clareza necessária pra nortear o curso de sociologia, pois elas sugerem a utilização dos clássicos, sem levar em consideração a heterogeneidade dos professores que estarão em sala de aula, e sua formação diferenciada.

Aqui é possível perceber uma concepção de política de currículo marcada pela verticalidade e pela relação proposta/implementação questionada por Ball (1994). Defender a "clareza das propostas curriculares" é

supor uma leitura inequívoca desses textos capaz de orientar a prática, assumindo, assim, um enfoque prescritivo. Salientar a heterogeneidade de professores, nesse caso, parece ser salientar um problema: caberia às propostas homogeneizarem o que é heterogêneo. Mais uma vez, a busca de constituir os contornos da comunidade disciplinar se faz pela referência a uma suposta identidade fixa desse profissional.

O discurso da autora não aponta tantos argumentos em defesa da disciplina. Parte mais da pressuposição de que a disciplina é importante e como tal deve estar na escola, naturalizando seus conteúdos. Em outras palavras, não é preciso defender a disciplina, apenas questionar o espaço restrito que lhe é concedido.

Ileizi Luciana Fiorelli Silva (Tese de doutorado em Sociologia, 2006)

Ileizi Luciana Fiorelli Silva possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (1991), mestrado em Educação pela FE-USP (1998) e doutorado em Sociologia pela FFLCH- USP (2006). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Londrina. Em seu currículo Lattes, afirma ter experiência na área de Sociologia, com ênfase em outras Sociologias Específicas, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, política e currículos, reforma da educação e desigualdades, objetividade e subjetividade na teoria sociológica, sociologia no ensino médio e metodologias de ensino das Ciências Sociais.

A autora, em sua tese , realizou levantamento em 62 escolas de Ensino Médio de Londrina e região, quando da implementação da disciplina no currículo, a partir do ano de 1999. Os dois focos foram: o perfil do professor, e as metodologias e conteúdos que foram desenvolvidos no ano de 1999.

A autora destaca, inicialmente, que a Sociologia é uma ciência relativamente nova, e sua formação data dos séculos XVIII e XIX. Para ela, o processo de institucionalização da disciplina esteve diretamente relacionado às condições sociais, econômicas e culturais das sociedades que se propunham a tal feito.

Tomando a França como referencial primeiro da entrada da Sociologia na Academia, é possível identificá-la em cursos de formação de professores,

num primeiro momento. Como Durkheim (um dos precursores da Ciência da sociedade) foi um sociólogo que tinha grandes preocupações com a formação dos pedagogos, e, além disso, considerava a Sociologia fundamental na capacitação desses profissionais, tomou a frente, no sentido de oferecer cursos a esses profissionais, pois refletia sobre os vínculos entre as disciplinas.

Dessa forma, refletiu-se no Brasil, a mesma conduta, iniciando-se a entrada da Sociologia nos cursos de formação de professores. Nos casos de sua retirada dos currículos das escolas secundárias, a disciplina permaneceu nos cursos de profissionalização do magistério (*apud* Gomes 1989, p.517).

Utilizando a proposta de Fernando de Azevedo, o papel da Sociologia seria o do desenvolvimento desta “personalidade democrática”. Isso porque esse sociólogo defendia um ensino público, laico e de qualidade, e um modelo de educação que permitisse a modernização das relações sociais no Brasil, de forma que essas expectativas se refletissem na formação de jovens que seriam induzidos a desejar uma sociedade democrática e industrializada,

A autora afirma que a intermitência da disciplina no currículo brasileiro se dá desde a sua implantação em 1890, por influência de Benjamim Constant. É introduzida nas escolas secundárias em 1925, a partir da Reforma Rocha Vaz, chega aos cursos de formação de professores em 1928; é endossada pela Reforma de Francisco Campos em 1931, onde permanece até 1942; ganha a Escola de Sociologia e Política em São Paulo em 1933; é então retirada das escolas secundárias, na Reforma Capanema, em 1942; em 1961, a Lei no. 4.024 (LDB) traz de volta a disciplina aos cursos secundários (antigos Científico e Clássico); em 1972, como o ensino médio ganha características profissionalizantes e a disciplina passa a ser optativa (Lei 5.692), ela praticamente desaparece do currículo; e em 1982, com a Lei 7.044, que relativiza o caráter de profissionalização do ensino médio, volta a ser aberto o espaço para as Ciências Sociais. Várias associações de Sociólogos (SP, MG, PE, RJ), desencadeiam a luta pela institucionalização da disciplina no Ensino médio, utilizando como argumento principal, o pressuposto de ser a Sociologia, a “ciência estratégica” na formação da cidadania do aluno.

A autora ressalta que, entre 1925 e 1942, a disciplina se populariza, saindo das academias e ganhando o vocabulário das “classes médias ilustradas”, assim como termos sociológicos, tais como: classe social,

alienação, feminismo, proletariado, e outros, ganham espaço em conversas desse segmento social. Por outro lado, entre 1942 e 1960, antes mesmo do golpe de 1964, portanto, as Ciências Sociais sofrem duro ataque, e vão sendo retiradas pouco a pouco dos currículos, permanecendo apenas no curso superior e nas escolas de formação de professores, pelo motivo já exposto.

A autora coloca que:

Esse ir -e -vir da Sociologia no Ensino Médio impediu que se desenvolvesse uma tradição de ensino desta ciência nas escolas. Ficou prejudicada a pesquisa nessa área, o desenvolvimento de metodologias adequadas, de textos didáticos sérios, de recursos didáticos, tais como audiovisuais, entre outros. A formação do professor desta área ficou empobrecida, diante da falta de perspectiva de atuação e da pouca atenção e investimento que os cursos de graduação em Ciências Sociais depositavam na licenciatura (Silva, 2006, p.80)

Quanto ao perfil do professor de Sociologia no Estado do Paraná, 65% não são formados em Ciências Sociais. Esse dado corrobora o caráter difuso que defendo para a comunidade disciplinar de ensino de Sociologia. Na medida em que, como discute Goodson (1993), a formação das comunidades disciplinares se relaciona diretamente com as carreiras profissionais, o fato de professores de diferentes carreiras darem aulas de Sociologia favorece a não definição da disciplina e de sua comunidade. A autora analisa a política educacional do Estado, que não promove concurso público e realoca profissionais de outras áreas, principalmente pedagogos, para serem responsáveis por aulas da disciplina.

Tal fato implica vários problemas, tais como:

“a falta de tradição, experiência e pesquisa sobre o ensino de Sociologia, a falta de material didático adequado aos jovens e adolescentes, a falta de metodologias alternativas e eficazes no ensino desta disciplina e falta de investimento na formação do professor... os professores demonstram dificuldades em selecionar conteúdos específicos, uma vez que não dispõem

de instrumentos teóricos suficientes para superar os problemas citados” (Silva, 2006, p.83)

Isso gera outro problema, que é a volta da disciplina, mas com muitas distorções, o que pode acarretar num tipo de desqualificação diante dos alunos e da comunidade escolar.

Quanto às metodologias e conteúdos, no ano de 1999, não foram elaborados programas pelos professores de Sociologia, e sim, foram eleitos temas e conteúdos de maneira aleatória e fragmentada. Isso gera discussões acerca de conceitos e temas sociais que não se articulam entre si, não contextualizando conceitos na realidade cotidiana, e criando, ao fim e ao cabo, uma dicotomia entre realidade e teoria.

Também segundo a visão da autora, existiam, e ainda persistem, inúmeros desafios e problemas para que a disciplina seja aceita e entendida como legítima entre alunos e toda a comunidade escolar.

Entre os problemas, a autora destaca:

“formas de contratação dos professores, condições de trabalho nas escolas, número de aulas e de disciplinas por professor, distribuição de aulas nas escolas, investimento na licenciatura de Ciências Sociais, seleção e produção de material didático adequado ao Ensino Médio, formação continuada dos professores de sociologia, produção de metodologias alternativas, sistematização das experiências inovadoras no ensino de Sociologia, realização de pesquisas sobre o ensino de Sociologia e divulgação entre as escolas, entre outros. Parte deles é de competência exclusiva da burocracia educacional, que formula políticas educacionais, mas alguns destes problemas são de responsabilidade das universidades que tenham departamentos de Ciências Sociais” (Silva, 2006, p.91)

Tal como o trabalho anterior, neste texto não é considerado necessário apresentar argumentos explícitos em defesa da disciplina: a disciplina é importante e como tal deve estar na escola, naturalizando seus conteúdos. Mais uma vez não é preciso defender a disciplina, apenas questionar o espaço

restrito que lhe é concedido. Os traços acadêmicos da disciplina são também significativamente marcados, inclusive pela abordagem dos livros didáticos. A autora destaca que o livro didático mais utilizado no estado é o “Introdução à Sociologia”, de Pêrsio Santos de Oliveira, e a ele dirige dura crítica. Ao analisá-lo, a autora coloca que “... se caracteriza pela fragmentação na seleção e organização dos conteúdos, descolados das teorias e temas também sem uma vinculação sistematizada com as teorias clássicas e contemporâneas” (Silva, 2006, p.89). Ou seja, o questionamento ao livro se desenvolve, sobretudo, pelo afastamento que ele apresenta em relação a um perfil acadêmico dos conteúdos da disciplina Sociologia.

Amaury Moraes – Ensaio: “Porque Sociologia e Filosofia no Ensino Médio?”. In: Carvalho, 2004

Amaury Moraes, como já destacado, participou da elaboração da OCNem. Essa participação tem seus traços na escrita do artigo aqui analisado. Em seu texto, aparece de forma muito transparente a crítica do autor aos Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente quanto à proposição dos chamados “temas transversais” e no “tratamento interdisciplinar contextualizado”, que se relaciona às outras disciplinas da área de Ciências Humanas. O autor entende que a experiência de construção do conhecimento a partir de sujeitos ativos pelo viés da investigação sociológica, por exemplo, só é possível de ser formada:

“ à medida que o aluno vai dominando e manipulando linguagens especiais, testando e efetivando explicações, decodificando e compreendendo a estrutura social e dos discursos sobre o mundo e sobre o homem” (Moraes, 2004, p.99).

Nesse sentido, a Sociologia, enquanto disciplina, envolve um conjunto de saberes que disponibilizam algumas técnicas necessárias e indispensáveis na formação principalmente da cidadania, que vai além do clichê

cidadão/sujeito que vota, e engloba todo um conjunto de práticas do indivíduo consciente e crítico.

Segundo a argumentação do autor, isso não tira os méritos de disciplinas como a História e a Geografia. Até porque essas disciplinas vêm incorporando cada vez mais características, teorias e métodos das Ciências Sociais; a Geografia Humana e a História Social são marcadamente formadas com base na Sociologia, na Antropologia e na Ciência Política. Assim como “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freire, que originalmente foi produzida na área de Ciências Sociais, tornou-se referência para as Ciências Humanas como um todo.

Mas, ainda assim, para o autor, isso não significa que, por maior que sejam afins estas disciplinas, as linguagens, os objetos, as metodologias e os conceitos são próprios em cada uma delas, sendo absolutamente inviável substituir uma por outra ou entrelaçá-las levemente. Da mesma forma, descaracterizá-las, deslegitimar profissionais da área, propicia unicamente “formações capengas” por parte dos alunos.

Neste trabalho, é perceptível a constituição de um discurso em defesa da especificidade da disciplina, no qual disciplina escolar e disciplina acadêmica são superpostas. A defesa dos profissionais da área, de seu conhecimento específico e suas carreiras é, simultaneamente, a defesa da disciplina escolar Sociologia, e vice-versa. A crítica à interdisciplinaridade é central, não por questionamentos pedagógicos, mas pela possibilidade que esse enfoque traz para tornar ainda mais difusos os limites disciplinares. Para a defesa da disciplina, é trazido, então, tanto o discurso de formação do cidadão crítico quanto o discurso da especificidade acadêmica dos saberes.

Flávio Sarandy - Dissertação de Mestrado em Sociologia do conhecimento, 2004.

Flávio Marcos Silva Sarandy informa em seu currículo Lattes que possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (2002) e mestrado em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do

Rio de Janeiro (2004). Foi professor de Sociologia no ensino médio em Vitória – ES e atualmente é professor na Faculdade Castelo Branco. Esse currículo informa ainda que ele tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia no Ensino Médio, atuando principalmente nos seguintes temas: sociologia no ensino médio no Brasil, ensino de sociologia, currículo de sociologia, manuais didáticos de sociologia, sociologia do conhecimento.

O autor lembra que os debates sobre a legitimação da implantação da Sociologia no Ensino Médio, por mais intenso e constante, tem se restringido aos meios escolares, aos espaços acadêmicos e aos fóruns da Internet, não aparecendo na grande mídia, o que, para ele, dificulta a construção da legitimidade social da disciplina.

Quanto aos PCN, ele ressalta a importância das reflexões acerca dos conceitos das Ciências Sociais, mas, ao mesmo tempo, afirma que:

“carecem de uma orientação metodológica e didática apropriada ao ensino dessas disciplinas. Falta ao texto oficial, portanto, sugestões para a operacionalização do ensino escolar das Ciências Sociais” (Sarandy, p.115).

Mais uma vez, é possível destacar com base em Ball (1998), o quanto é prevalente um discurso verticalizado sobre as políticas que faz com que os textos das propostas sejam questionados por serem abertos a múltiplas interpretações. Coerentemente com a concepção de Ball de que uma dada proposta não é apenas produção dos governos, o discurso prescritivo a respeito das políticas de currículo se dissemina socialmente e se capilariza em diferentes contextos, inclusive no meio acadêmico.

É importante salientar, segundo o autor, que os cientistas sociais não dispõem de muita experiência no ensino da disciplina no ensino médio, ao contrário de historiadores e geógrafos. Isso porque o ensino de Sociologia no nível médio, além de abranger apenas algumas regiões do país (quando o artigo foi escrito), também não conta com uma rede de comunicação entre os profissionais de ensino, que possibilite a troca de experiências e práticas.

Além disso, de acordo com o autor, o ensino de Sociologia, pautado nos PCN e na LDB (9394/96), segue a orientação do direcionamento dos programas curriculares oficiais, atividades e projetos para a “preparação básica

para o trabalho” e para o (recorrente) “exercício da cidadania”, os principais eixos que norteiam e dão sentido ao ensino médio. Essas orientações, por sua vez, são norteadas pelos quatro pilares da educação propostos pela UNESCO, reinterpretados na reforma da educação brasileira, com os princípios: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. Assim, a Sociologia teria sua contribuição, na medida em que, a partir de seus conteúdos e conceitos, “no que tange à compreensão das práticas sociais”, à “preparação básica para o trabalho” e ao “exercício da cidadania”, ou ainda para o “desenvolvimento de uma estética da sensibilidade, uma política da igualdade e uma ética da identidade” (Sarandy, p.117).

Nesse caso percebe-se como a possibilidade das ciências sociais contribuírem para a compreensão dos princípios da reforma é correlacionado à importância da disciplina Sociologia na escola. A Sociologia seria a disciplina com possibilidades de *fazer cumprir* os princípios da reforma.

O autor sinaliza, como um ponto desfavorável quanto ao estabelecimento da disciplina, a própria formação docente. Para tal afirmação ele leva em consideração que os cursos oferecidos de Ciências Sociais, em grande parte, são voltados para o bacharelado, organizados de tal forma, que as disciplinas de Licenciatura ficam para o final do curso, nos últimos períodos, com características de “obrigação curricular”. Ainda, são os cursos de Ciências Sociais voltados para a formação do Sociólogo-Pesquisador, ficando o Professor de Sociologia em plano secundário, reproduzindo uma interminável dicotomia ensino-pesquisa, que acaba por prejudicar a legitimidade da disciplina escolar, pois a figura do pesquisador está sempre em “alto relevo”, ao contrário da do educador.

Quanto à importância da disciplina no ensino médio, ao refletir sobre o artigo do filósofo e sociólogo Gilson Teixeira Leite, publicado no Jornal “A gazeta”, Sarandy cita que:

É imprescindível dominar a informática e todas as novas tecnologias para uma colocação qualificada no mercado de trabalho, também se faz necessário, no universo educacional, problematizar a vida do próprio aluno, sua existência real, num mundo real, com suas implicações nos diversos campos da

vida: ético-moral, sóciopolítico, religioso, cultural e econômico.
(Sarandy, 2004, p.119)

E conclui que:

(...) a volta das disciplinas humanísticas – Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia entre outras – tem muito a contribuir com a formação do jovem naquilo que lhe é mais peculiar: o questionamento. Desmistificando ideologias e apurando o pensamento crítico das novas gerações, poderemos continuar sonhando, e construindo um país, não de iguais, mas justo para mulheres e homens que apenas querem viver. (Sarandy, 2004, p.119)

É importante, segundo o autor reforça, e este trabalho defende, porém, ter cautela, para não atribuir à Sociologia, um caráter messiânico, de responsável exclusiva pelo pensar crítico do aluno-cidadão, e sim, compreender que, ao lado de outras disciplinas, é possível apresentar ao aluno a chance de entrar em contato com sua própria realidade, e, também, de estabelecer o contraponto com outras realidades e culturas, e, é neste distanciamento de nossa cultura e aproximação de outras, desenvolvemos a construção do pensar-crítico.

O autor percebe, ainda, como contribuição fundamental da Sociologia para os alunos, este estudo da realidade social, em toda sua complexidade, por sermos nós, atores sociais, com plena capacidade de interferir e modificar continuamente nesta mesma realidade. As competências e habilidades propostas nos documentos oficiais, segundo ele, disponibilizam todos os elementos necessários para a formação do aluno-cidadão e também do profissional, de qualquer área de formação. Não se constata uma análise pedagógica da concepção de competências, mas a interpretação dessas como se estivessem situadas em uma visão crítica de educação.

Ter uma visão sociológica, para este autor, implica romper as barreiras da profissionalização em seu sentido mais estrito, pois o conhecimento sociológico tende a levar a um maior comprometimento com a sociedade em que vivemos.

Assim, para ele, o olhar sociológico difere do de outras disciplinas, na medida em que as demais disciplinas das Ciências Humanas, como a História e a Geografia, são capazes de abordar temas e discussões relativas à realidade social e à diversidade cultural, mas quase sempre esta abordagem se dá de modo secundário, ou mesmo descritivo. Principalmente porque tais disciplinas ainda carregam a “instituição vestibular” como principal objetivo. A Sociologia por sua vez, discorre o autor, caracteriza-se como uma disciplina que tem estas discussões como foco principal, e, sejam quais forem os debates, o olhar sociológico tem por finalidade “descortinar os níveis de realidade” e as representações que estão presentes nas ações dos sujeitos sociais.

Mais uma vez, o discurso relativo à defesa da disciplina é construído pela diferenciação de outras disciplinas, pela busca da especificidade epistemológica e pela articulação dessa especificidade com a cidadania. Mas há de particular o fato de que essa articulação também acaba situada na defesa dos princípios da reformas. De certa forma, isso acontece porque defender a reforma é defender a disciplina Sociologia.

Mário Bispo dos Santos - Dissertação de mestrado em Sociologia da Educação, 2002 – Artigo publicado em “Sociologia e Ensino em Debate”

Mário Bispo dos Santos é Mestre em Sociologia pela UnB e professor de Sociologia na Secretaria de Educação do DF. Em sua dissertação, o autor explicita que entende a Sociologia como disciplina que viabiliza a compreensão da realidade social, por parte do educando. Para ele, isso requer, entre outras coisas, a utilização de teorias sociológicas clássicas. Isto significa, mergulhar em conceitos paradigmáticos, tais como os de Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim. Ainda segundo o autor, o grande desafio do professor de Sociologia é perceber a aplicabilidade de tais conceitos na sociedade atual, fragmentada e complexa, assim como a possibilidade de contextualizá-los e recontextualizá-los na vida cotidiana e na realidade social do educando.

Seu enfoque para a disciplina é assim profundamente vinculado às tradições acadêmicas da área, ainda que pressuponha o processo de pedagogização como a possibilidade de utilizar esse conhecimento acadêmico para compreensão da vida cotidiana.

Sua pesquisa focaliza a análise das concepções de conhecimento constantes nas reformas educacionais que reintroduzem a disciplina Sociologia no Ensino Médio, as diferentes visões sobre o que é o conhecimento sociológico, além do papel que este tem na grade curricular da disciplina.

O autor entende o papel da disciplina como analítico e de extrema importância no que tange às mudanças que vem ocorrendo nas relações sociais e nos valores. E salienta, tomando como base os PCNem, que:

“Os conhecimentos derivados das pesquisas dessa ciência possibilitam ao educando situar-se nesse novo quadro social, como também permitem que outros profissionais procurem alternativas de intervenção frente aos problemas sociais oriundos desta nova ordem política, econômica e social. Enfim, a Sociologia, ao mesmo tempo em que realiza um esforço para entender a realidade social, também subsidia outros agentes sociais na solução de problemas.” (In: Carvalho, 2004, p.165)

E conclui, ainda com base nos PCNem, que:

“Em síntese, a Sociologia é concebida como um conhecimento prático, reflexivo e dinâmico e a serviço da inserção do jovem a um mundo marcado por mudanças nas relações sociais na cultura e especialmente no trabalho. Assim, pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno, ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania”(In: Carvalho, 2004. P. 168)

O autor analisa ainda como o docente em Sociologia percebe sua prática. Utilizando Meksenas (1994) em sua análise, entende que um grande número de professores tem como objetivo ao ensinar Sociologia, uma leitura crítica da vida social, utilizando métodos e práticas pedagógicas, que se iniciam a partir dos interesses vivenciados pelos alunos, mas, contraditoriamente, ao organizarem suas aulas, esses mesmo professores as fazem com base numa compreensão de Sociologia que não permite o alcance aos objetivos iniciais. Ficando a aprendizagem restrita à memorização de conteúdos, e na maioria das vezes, desvinculados da realidade social.

O autor ressalta que:

“Para Meksenas, tais abordagens refletem uma visão de senso comum, na qual a Sociologia é uma ciência cujo conhecimento é produzido de forma evolutiva, por isso ele deve ser adquirido pelos alunos num processo cumulativo de conceitos e temas.

Ao que parece, a partir da análise desse autor e do histórico (da disciplina)... a prática dos professores está relacionada com as visões acerca do conhecimento científico em geral e do conhecimento sociológico em particular. Por isso o estudo...tem como objetivo identificar as representações de ciência e, nessas representações, como é vista a Sociologia” (In: Carvalho, 2004.p:172)

Nelson Dacio Tomazi – Ensaio: **“Uma angústia e duas reflexões”**. In: Carvalho,2004

Nelson Tomazi é professor de Sociologia, Ciência Política e Metodologia e Técnica de Pesquisa, desde 1977, na graduação e na pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina. Em 2005 e 2006, passou um ano e meio na Universidade Federal do Paraná trabalhando com Sociologia e Metodologia da Pesquisa na graduação e pós-graduação. Escreveu parte e coordenou o livro didático "Iniciacão à Sociologia"(1993-2000) e escreveu o livro "Sociologia

da Educação" (1997) ambos para o ensino médio. Lançou novo livro "Sociologia para o ensino médio" (2007). Hoje vive aposentado em Londrina-PR.

In: <http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/inter-legere3/pdf/debates2.pdf>

Nelson Tomazi, em seu ensaio de defesa da disciplina, utiliza Giddens, ao falar do processo de reflexividade social. Nesse processo, o acúmulo de informações e conhecimentos sobre nós mesmos e o ambiente ao nosso redor faz com que as nossas práticas cotidianas sejam constantemente reformadas à luz das informações que vamos alcançando sobre essas próprias práticas. Não são apenas as relações que acontecem no interior do espaço escolar que estão em xeque, mas nossas práticas cotidianas.

O autor chama a atenção, também, de quanto é importante o ensino de Sociologia não se transformar em *sensu comum erudito*, ou *Sociologia espontânea* (Pierre Bourdieu), algo como um ensino carregado de preconceitos, que seria o oposto da reflexão sociológica.

O autor ressalta, ainda, a imprescindibilidade de gerar no educando a possibilidade de que este crie "asas e raízes". Raízes que possibilitem uma formação teórica sólida, preceitos de um conhecimento que permita o caminhar com segurança na análise dos fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais do nosso tempo. Asas, para voar e sair do costumeiro lugar comum, da rigidez do pensamento, do conformismo e da apatia que costumam aprisionar.

Tomazi entende que o "pensar sociologicamente" tem que estar diretamente relacionado aos temas, conceitos e assuntos com os quais o educando esteja envolvido, e não apenas "passar" conceitos e teorias clássicas, que até fazem os alunos aprenderem os conceitos e teorias fundamentais, mas, definitivamente, não os capacita a pensar sociologicamente.

Por fim, ele se coloca expondo que todas as angústias dos profissionais da área estão aparentes, mas que muitas perguntas persistem. Como, por exemplo, quanto aos estágios dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, que não sofreram quaisquer modificações há mais de 60 anos, desde a década de 1940. Para o autor, pensando no jovem formando do século XXI, que tem

outro perfil, outras expectativas, outra visão de mundo, até porque o mundo é outro, é questionável que ele saia das universidades com as mesmas estratégias de transmissão de conhecimento, sem nenhuma inovação. Isso porque os cursos ainda têm a mesma conformação do século XX. Utilizando uma citação de Pierre Bourdieu, o autor finaliza, deixando no ar a questão: “(...) *a Sociologia não valeria nem uma hora de esforços se fosse um saber de especialista reservado aos especialistas*”.

A argumentação de Tomazi não se remete à clássica formação para a cidadania. Ao contrário, salienta fortemente a clássica formação sociológica, visando à constituição do “pensar sociologicamente”. Ao invés de pontuar a relação desse conhecimento sociológico com o cotidiano, vincula-o mais à contemporaneidade, à necessidade de ele dar conta das questões atuais de interesse dos jovens. Essa não deixa de ser uma forma desse conhecimento também ser contextualizado.

Kelly Cristine Mota - Dissertação de Mestrado em Educação, 2003

Kelly Cristine Corrêa da Silva Mota, segundo seu currículo Lattes, possui graduação em Ciências Sociais (Licenciatura) e Mestrado em Educação (2003). Atualmente é professora de Prática Pedagógica em Ciências Sociais, na UFRGS, professora de Metodologia da Pesquisa Pedagógica na FACCAT, e professora de Sociologia no ensino médio.

A autora foca sua análise nos discursos dos professores de Sociologia, e as justificativas por estes apresentadas para a implementação da disciplina em caráter definitivo no currículo do ensino médio. Como nos demais autores, é constatada a argumentação de ser a disciplina Sociologia a ciência responsável, na formação dos estudantes por:

“Despertar os alunos para o seu papel de indivíduos/cidadãos, buscando despertar neles visão crítica da sociedade, partindo de sua realidade; levar os alunos a uma reflexão e compreensão da sociedade que estão inseridos, formar

cidadãos conscientes, problematizar questões cotidianas, oportunizar espaços de discussão” (Mota, 2003)

Percebe-se, então, o discurso reiterado do papel de formação da cidadania, de formação de sujeitos críticos, de problematização de questões presentes na sociedade atual, inseridos na disciplina, em seu perfil e defesa. É possível perceber, de forma bastante clara, que a implementação da disciplina em caráter definitivo, está diretamente relacionada às expectativas quanto ao seu ensino. Principalmente no que diz respeito a formar alunos-cidadãos. Porém, para a autora, é de fundamental importância, investigar que cidadania é esta da qual tanto se fala, seja nos PCN, nos trabalhos acadêmicos sobre o assunto, nos fóruns da Internet, ou mesmo em sala de aula.

Em uma análise da questão da cidadania em Boaventura (2005) é possível compreender que o espaço de cidadania "se confunde" com o espaço político liberal. Portanto, é preciso imaginar novos espaços de democracia e de participação política que prolongarão o conceito de cidadania. A cidadania social se origina com o capitalismo organizado, no qual há a passagem da cidadania "cívica e política", para o que foi designado "cidadania social". Essa cidadania social significa a conquista de direitos sociais, no domínio das relações do trabalho, da segurança social, da saúde, da educação e da habitação por parte das classes trabalhadoras tanto em países centrais como periféricos, em "nuances" distintas.

No entendimento do autor, "o processo histórico da Cidadania e o processo histórico da subjetividade são autônomos, e, ao mesmo tempo, relacionados". Citando Foucault, Boaventura (afirma que " a cidadania, na medida em que consistiu na institucionalização das disciplinas, criou a subjetividade à sua imagem e semelhança" (p.246). A relação entre cidadania e subjetividade é bastante complexa, pois a subjetividade "envolve idéias de auto-reflexividade e de auto-responsabilidade", a materialidade de um corpo (real ou fictício, no caso da subjetividade jurídica das "pessoas coletivas") e as particularidades potencialmente infinitas que conferem o cunho próprio e único à personalidade . Além disso, ao consistir em direitos e deveres, a cidadania enriquece a subjetividade e abre-lhes novos horizontes. Mas, por outro lado, transforma os sujeitos em unidades iguais, " enquanto cidadãos da democracia

de massas” (Santos, 2005, p.240). Para que ocorra a superação dessa condição, é então necessário que a relação entre subjetividade e cidadania ocorra no âmbito da emancipação, e não no da regulação, como tem ocorrido até então.

Essas relações caminham para a regulação ou emancipação em um movimento de constante tensão, ora privilegiando a regulação, ora privilegiando a emancipação, pois as nossas relações estão imersas em relações subjetivas. Sendo assim, o exercício da cidadania e da democracia supõe um alargamento das relações partilhadas nos 4 espaços (Cidadania, Subjetividade, Emancipação e Regulação).

Em sua Nova Teoria da Emancipação, o autor parte da idéia de que o ponto de vista do político, alargado e aprofundado pela nova teoria democrática, nos faz sempre tomarmos os anos 60 como referência. Isso porque, os Movimentos Sociais dos anos 60, tentaram combater os excessos de regulação, que a modernidade produziu por décadas, inaugurando uma “nova equação entre subjetividade, cidadania, e emancipação, e, mesmo sem alcançar o sucesso desejando, vêm provando o equilíbrio desses pilares” (Santos, 2005, p.243).

A cidadania tem se constituído tanto como obrigação política vertical entre os cidadãos e o Estado, como numa obrigação de cunho político, horizontal entre os cidadãos. Com isto, revaloriza-se o princípio da comunidade e, com ele, a idéia de igualdade, sem necessariamente falarmos em mesmidade, além da idéia de autonomia e solidariedade.

Ao olharmos para o documento oficial, é possível reconhecer uma Cidadania ainda proveniente do espaço regulatório e não-emancipatório. Está relacionada à constituição de direitos e deveres, mas ainda é responsável pela transformação dos sujeitos de “mesmidades” em “alteridades”. Além disso, se esta Cidadania, a que se referem os documentos oficiais, ainda é um artefato oriundo do ensino da Sociologia, ela continua no campo da regulação do sujeito, não tendo alcançado a situação “ideal” de ser produzida no pilar da emancipação.

Análise dos argumentos em defesa da disciplina Sociologia

Na análise dos artigos, teses e dissertações, muitas vezes, há o silêncio de um discurso com argumentos em defesa da disciplina. Esse silêncio expressa uma naturalização da importância da disciplina, seja porque a disciplina é tratada como tendo por base a referência a um campo de pesquisa consolidado, seja porque a disciplina já existia antes, só está sendo reintroduzida, e isso faz com que as pessoas, principalmente as que fazem parte da comunidade disciplinar, considerem que é só uma retomada.

Essa naturalização é ainda mais reforçada porque a disciplina foi retirada do currículo no período da ditadura, de forma autoritária, e isso por si só lhe confere um viés democrático e de retomada de um direito.

Embora seja possível identificar nas OCNem, um discurso crítico aos PCNem, identifica-se também que se deve participar e valorizar essa política por ser uma forma de desenvolver uma política específica para a disciplina. As OCNem, criticam, colocando como um problema no ensino de Sociologia, o que seria chamada de transposição de conteúdos do ensino superior para o ensino médio, e que é percebido como uma prática, por parte de alguns docentes, numa tentativa de extrema valorização deste saber acadêmico da Sociologia. Esta é também uma forma importante de definir a identidade profissional.

Neste discurso aparece de forma explícita, uma crítica à proposta de interdisciplinaridade do ensino médio, pois esse princípio gera um risco para a consolidação das fronteiras da Sociologia, na medida em que favorece que conteúdos sociológicos sejam trabalhados em outras disciplinas.

De acordo com alguns argumentos apresentados nas teses/dissertações/artigos, entre eles, a concepção do aluno-cidadão, do cidadão crítico, formado a partir da apreensão de conceitos e teorias sociais, da percepção da realidade social decorrente dos conteúdos da disciplina, é defendida a importância da Sociologia no currículo, a partir de uma série de discursos de valorização da disciplina. Esta valorização pode ocorrer de algumas formas, dentre elas, o fato de algumas instituições e alguns profissionais da área recorrerem à conceitos e conteúdos acadêmicos para (rea)firmarem seu discurso.

A formação específica do profissional da área, que comumente não ocorre, por algumas razões, como a ênfase que os cursos de graduação dão ao bacharelado, em detrimento da licenciatura, permitindo que profissionais de outras áreas lecionem Sociologia, sejam pedagogos, historiadores, filósofos ou geógrafos, é algo extremamente criticado por essa comunidade difusa da disciplina, pois é um fator que vai na contra-mão da tentativa de valorização. Esta crítica, se aproximaria da análise do primeiro estágio da teoria de Layton, já discutida anteriormente, no qual a disciplina seria incluída no currículo escolar, a partir de sua pertinência e utilidade, estando o interesse dos alunos diretamente relacionado às questões apresentadas pela disciplina, que lhes digam respeito. Desta forma, reitero que a disciplina Sociologia tem características que, de certa forma, a colocam neste estágio, pois, como já discutido anteriormente, longe de poder ser fixada em um conjunto de finalidades específicas, mescla de forma híbrida finalidades acadêmicas e utilitárias, mesmo estando, sob certos aspectos, neste estágio, analisado por Layton, que já foi anteriormente descrito. Saliento que os limites desses aspectos associados ao primeiro estágio relacionam-se com a interrupção da trajetória histórica dessa disciplina no currículo. Porém, é possível questionar e criticar a linearidade da análise do autor, pois, a disciplina escolar é socialmente, culturalmente e politicamente construída, em terreno de contestação, fragmentação e associação, e está em constante movimento de mudança. Em toda e qualquer situação construção da legitimidade e espaço de uma disciplina escolar, estarão envolvidas neste processo, ideologias individuais e/ou de grupos, implicando institucionalizações diferenciadas de cada disciplina escolar.

A defesa de inclusão ainda é baseada em sua utilidade e seu caráter pedagógico. Não tem forte relação com padrões universitários, em virtude de essa disciplina não ser exigida na grande maioria dos concursos vestibulares, ainda que isso não impeça que ela assuma, por muitas vezes, como mencionei, um viés acadêmico, que na grande maioria das vezes é defendido como necessário para a assunção de um papel de status e de legitimidade. Numa comunidade disciplinar ainda em formação, o caráter de uma disciplina que valorize conhecimentos científicos e acadêmicos, por um lado, apresenta uma utilidade diferenciada, uma vez que, se não é cobrada no vestibular de

forma homogênea, sendo poucas as instituições que a inseriram até então, busca-se um outro viés para legitimá-la, sendo este, o entendimento de sua importância como conhecimento legítimo.

Por outro lado, mesmo que negado por muitos autores a condição “messiânica” da disciplina, aquela que será a única capaz de formar o cidadão crítico, o aluno-cidadão (as outras disciplinas não?), ainda se coloca sobre a Sociologia a expectativa da formação do senso crítico, o desenvolvimento da melhoria da sociedade através de seu ensino. Ao argumentar que os princípios de cidadania e olhar crítico por sobre o mundo e a sociedade estão presentes em seus conteúdos e conceitos, sejam os produtores dos textos oficiais, sejam os professores que reproduzem este discurso, cria-se tal expectativa. Este trabalho não defende que os conceitos e conteúdos da disciplina não tenham a tarefa de transformação do olhar sobre a realidade social. Mas percebe que o desenvolvimento de uma política de currículo que se baseia nestes pilares, seja do academicismo, como apresentado nos conteúdos a serem desenvolvidos, presentes nos PCNem e nas OCNem, que tem características de conceitos próximos aos apreendidos nas universidades, quanto na formação do aluno-cidadão, que tem como expectativa a transformação social, através da interação indivíduo-sociedade, os autores dos documentos oficiais acabam por se colocar na posição de integrantes desta comunidade disciplinar em formação, e, a política de currículo se desdobra numa política para a consolidação da disciplina.

Conclusões

Este trabalho defende algumas idéias. Defende, primeiramente, ser a comunidade disciplinar de Sociologia, uma comunidade difusa, com traços pouco definidos, fronteiras não tão estabelecidas, em virtude da própria indefinição do campo de ensino de Sociologia, seja na escola ou na academia. Comunidade disciplinar que não dispõe apenas de docentes graduados e/ou pós-graduados na área de Ciências Sociais. Ao contrário, em função de fatores que vão desde o curso de graduação na área não oferecer/priorizar a licenciatura em Sociologia, o “ranço” ideológico-acadêmico que subordina, hierarquiza do ensino médio, o Sociólogo-Pesquisador em detrimento do professor de Sociologia - este praticamente um pária, sem status -, até a baixa oferta de vagas, e salários aviltantes (por sua vez desmotivantes). Isso faz então com que os mais diversos profissionais habilitados ou não para ministrarem aulas de Sociologia ocupem esta posição, dentre eles, historiadores, filósofos, geógrafos e pedagogos.

Com o intuito de contribuir para a legitimação da disciplina, sentidos das políticas de currículo em geral são mobilizados, favorecendo o discurso de que a mudança curricular é positiva: competências e contextualização, por exemplo. Mas apresentam argumentos contra a interdisciplinaridade, porque o discurso das competências e da contextualização favorecem a constituição da disciplina Sociologia, mas o discurso da interdisciplinaridade desfavorece.

Como sinalizado anteriormente, é possível identificar que há um entendimento da disciplina pela “letra da lei”, no qual uma das finalidades é formar um cidadão, um jovem com pensar crítico, ao utilizar seus conceitos, seus conteúdos, cada um com viés próprio. Esse entendimento, por sua vez, assume sentidos heterogêneos, ao serem apropriados de diversas formas por diferentes grupos sociais. Eles se modificam e “tomam outro corpo”, deixando de ser Sociologia a disciplina ensinada, podendo ganhar nomes outros, como “Ética e Cidadania”, “Orientação”, entre tantas outras denominações para as disciplinas que trabalham com conteúdos sociológicos.

Entende-se, desta forma, tratar-se a disciplina Sociologia de uma constituição híbrida. Por serem diversos os produtores dos textos e dos discursos: o governo, o meio acadêmico, as práticas escolares, o mercado

editorial, os grupos sociais que atuam e pensam sobre educação, e que estão constantemente produzindo e reproduzindo o currículo da disciplina. Tal produção em diferentes contextos e por diferentes grupos sociais está sempre imbricada em conflitos e disputas por hegemonia. Essa produção política é, assim, obrigatoriamente híbrida.

É possível defender a idéia de hibridismo, presente no discurso da constituição da disciplina, segundo a seguinte perspectiva: ao serem tomados como paradigmas inúmeras idéias /autores das Ciências Sociais, por grupos/segmentos diferenciados, e, ao chegarem à escola, estes discursos já se hibridizaram, por serem apropriados de maneiras distintas, por profissionais de áreas de formação diversas, olhares sobre o mundo distintos, perspectivas sociais, culturais e políticas diferenciadas.

Também é possível defender que o currículo no Brasil está repleto do que seriam “gêneros impuros” e a disciplina Sociologia pode ser entendida como mais um exemplo desse gênero. Quando discursos compreendidos como temas transversais, dos mais variados, questões raciais, étnicas, violência, cidadania, ética, recorrerão à imaginação e ao olhar sociológico, às questões disciplinares e acadêmicas da Sociologia, é possível entender que são rompidas coleções estruturadas e forma-se um gênero impuro: a disciplina escolar Sociologia.

Além disso, ao pensar nas questões relativas à cidadania, à formação do aluno-cidadão, do jovem com pensar crítico, retomo à defesa à crítica de que a Sociologia não deve carregar consigo a carga do messianismo. Ou seja, por mais que seja uma forma legítima de valorizar/afirmar a construção social da disciplina, percebo limites nesta expectativa.

Este trabalho apresenta limites, por não ter ampliado seu material empírico, incluindo entrevistas com membros da comunidade disciplinar de ensino de Sociologia e/ou livros didáticos. Mas como já explicitado anteriormente, foi uma opção, visto que, em virtude do já mencionado caráter difuso dessa comunidade, a reunião dos documentos que tendem a expressar as produções textuais já foi por si desafiadora, mas ainda mais viável e precisa de ser realizada do que a definição de sujeitos para as entrevistas. Como já mencionado anteriormente, além de não existirem sociedades consolidadas, não há congressos regulares e revistas periódicas da área. Daí se justificar o

levantamento das teses, dissertações e artigos produzidos no período de 1996 a 2007.

Entretanto, este trabalho, abre uma série de possibilidades para trabalhos futuros: entrevistas com lideranças na “luta” pela consolidação da disciplina, análises mais detalhadas desta comunidade disciplinar em formação, análise do material didático, visto que, a partir da resolução CNE/CEB no. 38/2006, com o ensino de Sociologia implementado em caráter obrigatório nas escolas de ensino médio, um novo campo promete se abrir. Certamente discussões cada vez maiores e com mais frequência surgirão, a comunidade disciplinar tende a se organizar, e os estudos na área devem se ampliar. Sob a ótica do meu interesse e vontade, este é apenas o começo.

Referências

- ARON, Raymond. As etapas do pensamento sociológico. Editora Martins Fontes, 2003.
- ANDRADE, Cláudia Pereira de. A difusão do conhecimento como atividade emancipatória - estudo sobre a prática docente em Sociologia na escola pública do estado do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, UERJ, 01/12/2003.
- BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron (org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998, p.121-137.
- _____. "What's policy? Texts, trajectories and toolboxes". In: Education Reform – a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University, 1994.
- _____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteira*, v. 1, nº 2, p. 99-116, dez. 2003.
- BALL, Stephen J. and BOWE, Richard. El currículum nacional y su "puesta em práctica": El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios del Currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1998, v. 1, n. 2.
- BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cad. Pesqui.*, Nov 2003, no.120, p.75-110.
- _____. Pedagogia, control simbólico e identidad. Madrid: Ediciones Morata, 1998
- _____. A estruturação do discurso pedagógico - classe, códigos e controle. Petrópolis: Editora Vozes, 1996
- _____. Classes e Pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*. N. 49, 1984. p. 26-42
- _____. Das pedagogias aos conhecimentos. In. Simpósio Towards a Sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to Research. Lisboa, 2000. Documento interno. Universidade de Lisboa. Departamento de Educação, 2000
- _____. Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*. 20(2), 157-173

BRASIL- MEC - PCNEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Ciências Humanas e suas tecnologias. MEC,2006

Carvalho, Lejeune Mato Grosso de. (Org.). Sociologia e ensino em debate. Porto Alegre: Unijuí, 2004.

DIAS, Rosanne Evangelista; PAIVA, Edil V.; Frangella, Rita de Cássia Prazeres. Políticas curriculares no foco das investigações. In: Políticas de currículo em múltiplos contextos. Cortez Editora, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação”. Cadernos de Pesquisa, n.114, novembro/2001.

GARCÍA Canclini, Néstor. Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 1998.

GOODSON, Ivor. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. A construção social do currículo. Lisboa: Educa, 1997.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. DP&A Editora, 2006.

_____. Da diáspora – Identidade e Mediações Culturais. UFMG, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. A organização do conhecimento escolar nos PCN para o ensino médio. In: Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Alternativa/DP&A, 2002a.

_____. LOPES, Alice Casimiro. CURRÍCULO DE CIÊNCIAS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ (1969-1998): UM ESTUDO SÓCIO-HISTÓRICO. Revista Teias vol. 1 nº2(2000) Currículo, Cultura e Cidadania.

_____. Discursos nas políticas de currículo. curriculosemfronteiras.org, v.6, no. 2, Jul/Dez, 2006.

_____. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. Educação e Sociedade, São Paulo, v. 23, n. 80, p. 389-404, 2002.

_____. Políticas de currículo: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped, n.26, p.109-118, maio/jun/jul/ago.2004.

_____. Políticas de currículo: recontextualização e hibridismo. curriculosemfronteiras.org, v.5, no.2, pp 50-64, jul/dez, 2005.

- MACEDO, Elizabeth. (Org.) Disciplinas e integração curricular. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. A produção de políticas de currículo em contextos disciplinares. Projeto de Pesquisa ao CNPq. 2003.
- _____. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e matemática. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.) Currículo de Ciências em debate. Campinas: Papirus, 2004.
- _____. Políticas de currículo: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, 2004, n.26, p.109-118.
- _____. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. Curriculosemfronteiras.org. vol.5-no.2- Julho/Dezembro 2005
- _____. Discursos nas políticas de currículo. Curriculosemfronteiras.org, vol.6- no.2- Julho/Dezembro 2006.
- MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In:
- MACEDO, Elizabeth. (Org.) Disciplinas e integração curricular. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MACEDO, Elizabeth; Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.) Disciplinas e integração curricular. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. Currículo como espaço-tempo cultural. *Anais da Reunião Anual da ANPEd*, 2004.
- _____. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Paulo Roberto Oliveira. (org.). Questões contemporâneas de currículo–Educação em foco. Juiz de Fora, UFJF, 2004.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Abr 2006, vol.27, no.94, p.47-69.
- MOTA, Kelly Cristine Correa da Silva Mota. Os lugares da sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica?. Dissertação de Mestrado, UNISINOS, 01/02/2003

OLIVEIRA, Ana de. A disciplina escolar História no Colégio Pedro II: reinterpretações curriculares dos anos de 1980 aos primeiros anos do século XXI. 2006. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. Ciências Humanas e suas tecnologias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO. Ciências Humanas e suas tecnologias. Ministério da Educação, 2006.

SACRISTÁN, J Gimeno. Poderes Instáveis em Educação. Artmed Editora, Porto Alegre, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as Ciências. Cortez Editora, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. A crítica da razão indolente, vol.1. Cortez Editora, 2006

_____. Pela mão de Alice. Cortez Editora, 2005.

_____. Um discurso sobre as Ciências. Cortez Editora, 2004.

SANTOS, Mário Bispo dos. A sociologia do ensino médio: o que pensam os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. Dissertação de Mestrado, UNB, 01/09/2002

SARANDY, Flávio Marcos Silva. A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. Dissertação de Mestrado, IFCS/UFRJ, 01/10/2004

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. DAS FRONTEIRAS ENTRE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR . As configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002) - 01/09/2006. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2006.

SOUSA, Luciano de Melo. Sociologia e cidadania: A Sociologia no ensino Médio. Dissertação de Mestrado, UFRN 01/04/1999

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. Ensinar Sociologia: Análise de recursos do ensino da escola média. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação/USP. 2007

