

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA REDE ESTADUAL DE FRANCISCO BELTRÃO:  
O QUE SE ENSINA, COMO SE ENSINA E POR QUE SE ENSINA?**

**DENISE APARECIDA LENZI**

Francisco Beltrão - PR  
Junho/ 2017

**DENISE APARECIDA LENZI**

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA REDE ESTADUAL DE FRANCISCO BELTRÃO:  
O QUE SE ENSINA, COMO SE ENSINA E POR QUE SE ENSINA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – nível de Mestrado – Área de concentração: Educação; Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Suely Aparecida Martins

Francisco Beltrão - PR  
Junho/2017

Catálogo na Publicação (CIP) - Sistema de Bibliotecas da Unioeste

Lenzi, Denise Aparecida

L575e O ensino de Sociologia na rede estadual de Francisco Beltrão: o que se ensina, como se ensina e por que se ensina?. / Denise Aparecida Lenzi. – Francisco Beltrão, 2017.  
201 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Suely Aparecida Martins.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, 2017.

1. Educação - Brasil. 2. Sociologia – Estudo e ensino. 3. Ensino médio. I. Martins, Suely Aparecida. II. Título.

CDD 20. ed. – 370.190981

Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Denise Aparecida Lenzi**

**TÍTULO DO TRABALHO:** O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA REDE ESTADUAL DE FRANCISCO BELTRÃO: O QUE SE ENSINA, COMO SE ENSINA E POR QUE SE ENSINA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível de Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação à autora.

### COMISSÃO EXAMINADORA



---

Prof. Dr. José Luiz Zanella

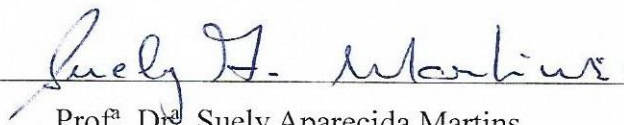
UNIOESTE – Francisco Beltrão



---

Prof.ª. Dr.ª. Maria Regina Clivati Capelo

UNIVALE - Faculdades Integradas do Vale do Ivaí



---

Prof.ª. Dr.ª. Suely Aparecida Martins

(Orientadora) PPGEFB/UNIOESTE – Francisco Beltrão

Francisco Beltrão, 26 junho de 2017.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos professores de Sociologia das escolas públicas do município de Francisco Beltrão que aceitaram gentilmente fazer parte deste trabalho;

Meus sinceros agradecimentos a meus pares mais desenvolvidos. À professora Dr<sup>a</sup>. Suely Aparecida Martins pela orientação, ideias e apoio em todos os momentos da pesquisa. Agradeço, também, ao professor Dr. José Luiz Zanella e à professora Dr<sup>a</sup>. Maria Regina Clivati Capelo, pela leitura atenciosa e sugestões preciosas de melhorias;

Aos demais professores do PPGEFB pelos momentos de estudos e de descontração;

À família, meu alicerce, pela paciência e apoio constantes, sem os quais a concretização deste trabalho não teria sido possível;

Aos colegas de turma que, durante a trajetória, tornaram-se grandes amigos (as): Juliano, Natanael, Toni, Rosangela e Jaque, por ter oferecido apoio em cada dificuldade encontrada pelo caminho;

Às amigas de longa data, Sale, Ju, Raquel e Dani, pelo apoio, estímulo e compreensão;

Às amigas Kátia Martins e Luci Carboni, por me fazerem acreditar que era capaz de mais.

Às amigas da turma que participei como ouvinte, Marineiva, Ivania e Andrea, pelo acolhimento e dicas ao que viria se tornar um projeto de pesquisa;

Aos queridos colegas de turma, Ju, Indi, Denize, Andreia, Moacir, Maricélia, Gerson, Felipe, Suzana, Gisa, Fran, que participaram e compartilharam desta árdua trajetória;

A todos os envolvidos, direta ou indiretamente, pelo apoio e atenção e outros que eu tenha injustamente esquecido.

*Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento.*

*(Antonio Gramsci)*

*Há a necessidade de que o professor se dedique apaixonadamente à causa da educação, não, porém, de forma deslumbrada, mas assumindo uma atitude crítica. [...]*

*A verdadeira solução do problema educativo no Brasil: a mudança do modelo de desenvolvimento econômico, única maneira de superar a contradição entre o discurso corrente que tece loas à máxima importância da educação, mas nega-a cinicamente na prática.*

*(Dermeval Saviani)*

## RESUMO

LENZI, Denise Aparecida. **O ensino de Sociologia na rede estadual de Francisco Beltrão: o que se ensina, como se ensina e por que se ensina?** 2017. 205 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

A pesquisa tem como objetivo principal identificar quais as perspectivas dos professores de Sociologia do município de Francisco Beltrão/PR em relação ao que ensinam, como ensinam e por que ensinam Sociologia. Com base no pressuposto de que toda prática docente possui um fundamento teórico-metodológico, considerado como epistemologia da prática docente, analisa como é compreendido e praticado o ensino de Sociologia pelos profissionais deste município. Para a realização da pesquisa entrevistamos quatorze profissionais que atuaram com a disciplina no ano letivo de 2016, além da leitura de documentos e da bibliografia da área. Analisamos estes dados a partir dos pressupostos do materialismo histórico dialético (Marx, 2007; 2008; Frigotto, 2000; Netto, 2011; Nosella, 2010; Tonet, 2007; Neves, 2005), opção teórico-metodológica que possibilitou a reflexão crítica sobre o objeto de pesquisa, considerando-o em sua totalidade, relações e contradições. A história da Sociologia como disciplina escolar foi marcada por uma longa trajetória de instabilidades, iniciada ainda no final do século XIX, que sempre caracterizou sua ausência ou permanência nas Matrizes Curriculares do Ensino Médio. Em 2008 – com a promulgação da Lei Federal nº 11.684 – ocorre o retorno efetivo da disciplina e seu ensino torna-se obrigatório nas três séries do nível médio da Educação Básica. Tal aspecto é abordado no primeiro capítulo, mediante análise da trajetória da institucionalização da Sociologia e alguns aspectos de seu processo de ensino, a nível nacional e estadual, considerando os documentos oficiais DCNEM, PCNEM, OCNEM e DCE/PR. Entendendo a importância das diferentes tendências pedagógicas enquanto orientadoras das práticas docentes, no segundo capítulo apresentamos o processo de ensino nas perspectivas tradicional, escolanovista, tecnicista, pós-moderna e histórico-crítica, buscando delinear o ensino de Sociologia a partir destas abordagens. No terceiro capítulo, analisamos as perspectivas dos professores de Sociologia de Francisco Beltrão em relação ao que ensinam, como ensinam e por que ensinam a disciplina. Os resultados apontam para o consenso existente entre os docentes sobre o que ensinar e exprimem as lutas que se travam no campo pedagógico pela disputa hegemônica entre as teorias, aferindo a relevância da presença da PHC entre parte dos professores demonstrando como a presença desta teoria, ainda que carregada de contradições e limites, significa um avanço nas relações que se estabelecem no interior da escola. Sobre o como ensinar, indica uma compilação de concepções pedagógicas com ênfase à PHC, como pressuposto teórico-metodológico, revelando a resistência diante à hegemonia da pedagogia das competências. A pesquisa aponta também - sobre o porquê ensinar - que alguns docentes depositam na disciplina a possibilidade de uma formação que prepara para o exercício da cidadania, assumindo uma concepção liberal, desconsiderando, em partes, a existência de uma sociedade com interesses antagônicos. Sob outra perspectiva, há os docentes que destacam a importância dos alunos se apropriarem dos conhecimentos sociológicos, os quais propiciariam, portanto, uma conscientização política e, conseqüentemente, condições para que reivindique seus direitos e atue efetivamente para uma possível transformação da sociedade.

**Palavras-chave:** Ensino, Prática docente, Sociologia.

## ABSTRACT

LENZI, Denise Aparecida. The teaching of Sociology in the state schools of Francisco Beltrão: what is taught, how is it taught and why is it taught? 2017. 205 f. Master's degree Dissertation - Graduate Program in Education, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

The main objective of this research work is to identify what the perspectives of Sociology teachers are in the municipality of Francisco Beltrão / PR in relation to what they teach, how they teach and why they teach Sociology. Based on the assumption that all teaching practice has a theoretical-methodological foundation, considered as epistemology of teaching practice, it analyzed how the teaching of Sociology is understood and practiced by professionals in this municipality. In order to carry out the research we interviewed fourteen professionals who taught the discipline in the academic year of 2016, in addition to reading the documents and the bibliography of the area. We analyzed these data from the assumptions of the dialectical historical materialism (Marx, 2007; 2008; Frigotto, 2000; Netto, 2011; Nosella, 2010; Tonet, 2007; Neves, 2005), theoretic-methodological option, which made it possible a critical reflection on the object of research, considering it in its totality, relations and contradictions. The history of Sociology as a school discipline was marked by a long trajectory of instabilities, beginning in the late 19th century, which always characterized its absence or permanence in the High School Curriculum Matrices. In 2008 - with the enactment of Federal Law 11,684 - the effective return of the discipline occurs and its teaching becomes mandatory in the three grades of the secondary level of Basic Education. This aspect is addressed in the first chapter, by analyzing the trajectory of the institutionalization of Sociology and some aspects of its teaching process, at national and state level, considering the official documents DCNEM, PCNEM, OCNEM and DCE / PR. Understanding the importance of different pedagogical tendencies as guides of teaching practices, in the second chapter we present the teaching process in the traditional perspectives, progressive education, technicist, postmodern and historical-critical, seeking to delineate the teaching of Sociology from these approaches. In the third chapter, we analyze the perspectives of Francisco Beltrão's sociology teachers in relation to what they teach, how they teach and why they teach discipline. The results point to the consensus among teachers about what to teach and express the struggles in the pedagogical field for the hegemonic dispute between theories, assessing the relevance of PHC presence among part of the teachers, demonstrating how the presence of this theory, even though it is still full of contradictions and limits, means an advance in the relationships that are established within the school. On how to teach, it indicates a compilation of pedagogical conceptions with emphasis on PHC, as a theoretical and methodological presupposition, revealing the resistance to the hegemony of the pedagogy of competences. The research also points out - as to why to teach - that some teachers place in the discipline the possibility of a formation that prepares for the exercise of citizenship, assuming a liberal conception, disregarding, in parts, the existence of a society with antagonistic interests. From another perspective, there are teachers who emphasize the importance of students to appropriate sociological knowledge, which would therefore provide political awareness and, consequently, the conditions to claim their rights and act effectively for a possible transformation of society.

**Keywords:** Teaching, Teaching practice, Sociology.



## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1.</b> Períodos de inclusão e retirada da Sociologia .....	27
<b>QUADRO 2.</b> Leis e Documentos Pedagógicos .....	47
<b>QUADRO 3.</b> Descrição dos Livros Didáticos escolhidos .....	111

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 01.</b> Mapa do Estado do Paraná com a localização do município de Francisco Beltrão .....	94
<b>FIGURA 02.</b> Mapa dos municípios jurisdicionados pelo NRE .....	97

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1.</b> Distribuição de Gênero (NRE) .....	98
<b>GRÁFICO 2.</b> Formação dos profissionais que atuam com a disciplina de Sociologia no NRE de Francisco Beltrão .....	99
<b>GRÁFICO 3.</b> Vínculo empregatício dos profissionais que atuam com a disciplina de Sociologia no NRE de Francisco Beltrão .....	99
<b>GRÁFICO 4.</b> Distribuição de Gênero (município de Francisco Beltrão) .....	101
<b>GRÁFICO 5.</b> Formação dos profissionais que atuam com a disciplina de Sociologia em Francisco Beltrão .....	102
<b>GRÁFICO 6.</b> Formação em nível de pós-graduação dos profissionais que atuam com a disciplina de Sociologia no município de Francisco Beltrão .....	103
<b>GRÁFICO 7.</b> Vínculo empregatício dos profissionais que atuam com a disciplina de Sociologia em Francisco Beltrão .....	103
<b>GRÁFICO 8.</b> Tempo que os profissionais atuam com a disciplina de Sociologia em Francisco Beltrão .....	104
<b>GRÁFICO 9.</b> Total de colégios que cada profissional atua .....	104

## LISTA DE APÊNDICES

<b>APÊNDICE 1.</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	179
<b>APÊNDICE 2.</b> Roteiro da entrevista com os professores .....	180
<b>APÊNDICE 3.</b> Lista de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica defendidas entre 1993 e 2015, por ordem crescente de ano de conclusão .....	181
<b>APÊNDICE 4.</b> Tabela de Teses e dissertações 1993 – 2015 (número de produções por campo de pesquisa) .....	189

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO 1.</b> Lista de Manuais Didáticos de Sociologia (1900 – 1945) .....	190
<b>ANEXO 2.</b> Matriz Curricular de 1980 .....	191
<b>ANEXO 3.</b> Matriz Curricular de 1999 .....	192
<b>ANEXO 4.</b> Matriz Curricular de 2001 .....	193
<b>ANEXO 5.</b> Matriz Curricular de 2002 .....	194
<b>ANEXO 6.</b> Matriz Curricular de 2007 .....	195
<b>ANEXO 7.</b> Matriz Curricular de 2010 .....	196
<b>ANEXO 8.</b> Matriz Curricular de 2011 .....	197
<b>ANEXO 9.</b> Total de Estabelecimentos Estaduais de Ensino do NRE de Francisco Beltrão .....	198
<b>ANEXO 10.</b> Total de Estabelecimentos Estaduais de Ensino do município de Francisco Beltrão .....	199
<b>ANEXO 11.</b> Totais de Escolas, Turmas e Matrículas da Rede Estadual do Paraná .....	200
<b>ANEXO 12.</b> Totais de Professores/Especialistas do Núcleo de Francisco Beltrão na Área de SOCIOLOGIA por Pessoas/Vínculo .....	201

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABE** - Associação Brasileira de Educação  
**BNC** - Base Nacional Comum  
**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
**CEB** - Câmara de Educação Básica  
**CEE** - Conselho Estadual de Educação  
**CNE** - Conselho Nacional de Educação  
**DCE** - Diretriz Curricular Estadual  
**DCNEM** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
**DEB** - Departamento de Educação Básica  
**EMC** - Educação Moral e Cívica  
**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio  
**LABES** - Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes  
**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases  
**LES** - Laboratório de Ensino de Sociologia  
**MEB** - Movimento de Educação de Base  
**MEC** - Ministério da Educação  
**MP** - Medida Provisória  
**NRE** - Núcleo Regional de Educação  
**OAC** - Objeto de Aprendizagem colaborativa  
**OCNEM** - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
**OSPB** - Organização Social e Política Brasileira  
**PCNEM** - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
**PD** - Parte Diversificada  
**PDE** - Programa de Desenvolvimento Educacional  
**PHC** - Pedagogia histórico-crítica  
**PMDB** - Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
**PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático  
**PSS** - Processo de Seleção Simplificado  
**QPM** - Quadro Próprio do Magistério  
**RH** - Recursos Humanos  
**SEED** - Secretaria de Estado da Educação  
**SUED** - Superintendência da Educação  
**UEL** - Universidade Estadual de Londrina

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>7</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>9</b>
<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>10</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS.....</b>	<b>11</b>
<b>LISTA DE APÊNDICES.....</b>	<b>12</b>
<b>LISTA DE ANEXOS.....</b>	<b>13</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1. SOCIOLOGIA: DA CIÊNCIA À INSTITUCIONALIZAÇÃO ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO .....</b>	<b>25</b>
1.1 A Sociologia no Ensino Médio brasileiro: características do ensino na trajetória da disciplina .....	27
1.2 Trajetória da Sociologia como disciplina escolar na Rede Pública de educação do Estado do Paraná .....	48
<b>CAPÍTULO 2. O ENSINO DE SOCIOLOGIA E AS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS PREDOMINANTES.....</b>	<b>59</b>
2.1 O processo de ensino na perspectiva tradicional .....	60
2.2 O processo de ensino na perspectiva escolanovista .....	64
2.3 O processo de ensino na perspectiva tecnicista .....	71
2.4 O processo de ensino na perspectiva pós-moderna: pedagogia das competências.....	74
2.5 O processo de ensino numa perspectiva histórico-crítica: o ensino do concreto .....	84
<b>CAPÍTULO 3. O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO.....</b>	<b>92</b>
3.1 Breve histórico da trajetória do ensino de Sociologia no município de Francisco Beltrão .....	93
3.2 Os professores de Sociologia do NRE de Francisco Beltrão .....	97
3.3 O ensino de Sociologia nos colégios do município de Francisco Beltrão.....	101
3.3.1 Recursos didáticos disponibilizados/produzidos pela SEED/PR de 2003 a 2011 e o PNLD/MEC .....	107
3.3.2 O que se ensina (conteúdos), como se ensina (metodologia) e por que se ensina (objetivos) a Sociologia .....	113

3.3.2.1 Dos conteúdos – o que é ensinado em Sociologia .....	114
3.3.2.2 Da metodologia – como se ensina a Sociologia .....	128
3.3.2.3 Dos objetivos – o porquê se ensina Sociologia .....	145
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>157</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>190</b>



## INTRODUÇÃO

Em 2008, assumi<sup>1</sup> a função de pedagoga na rede estadual de ensino. Neste ano, respondia pelas turmas do Ensino Médio, num colégio no município de Salgado Filho/PR. Durante essa vivência, pude acompanhar o processo de inquietação dos jovens que frequentavam essa etapa de ensino. Diariamente ouvia-os reclamarem sobre os conteúdos repassados em sala de aula. “Pedagoga, como é que vou aprender isso se não tem nada a ver com minha vida? Vou usar isso quando? Nunca!” Entre outros comentários do gênero. Na época, eram questões que não despertavam muita reflexão da minha parte.

Em 2013, assumi algumas aulas de Sociologia. Neste período, tive muitas dificuldades em preparar minhas aulas. Percebi que a carga horária estudada na graduação não era suficiente para respaldar minhas aulas. Então, o trabalho foi intenso, pois tive que me dedicar aos estudos da disciplina de maneira redobrada. Para tanto, busquei aporte teórico em artigos acadêmicos, por meio de pesquisas pela internet, bem como publicações sobre o que estava acontecendo na atualidade, referente aos acontecimentos sociais, políticos, econômicos e, principalmente, por meio da leitura do livro didático de Sociologia, à época, Sociologia para o Ensino Médio, de Nelson Dacio Tomazi (2010).

No ano de 2014, assumi novamente algumas aulas e, a parti daí, a rotina de sala de aula, as dúvidas e dificuldades resultantes da prática docente, fizeram com que os questionamentos feitos pelos alunos em 2008 reavivassem minha memória e me despertassem para a busca de algumas respostas.

Por meio de pesquisas e leituras sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio, deparei-me com produções e pesquisas a respeito. A contar daí, considerei buscar no meio acadêmico as condições teóricas necessárias para que a análise fosse feita de forma dialética, acreditando que a pesquisa nesse espaço representa a oportunidade de compreender a proposta de investigação em sua totalidade. Então, inscrevi-me no processo de seleção para o Mestrado, no qual fui aprovada para a turma de 2015-2016.

A datar das primeiras orientações, iniciou-se o processo para que o tema fosse redefinido, pois o projeto inscrito para a seleção necessitava de algumas alterações. Inicia-se, então, o movimento dialético da pesquisa. Após algumas reflexões, reconfigura-se o projeto e

---

<sup>1</sup> O texto conterà alguns trechos nos quais utilizamos a primeira pessoa do singular. Estes, referir-se-ão a elementos específicos da trajetória pessoal e experiências profissionais, os quais influenciaram na definição da temática da pesquisa.

a intenção de estudo é definida: conseguir entender como é compreendido e praticado o ensino de Sociologia pelos professores do município de Francisco Beltrão.

A tentativa de compreender a sociedade e suas relações sociais sempre foi, ao longo da história, uma preocupação de autores e pensadores. Em diferentes momentos, podemos encontrar obras que dedicam suas páginas para falar a respeito de como os homens, as organizações e os agrupamentos sociais se comportavam e se comportam.

Após as revoluções burguesas do século XVIII, essa necessidade tornou-se uma obrigação inevitável. Da discussão sobre os problemas sociais resultantes das transformações econômicas, políticas e culturais ocorridas nesse período, nasce, no século XIX, a Sociologia enquanto ciência como forma de entender esses problemas e explicá-los.

Quanto à questão da Sociologia como disciplina da Matriz Curricular do Ensino Médio, pode-se afirmar que ela foi marcada pela instabilidade que sempre caracterizou sua ausência ou permanência em âmbito escolar. Marcada por uma longa trajetória, iniciada ainda no final do século XIX, a Sociologia acompanhou todas as mudanças ocorridas no Brasil pós-escravidão: consolidação da república, processo modernizador proposto por Getúlio Vargas, a ditadura militar e redemocratização do país.

Assim, depois de muitos embates políticos, vetos e pareceres (CARVALHO, 2004), em 2006, por meio do Parecer nº 38/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), tornou-se obrigatória a inclusão de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, mas sem estabelecer em que séries deveriam ser implantadas. Esse foi o primeiro passo de uma grande vitória. Em 02 de junho de 2008, o Artigo 36 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 - foi alterado de maneira definitiva. Com essa alteração a palavra OBRIGATÓRIA foi inserida, possibilitando, finalmente, o retorno efetivo e legítimo da disciplina às salas de aula de todo o país, tanto públicas quanto privadas. Em junho de 2008, entra em vigor a Lei Federal nº 11.684, de 02/06/08, na qual o ensino de Filosofia e Sociologia tornou-se obrigatório nas três séries do Ensino Médio.

No Estado do Paraná, especificamente, após a promulgação da LDB, em 1996, poucas escolas ofertavam a disciplina em seus currículos, uma vez que cada instituição de ensino possuía autonomia para incluir novas disciplinas em sua matriz curricular.

Em 1997 e 1998, a disciplina foi incluída na base nacional comum dos currículos e introduzida nas escolas estaduais. Contudo, em 2000, com a determinação da diminuição da carga horária total das aulas semanais, a Sociologia foi uma das primeiras disciplinas a ser

afetada tendo suas horas diminuídas ou extintas. Em 2001, a disciplina voltou a compor a parte diversificada do currículo escolar.

Apesar de todos esses contratemplos, em 2002 e 2003 a Sociologia se manteve em 50% das escolas do Estado e, a partir de 2005, as instituições de ensino paranaenses passam a receber os professores que fizeram concurso em 2004. Com isso, gradativamente, houve um aumento no número de escolas que passaram a ofertar a disciplina.

Com a obrigatoriedade do ensino da disciplina decretada pelo CEE – Conselho Estadual de Educação, em 2007, todas as escolas do Estado tiveram a inclusão da Sociologia assegurada. Além disso, com a Instrução Normativa nº 015/2006 – SUED/SEED, o princípio da equidade é defendido, de modo a garantir um mínimo de duas aulas semanais para todas as disciplinas nas séries em que são ofertadas. Em 2008, com a Lei Federal nº 11.684/08 e com a Deliberação nº 03/08 – CEE, a Filosofia e a Sociologia foram incluídas como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.

Analisando essa trajetória da Sociologia, enquanto disciplina da Matriz Curricular do Ensino Médio, deparamo-nos com várias problemáticas. “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 nesta área, o desenvolvimento de metodologias adequadas, de textos didáticos sérios, de recursos didáticos”. (SILVA, 2009, p. 80)

Percebe-se então, que a Sociologia ainda não possui uma tradição pedagógica estável e que a trajetória de seu ensino, tanto em nível estadual quanto nacional, estigmatizada pela descontinuidade e desvalorização, resultou em marcas que dificultam sua consolidação no currículo do Ensino Médio, pois mesmo com sua institucionalização, a importância de seu ensino permanece sendo questionada. Conforme Ferreira (2010, p. 15), “mesmo passado tanto tempo, ainda não conquistamos e sedimentamos os devidos espaços da Sociologia dentro dos limites do ensino médio e, por conseguinte, ainda não temos consenso sobre o que ensinar em Sociologia e como ensiná-la”.

Ademais, haja vista a relevância desse apontamento, apesar de efetivada a institucionalização e implementação da disciplina, a garantia de permanência e legitimidade no ensino escolar são grandes desafios ainda a serem enfrentados pela Sociologia. Comprovamos essa afirmativa ao nos depararmos novamente com a ameaça à obrigatoriedade da Sociologia. No decorrer do processo investigativo, próximo dos encaminhamentos finais, ocorre a consumação do golpe parlamentar por meio do impeachment da presidente Dilma Rousseff. Na sequência, no que se refere ao âmbito educacional, é publicado no Diário Oficial

da União a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, anunciando reestruturações drásticas na organização dos sistemas de ensino e ameaçando o lugar curricular conquistado para a disciplina de Sociologia na educação brasileira. Logo após, em menos de cinco meses, foi aprovada a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Tal lei, além de oficializar aquilo que já havia sido anunciado pela MP nº 746/2016, revogou dispositivos importantes LDB de 1996. Ao que se refere ao ensino de Sociologia, a LDB 9694/96 passa vigorar acrescida do Artigo 35-A e alterada no Artigo 36, o qual assegurava a Sociologia enquanto disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio. Tais artigos, preveem:

Art. 35-A (...)

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

Art. 36 – (...)

~~IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)~~

IV - ciências humanas e sociais aplicadas

Instituída a Lei, aprovou-se a inclusão de “estudos e práticas” de Sociologia no Ensino Médio. Ou seja, em termos práticos, ao passo que a lei não versa sobre a Sociologia enquanto disciplina obrigatória abre precedentes para que ela deixe de estar presente nas escolas. Ademais, seus “estudos e práticas” passam a ser diluídos de qualquer maneira no interior das demais disciplinas da área de ciências humanas.

Comprova-se com isso, ao contrário do que erroneamente parte da mídia vem noticiando, que a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio não foi mantida, mas sim, a obrigatoriedade de seus “estudos ou conteúdos e práticas”, o que é prejudicial à formação humanista, crítica e reflexiva a qual se propõe a disciplina.

Convém chamar a atenção para outro argumento leviano presente na grande mídia e nos discursos de alguns deputados: a associação do ensino de Sociologia à doutrinação política e ideológica. Referente a isso, é relevante ressaltar que a Sociologia admite inúmeras abordagens, mas é, antes de mais nada, uma ciência que busca um entendimento racional e científico das relações sociais. Contudo, a disciplina sempre foi vista como um risco para o ideário neoliberal, portanto ela tem sido – e já foi no passado – vítima preferencial de movimentos contrários.

Além dessa proposta abusiva e descabida, presencia-se também a proposta de lei do “Programa Escola sem Partido”, com a justificativa de que “é necessário e urgente adotar

medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”<sup>2</sup>. Vivemos um período de negação à educação e à democracia. Avançamos muito para retrocedermos dessa forma. Trata-se, pois, de um momento de crise, sobretudo, de luta e de resistência para quem atua na área diante desse contexto criado pela reforma educacional, em curso no país.

Feito o parêntese, conseqüentemente, devido ao contexto de instabilidades no qual a Sociologia está inserida, percebe-se que uma das grandes questões, dentre várias que inquietam os profissionais que atuam com a disciplina, refere-se à prática de seu ensino. Neste sentido, nos perguntamos: Como os professores de Sociologia de Francisco Beltrão avaliam sua prática pedagógica? O que ensinam? Como ensinam? Por que ensinam Sociologia?

Ramos (2014, p. 208) afirma que “A instauração de um processo pedagógico exige sempre que se façam as seguintes perguntas: Ensinar o quê? Por quê? Como?”. Por conseguinte, pode-se afirmar que para que o processo pedagógico ocorra torna-se imprescindível que o professor tenha clareza da finalidade e do sentido da educação, o de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013b, p. 13).

Para tanto, torna-se extremamente necessário que o professor tenha posturas teórica e metodológica definidas que orientem sua prática. Nesse sentido, Silva (2009, p. 68) indica que “os pressupostos teóricos e metodológicos para o ensino de Sociologia devem ser buscados no acúmulo de elaborações da ciência. [...]. É aí que devemos buscar nossos pressupostos de ensino. Tais pressupostos orientam a seleção de conteúdos e a criação dos métodos de ensino”.

Entende-se aqui, conforme explicita Zanella (2003, p. 278), “que a defesa do ensino pressupõe a defesa do concreto”, de modo que, “antes de ensinar, o professor tem que ter o domínio e a clareza dos conceitos<sup>3</sup>. Ser professor é ensinar conceitos. E ensinar conceitos é ensinar no concreto. É instruir e educar ao mesmo tempo” (p. 281).

---

<sup>2</sup> Informação Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/anteprojet-estadual/>>

<sup>3</sup> “Se o compromisso do ensino escolar é com a ‘verdade’, então, o essencial não está na descoberta de novas verdades, pois estas pressupõem o ensino já consolidado, uma vez que necessitam, via pesquisa, do conhecido para incursionar no desconhecido. Portanto, o papel essencial do ensino escolar é o de socializar as verdades, já descobertas a partir dos interesses dos dominados, ou seja, dos trabalhadores. Esse é o pressuposto da pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani. Sendo assim, a essência do ensino escolar, e nele incluso o trabalho do professor, **é o ensino do conceito**. E o conceito, na filosofia da práxis, expressa o movimento do concreto empírico. A defesa do ensino pressupõe a defesa do conceito. E o conceito no sentido aqui explicitado, é o conteúdo. (ZANELLA, 2003, p 278, grifo nosso)

Pensando, então, a Sociologia nas instituições de ensino do Estado do Paraná, remetemo-nos às Diretrizes Curriculares da disciplina para identificarmos que concepções referentes ao ensino se apresentam nesse documento norteador. Sobre esse aspecto, a Diretriz (SEED, 2008, p. 15) prevê que “a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação”.

Além disso, a DCE (SEED, 2008, p. 17) explicita em Lopes (2002, p. 151-152) que o “processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência. [...] é do saber especializado e acumulado pela humanidade que devem ser extraídos os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos”.

Percebe-se, por meio da análise do contido na Diretriz Curricular, a importância atribuída ao processo de ensino da Sociologia. Contudo, cabe questionar a respeito da viabilidade e efetividade desse ensino considerando a trajetória conturbada dessa ciência enquanto disciplina da Matriz Curricular do Ensino Médio.

Assim, torna-se extremamente importante analisarmos o ensino da Sociologia nos colégios estaduais do município de Francisco Beltrão, entendendo que para o ensino do conceito, para o ensino do concreto, faz-se necessário o método pedagógico proposto pela Pedagogia histórico-crítica, sintetizada por Saviani, pois nessa perspectiva o conhecimento deve relacionar-se às necessidades sociais, ser entendido como uma dinâmica entre a teoria e a prática, visando não só a compreensão, mas a transformação da sociedade.

Entende-se, desse modo, que a Pedagogia histórico-crítica e seu processo de ensino tem, indubitavelmente, como seu elemento fundante a dialética (prática – teoria – prática). É nesse ponto que o trabalho docente que pretende ser histórico-crítico deve se focar. Destarte, intenciona-se, então, analisar as perspectivas dos profissionais que atuam com a disciplina de Sociologia em relação ao ensino.

Diante o exposto, inquietações emergiram, referentes ao processo de ensino da disciplina de Sociologia, advindas das constatações identificadas nos resultados das pesquisas analisadas. Entre elas: O ir-e-vir da Sociologia no Ensino Médio impediu que se desenvolvesse uma tradição de ensino desta ciência nas escolas? Quais são os motivadores para este ir-e-vir? Quais foram os contextos político, econômico e social de cada período de ausência/permanência da Sociologia? Como ficava o ensino da Sociologia em cada reforma educacional instaurada ao longo de sua trajetória? Quais as concepções pedagógicas vigentes em cada época?

Aqui, cabe salientar que não há a pretensão de, enquanto pedagoga, intervir ou emitir análises referentes à Sociologia que competem aos profissionais com formação específica na área. Logo, discorda-se, em partes, da afirmação feita por Takagi (2007), de que os estudos sobre o ensino da Sociologia ainda estão em posição subalterna em relação aos estudos de ordem teórica apontando, como uma das razões, o abandono desse tema pelos sociólogos, uma vez que eles permitiram que os pedagogos se apropriassem dos estudos educacionais. A autora afirma que o pedagogo, estudando sobre questões educacionais de toda ordem, pode desprezar particularidades da disciplina com análises genéricas.

Realmente, se analisarmos os estudos sobre o ensino de Sociologia, encontraremos um número maior de produções no campo da Educação<sup>4</sup>. Todavia, isso não significa que ocorra um desprezo pelas particularidades da disciplina, conforme afirma a autora. Temos excelentes produções no campo da Educação sobre o ensino de Sociologia que podem ratificar essa colocação.

Dessa forma, feito o parêntese, tem-se como problemática central deste estudo as seguintes questões: O que se ensina, como se ensina e para que se ensina Sociologia? Quais as dificuldades encontradas no ensino desta disciplina? Quais os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a prática dos professores? Eles possuem um pressuposto definido? Qual a importância que os professores de Sociologia atribuem ao ensino desta disciplina na formação dos alunos?

Outrossim, na tentativa de encontrar respostas para estes questionamentos, consultamos bancos de teses e dissertações. Para fins desse estado da arte<sup>5</sup>, consideramos somente aquelas pesquisas que trataram estritamente<sup>6</sup> do ensino de Sociologia na educação básica.

Após a leitura desse material, verificamos que não há análises que contemplem, especificamente, a relação entre as concepções de ensino predominantes em cada período histórico e o ensino de Sociologia, um dos apontamentos que nos propomos a realizar. Outro aspecto relevante identificado, apesar do aumento ter sido significativo na última década, é a

---

<sup>4</sup> De acordo com o estudo da arte realizado para esta pesquisa, das 72 produções, 60 dissertações e 12 teses, sobre o ensino de Sociologia, no período entre 1993 e 2015, 37 (51%) foram realizadas pelo campo da Educação (Mestrados e Doutorados em Educação) e 29 (40%) no campo da Sociologia e das Ciências Sociais. Esses índices demonstram que não há uma diferença tão acentuada entre os campos de pesquisa.

<sup>5</sup> O estudo sobre o estado da arte será abordado no início do primeiro capítulo.

<sup>6</sup> Nas produções selecionadas, encontramos estudos que não têm como objeto de investigação o ensino de Sociologia, mas que contribuem para a compreensão da temática, seja do ponto de vista histórico, educacional ou sociológico.

escassez de estudos que analisem as questões do “o que”, “como” e “por que” ensinar a Sociologia.

Neste sentido, esta pesquisa justifica-se pela necessidade acadêmica, haja vista a importância do tema e escassez de produção semelhante, e pela necessidade pessoal de, enquanto professora pedagoga, sanar dúvidas referentes a minha prática e à problemática apontada. Ademais, espera-se que as considerações deste estudo contribuam para o entendimento de alguns desafios enfrentados pela Sociologia, visando a compreensão da educação escolar enquanto espaço que proporcione a todos e todas o acesso ao conhecimento, tendo como norte e elemento central a emancipação social.

Por meio da análise geral das pesquisas estudadas, além de outras referências, tivemos o aporte teórico necessário para a elaboração de nossos apontamentos. Assim, após as reflexões, definiu-se a diretriz de análise desse estudo, com o objetivo geral de *analisar as perspectivas, em relação ao ensino, dos professores que ministram a disciplina de Sociologia nos colégios estaduais, no município de Francisco Beltrão*. Como objetivos específicos, buscamos historicizar o processo de institucionalização da disciplina de Sociologia, apontando em quais tendências pedagógicas predominantes seu ensino esteve presente; explicitar as concepções de ensino que embasam o trabalho do professor de Sociologia; desvelar a relação entre concepções de ensino e práticas de ensino entre os profissionais que ministram a disciplina de Sociologia no município de Francisco Beltrão.

Para tanto, parte-se do pressuposto de que toda prática docente possui um fundamento teórico-metodológico, que é considerado como epistemologia da prática docente. Conforme Saviani (1990, pp. 8-9), “a prática pedagógica é sempre tributária de determinada teoria [...] Quando os pressupostos teóricos e os fundamentos filosóficos da prática ficam implícitos, isto significa que o educador, via de regra, está se guiando por uma concepção que se situa ao nível do senso comum<sup>7</sup>”.

Analisamos os dados coletados embasados nos pressupostos do materialismo histórico. Acredita-se ser uma opção teórico-metodológica que possibilita uma reflexão crítica sobre o objeto de pesquisa, pois considera-o em sua totalidade, relações e contradições. Assim, considerando o tema e a problemática que nos propomos a estudar, esta pesquisa se orienta

---

<sup>7</sup> “Entende-se por senso comum uma concepção não elaborada, constituída por aspectos heterogêneos de diferentes concepções filosóficas e por elementos sedimentados pela tradição e acolhidos sem crítica. Em consequência, a prática orientada pelo senso comum tende a se caracterizar pela inconsistência e incoerência.” (SAVIANI, 1990, p.8)



por uma concepção que vê a realidade como um processo dinâmico, complexo, repleto de relações e determinações.

A historicidade, constitutiva do objeto de pesquisa, permite entendermos o dinamismo da realidade social na qual estão inseridos os professores pesquisados e os espaços nos quais se encontram. Para a concepção marxista, teoria que nos orienta na interpretação da realidade empírica, é essencial o entendimento dessa dimensão para a formulação de novas construções teóricas. Pressupõe-se que a teoria marxista objetiva, acima de tudo, contribuir para a transformação da realidade social. E como poderíamos compreender nosso objeto de estudo sem conhecermos a realidade empírica? Neste sentido, a opção por esta perspectiva se faz por acreditarmos que o materialismo histórico dialético não tem como finalidade a teoria pela teoria, a mera explicação da realidade. Objetiva desvelar as contradições dessa realidade contribuindo, assim, para sua transformação.

Dessa forma, além de apoiar-nos no materialismo histórico dialético como orientação teórico-metodológica e como uma forma de interpretação da realidade, também nos apoiamos e nos posicionamos nele enquanto classe social trabalhadora, como sujeitos de um projeto e de um processo que pretende, por meio da revolução, a transformação social.

Para atender ao proposto por esta pesquisa, desenvolvemos uma investigação qualitativa e quantitativa. Neste sentido, utilizamo-nos de revisão documental e bibliográfica, bem como de entrevista semiestruturada, ferramenta utilizada para a coleta de dados, pois de acordo com Delory-Momberger (2012, p. 526), “a finalidade da entrevista é mesmo colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa num momento x de sua existência e de sua experiência. O fato de esta fala ser atravessada pela história, pelo social, pelo político, [...] faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade”. Assim, com o intuito de abordar e analisar o campo pesquisado minuciosamente e considerar toda a largueza e subjetividade dos detalhes, as entrevistas foram realizadas com os diferentes sujeitos participantes do projeto. Estes, por sua vez, profissionais que atuaram com a disciplina de Sociologia nos Colégios Estaduais do município de Francisco Beltrão, no ano letivo de 2016.

Além disso, análises dos livros didáticos de Sociologia aprovados pelo PNLD para o triênio 2015-2017 - realizadas por Barbosa; Mendes (2015) e Cavalcante (2015) - foram consideradas por expressar objetivamente a relação entre conteúdo (o que), forma (como) e objetivo (por quê) do ensino de Sociologia.

Interessa apontar, no contexto de institucionalização da disciplina na Educação Básica no Brasil e na sua permanente busca pela legitimação, que o livro didático, por sua vez, tem

grande importância nessa conjuntura (SANTOS, 2004) pois, conforme Meucci (2014, p. 211) “os livros são, a um só tempo, mercadoria, objeto de política pública, ferramenta de ensino e aprendizagem”. Nesse sentido, ao contrário do que comumente se pensa, a função escolar do livro didático faz dele um bem cultural bastante complexo e um ‘lugar’ privilegiado para compreender-se mecanismos e estratégias de produção e circulação do conhecimento na sociedade.

Outrossim, com o intuito de responder nossos objetivos, a pesquisa está organizada em três capítulos. Nesse sentido, o primeiro capítulo - *Sociologia: da ciência à institucionalização enquanto disciplina escolar no ensino médio brasileiro* - aponta a trajetória da institucionalização da Sociologia e alguns aspectos de seu processo de ensino, a nível nacional e estadual.

O segundo capítulo - *O ensino de sociologia e as teorias pedagógicas da educação: perspectivas predominantes* - apresenta uma retomada das concepções de ensino no contexto histórico brasileiro, bem como as principais tendências pedagógicas predominantes. Aborda sobre o processo de ensino nas perspectivas tradicional, escolanovista, tecnicista, pós-moderna e histórico-crítica. Trata da análise das concepções de ensino e seus processos em diferentes perspectivas e períodos históricos e também da tentativa de apontarmos como se deu o ensino de Sociologia até então, salientando que este esteve presente em apenas três períodos predominantes: nas perspectivas tradicional, escolanovista e pós-moderna (pedagogia das competências).

O terceiro capítulo - *O ensino de sociologia no município de Francisco Beltrão* – identifica e analisa quais os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam o trabalho dos professores que ministram a disciplina de Sociologia nos colégios da rede pública de ensino de Francisco Beltrão, identifica quais as dificuldades que estes profissionais encontram ao ensinar a Sociologia e destaca qual a importância atribuída à disciplina para a formação dos alunos. Além das perspectivas assinaladas por estes profissionais, acerca do significado do ensino da Sociologia, sobre o que, como e por quê ensinar esta disciplina, aponta como os livros didáticos são utilizados em sala de aula.

Portanto, considerando o desafio de pesquisar o ensino em tempos que a prática tem maior valor, em tempos que a educação é considerada mercadoria, esta é a razão pela qual este estudo está sendo realizado: a riqueza e complexidade das informações recolhidas e do conhecimento adquirido durante o processo de investigação.

## CAPÍTULO 1

### **SOCIOLOGIA: DA CIÊNCIA À INSTITUCIONALIZAÇÃO ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO**

Neste primeiro capítulo, considerando o processo de contextualização do tema investigado dentro de uma perspectiva histórica, tendo como foco específico o ensino da Sociologia, a pretensão é realizar um relato da trajetória da Sociologia mostrando a presença, ou não, da disciplina em diferentes contextos.

Compreendermos a atual situação da Sociologia, enquanto disciplina do Ensino Médio, conhecermos sua história, sua trajetória de idas e vindas, bem como as políticas educacionais vigentes e o contexto político, social, econômico e cultural de cada momento é essencial. “Não é possível dissociar a dinâmica presente em qualquer modalidade de ensino das políticas educacionais. Ensinar sociologia, matemática, ou qualquer área do conhecimento é uma prática influenciada pela dinâmica das relações entre as instituições” (PAIM; SANTOS, 2009, p. 127). Entendermos as diferentes conjunturas nas quais a Sociologia esteve presente ou ausente do currículo de ensino, é quesito fulcral para a compreensão de sua situação.

Outrossim, na tentativa de encontrar respostas para os questionamentos emergidos, consultamos o banco de teses e dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior<sup>8</sup> e do LABES - Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes<sup>9</sup>, com um recorte entre os anos de 1993 e 2015<sup>10</sup>. Analisando a produção<sup>11</sup>, foi possível encontrar diversas pesquisas que apontam para o ensino da Sociologia no Brasil. Para fins desse estudo do estado da arte, consideramos somente aquelas pesquisas que trataram estritamente<sup>12</sup> do ensino de Sociologia na educação básica.

---

<sup>8</sup> Informações retiradas do site <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>, em agosto de 2015.

<sup>9</sup> Informações retiradas do site <http://www.labes.fe.ufrj.br>, em agosto de 2015.

<sup>10</sup> Esta consulta teve como base o artigo de Handfas e Maçaira, “O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica”. A lista elaborada pelas autoras possui as produções de 1993 a 2012. Atualizei-a, inserindo as produções realizadas até 2015. Lista disponível no Apêndice 3.

<sup>11</sup> Tabela com o número de dissertações e teses por Programa de Pós-graduação, disponível no Apêndice 4.

<sup>12</sup> Nas produções selecionadas, encontramos estudos que não têm como objeto de investigação o ensino de Sociologia, mas que contribuem para a compreensão da temática, seja do ponto de vista histórico, educacional ou sociológico.

Após a leitura do resumo e da introdução das setenta e duas pesquisas levantadas, selecionamos trinta, as quais se relacionam com nossa proposta de estudo, para uma leitura mais aprofundada. Percebeu-se através disso, que os estudos têm avançado<sup>13</sup> para análise do conteúdo e dos sentidos atribuídos ao ensino da Sociologia em diferentes contextos, representações de professores e alunos de Sociologia, funções do ensino de Sociologia e problemas de definições de conteúdos e métodos. Entretanto, não se verificam análises que contemplem, especificamente, a descrição de como ocorria o processo de ensino de Sociologia em cada período histórico conforme as concepções de ensino predominantes em cada época, um dos apontamentos que nos propomos a tentar realizar. Apenas a dissertação de Ana Carolina Bordini Brabo Caridá (2014), intitulada “Sociologia no Ensino Médio: diretrizes curriculares e trabalho docente”, apresenta dados que se relacionam com essa proposta. Outras que se aproximam do tema proposto, são as dissertações de Almeida (2013), Feijó (2012), Florêncio (2011), Lennert (2009), Mascarenhas (2012) e Souza (2012).

Por meio desta análise do estado da arte, integramos as pesquisas identificadas na revisão bibliográfica de trabalhos e dissertações, cujas contribuições nos permitem situar e compreender historicamente nosso objeto de estudo.

Dessa forma, pode-se afirmar que a questão da Sociologia como disciplina da Matriz Curricular do Ensino Médio, foi marcada pela instabilidade que sempre caracterizou sua ausência ou permanência em âmbito escolar. Marcada por uma longa trajetória, iniciada ainda no final do século XIX, a Sociologia acompanhou todas as mudanças ocorridas no Brasil pós-escravidão: consolidação da república, processo modernizador proposto por Getúlio Vargas, a ditadura militar e redemocratização do país.

Estes fatos nos explicitam o entrelaçamento entre a educação e a política. A todo momento essas esferas se inter-relacionam. Alves, sobre essa complexa relação, acrescenta:

O ensino escolar no Brasil sempre teve sua estrutura e o seu papel condicionados ao modelo econômico e político vigente em cada momento da história nacional; conseqüentemente, a cada redirecionamento político e econômico havia uma nova reestruturação do ensino escolar, para adaptá-los

---

<sup>13</sup> Um balanço provisório sem muita sistematização indica um crescimento no número de artigos, teses, dissertações, coletâneas, textos técnicos e orientações curriculares. “Quando comparo o balanço que fiz em 2001 e apresentei em 2002 no Congresso dos Sociólogos em Curitiba, vejo que já perdemos a conta dos trabalhos. [...] Há sem dúvida uma dinamização das pesquisas. Agora, precisamos começar a avaliar a qualidade e os termos do conhecimento que está sendo produzido. Essa é uma tarefa importante para as próximas pesquisas. Os estudiosos que forem começar a estudar essa temática terão um volume bem maior para avaliarem e incorporarem na construção do objeto ‘ensino de Sociologia’”. (SILVA, 2014, p. 280)

aos interesses dos “novos senhores” do poder. (2002, p. 35, *apud* RIBEIRO, 2009, p. 35)

Assim, a fim de situar a presença ou não da Sociologia nos diferentes contextos, pretende-se nesse capítulo, apresentar a trajetória de institucionalização da disciplina e alguns aspectos das propostas de ensino que vigoraram no século XX e, mais atualmente, no século XXI, considerando as reformas educacionais ocorridas nestes períodos. Para tanto, trazemos as considerações de Meucci (2000; 2007; 2011; 2014), Zanardi (2009), Florêncio (2011), Feijó (2012), Azevedo (2014) e Caridá (2014), entre outros, no que se refere a trajetória político institucional da Sociologia.

### **1.1 A Sociologia no Ensino Médio brasileiro: características do ensino na trajetória da disciplina**

Algumas das dificuldades do trabalho docente com a disciplina de Sociologia, ainda hoje nas escolas, podem ser explicadas – em parte - por sua trajetória curricular instável. Essa condição, um tanto incerta da presença da Sociologia, decorreu também das reformas educacionais engendradas em determinados “contextos ideologicamente marcados” (MORAES, 2011, p. 359).

Dessa forma, utilizar-me-ei das sistematizações já organizadas por Santos (2002), Coan (2006), Lennert, (2009), Moraes (2011) e Mascarenhas (2012), para a formulação do quadro abaixo, com o intuito de periodizar historicamente os momentos de inclusão e de retirada da Sociologia dos currículos. Essa cronologia faz-se necessária para compreendermos a “relação entre ciência, educação e sociedade [...] no contexto das diversas reformas curriculares que marcaram a educação brasileira no século XX” (SANTOS, 2004, pp. 131-132).

**Quadro 1.** Períodos de inclusão e retirada da Sociologia

<b>PRESENÇA: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA (1891-1941)</b>	
<b>PERÍODO</b>	<b>ACONTECIMENTO</b>
1891 <sup>14</sup>	Reforma Benjamin Constant: pela primeira vez no Brasil, a Sociologia é

<sup>14</sup> Quanto a data de início da Sociologia na educação brasileira, Moraes (2011, p. 361) afirma que com “o avanço das pesquisas sobre o tema acabou levando a retroceder ainda um pouco mais a data. Rui Barbosa e os “Pareceres” de 1882-83 passaram a redefinir o início da presença da Sociologia na educação brasileira. No entanto, o projeto de Rui Barbosa, que nem foi lido nem aprovado, embora se referindo também à escola secundária brasileira, para a qual propunha o ensino de Sociologia, teria mais importância em termos de reflexão

	proposta como disciplina do ensino secundário. A disciplina nunca chegou a ser ofertada.
1901	Reforma Epitácio Pessoa: a Sociologia é retirada oficialmente do currículo.
1925	Reforma Rocha Vaz: a Sociologia é colocada novamente como disciplina obrigatória, no 6º ano do ensino secundário.
1931	Reforma Francisco Campos: organiza o ensino secundário num ciclo fundamental de cinco anos e num ciclo complementar, dividido em três opções destinadas à preparação para o ingresso nas faculdades de Direito, de Ciências Médicas e de Engenharia e Arquitetura. A Sociologia é incluída como disciplina obrigatória no 2º ano dos cursos complementares.
1941	Reforma Capanema: retira a obrigatoriedade da Sociologia dos cursos secundários, exceto do curso Normal.
<b>AUSÊNCIA: A SOCIOLOGIA AUSENTE DOS CURRÍCULOS (1942-1981)</b>	
1961	A primeira Lei de Diretrizes e Bases é promulgada no país. A Sociologia tornou-se uma disciplina opcional, entre mais de uma centena, mantendo-se excluída de fato do currículo.
1971	Reforma Jarbas Passarinho: a Sociologia deixa de constar como disciplina obrigatória do curso Normal. Torna obrigatória a profissionalização no Ensino Médio.
<b>PRESENÇA: DO RETORNO À OBRIGATORIEDADE (1982-2008)</b>	
1982	Com a redemocratização do país, o debate sobre o retorno da Sociologia reacende. A profissionalização no Ensino Médio torna-se optativa.
1983	Inclusão gradativa da Sociologia em alguns Estados brasileiros: São Paulo, Pará, Distrito Federal, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro.
1996	A nova LDB <sup>15</sup> considera os conhecimentos de Filosofia e Sociologia fundamentais no exercício da cidadania.
2006	Inclusão obrigatória da Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.
2008	Inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias na matriz curricular das escolas públicas e privadas de todo o país.

Fonte: Elaborado pela própria autora

Sinteticamente, o Ensino de Sociologia no contexto histórico brasileiro, conforme Eras

esteve vinculado a significativos contextos sociais de transformação do país como as históricas mobilizações: a) A *República* em 1891 e, a primeira inserção nos currículos escolares, por Benjamin Constant, embora pouco durável; b) o processo de *Modernização* e o manifesto dos educadores pioneiros nas décadas de 20 a 30, que sugeriram uma redefinição do contexto educacional e suas práticas sociopedagógicas; c) as mobilizações contra a Ditadura política-militar e o processo de redemocratização, propuseram o efeito paulatino do retorno da disciplina escolar na década de 80; d) Os novos movimentos sociais a partir do ressurgimento das minorias

---

em relação aos cursos superiores de Direito, ao sugerir a substituição do Direito Natural – um a abstração – pelo ensino de Sociologia, mais consentâneo com a ideia de origem social do Direito Positivo. Assim, quer por não ter sido oficializada, quer pela não especificidade, os pareceres de Rui Barbosa têm importância relativa como um marco na história do ensino de Sociologia na escola secundária brasileira”.

<sup>15</sup> Leia-se: Lei de Diretrizes e Bases.

sociais (re)organizadas; e) O século XX marcado pela pluralização e diversidade da vida e, neste mesmo desdobramento, o retorno da obrigatoriedade do Ensino de Sociologia na escola juridicamente afirmada em 2008. (2014, pp. 23-24)

Nesse sentido, acrescentamos ainda que a Sociologia chega ao Brasil no processo de desagregação da sociedade escravocrata e senhorial, inicialmente nos primeiros cursos voltados à formação de professores, sob a influência do positivista de Augusto Comte. Florestan Fernandes (1977), um dos mais importantes sociólogos brasileiros, aponta que a decadência do regime escravocrata e senhorial no Brasil teve um significado, para o desenvolvimento da Sociologia no país, similar à da revolução burguesa para a constituição na Europa, posto que a abolição propiciou condições subjetivas para um horizonte intelectual menos conservador e uma maior autonomia do pensamento racional.

Enquanto disciplina escolar, nossa história sobre a Sociologia inicia-se no final do século XIX, tendo como cenário o nascimento da República e a propagação dos seus ideais positivistas que influenciaram também no âmbito da educação. Assim, com a Proclamação da República, em 1889, “outro modo de pensar o país era necessário [...] que passava a viver outra realidade, outra sociedade – antes patriarcal escravista – agora, uma sociedade republicana e moderna” (MASCARENHAS, 2012, p. 45). Nesse cenário, a primeira proposta para a inserção da disciplina de Sociologia no Brasil, data de 1891, momento de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais no país. Por meio do positivista Benjamin Constant<sup>16</sup>, estimulado pelo reconhecimento e espaço que a Sociologia vinha adquirindo na Europa, que a disciplina foi incluída enquanto componente curricular do Ensino Secundário nas escolas brasileiras. “Constant coordenou uma reforma educacional que previa romper com o caráter propedêutico do ensino secundário, conferindo-lhe um caráter mais formativo e visando substituir a predominância de um currículo clássico-literário por um mais científico” (FEIJÓ, 2012, p. 45).

De acordo com Florêncio (2011), ao final do século XIX o Brasil apresentava um processo embrionário de industrialização, com um cenário baseado em pequenos negócios sem ainda existir um mercado capaz de ativar a dinâmica interna no fluxo de capital. A educação era privilégio de uma pequena parcela da sociedade, onde a elite preocupava-se em enviar seus filhos para o estrangeiro, com o objetivo de ali concluírem seus estudos. Assim, a educação foi incluída no projeto de construção da “Nação Brasileira”, e nela a Sociologia

---

<sup>16</sup> Na época, ministro da Instrução Pública do governo de Floriano Peixoto.

participaria do processo de conhecimento da realidade do país. Acreditava-se que o pensamento positivista representava o avanço no desenvolvimento social, mesmo sendo este de cunho conservador. Vale destacar que neste período a educação ainda sofria forte influência da Igreja Católica, ou seja, não pertencia ao Estado administração desta.

Dessa forma, com o ideal positivista também no foco dos debates intelectuais, acreditava-se que através da ciência os valores religiosos herdados do Império poderiam ser superados. Assim, segundo a reforma, o ensino secundário deveria ser livre, laico e científico e que a proposta de ensino da disciplina de Sociologia teria “o intuito de condicionar o aluno a entender e a decodificar os princípios que regulam o comportamento racional e científico necessários para a consolidação da organização social republicana” (SANTOS, 2002, p. 29).

Foi nesta época, sobretudo por meio das Exposições Internacionais, dos Congressos Pedagógicos, dos Relatórios Oficiais, além dos compêndios e manuais de ensino, que o conhecimento em torno do ensino intuitivo foi colocado em circulação, associado à idéia de que ele se constituía em um instrumento capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar e o método mais apropriado à difusão da instrução elementar entre as classes populares. Com esta roupagem, desembarcou na realidade brasileira como um saber pedagógico que traduzia as expectativas de renovação educacional que os intelectuais ilustrados acreditavam poder modificar o cenário da nação, modernizando-a por meio da educação. (VALDEMARIN, 2004, p. 193)

Assim, com o intuito de modernizar a nação por meio da educação e acobertado por uma roupagem de renovação, o método de ensino intuitivo é colocado em prática e mantém-se como referência pedagógica durante o período da Primeira República. Nessa fase, havia uma “disputa entre as explicações católicas e jurídicas versus as explicações positivistas, evolucionistas e cientificistas” sobre a natureza e a sociedade, embate que perdurará por décadas e que aparecerá nos manuais de Sociologia que se proliferaram a partir de 1925 (SILVA, 2010, p. 20).

No decorrer da implantação da reforma educacional, Benjamin Constant falece e tal proposta não é realizada. Dessa maneira, em 1901, com Reforma Epiácio Pessoa, o ensino da Sociologia foi desobrigado sem ao menos ser ofertado, ou seja, a Sociologia foi retirada do projeto antes mesmo de ser trabalhada nas escolas.



Nesse contexto, por meio da Reforma Rocha Vaz<sup>17</sup>, em 1925, a Sociologia volta a figurar como disciplina obrigatória do 6<sup>a</sup> ano e, em 1928 nas cidades de São Paulo, Pernambuco e Rio de Janeiro torna-se disciplina obrigatória nos chamados cursos Normais, os quais eram voltados à formação de professores. De acordo com Zanardi (2009), vale destacar que, no caso específico do Brasil, a Sociologia consolidou-se primeiramente como disciplina em cursos voltados à educação, especialmente na área de formação de professores a datar dos anos 1920. “A Sociologia no Brasil se institucionalizou pela mão do educador” (p. 39).

Nos anos compreendidos entre 1920 e 1930, o Brasil sofre sensíveis alterações estruturais. Conforme Jinkings

A efervescência social, política, intelectual e cultural do início do século XX, expressa no Brasil em acontecimentos e movimentos como o tenentismo, as lutas operárias, a fundação do Partido Comunista Brasileiro, a Semana de arte Moderna, as chamadas Revolução de 1930 e Revolução Constitucionalista de 1932, favorecia a reflexão sobre a vida social e o sistema capitalista que se estruturava no país. (2007, p. 117)

É dentro desse novo contexto que, em 1931, realiza-se a Reforma Francisco Campos<sup>18</sup>, promovendo outra mudança na estrutura do sistema de ensino de todo o país<sup>19</sup>. Esta, é a primeira reforma educacional brasileira em âmbito nacional, a qual determinou a Sociologia como disciplina obrigatória no 2<sup>o</sup> ano complementar do Ensino Secundário. Assim, “com a reforma [...] a Sociologia conseguiu ampliar-se no Brasil através do ensino secundário, além do ensino normal, possibilitando uma formação mais humanista aos estudantes” (MASCARENHAS, 2012, p. 47).

Por conseguinte, com a emergência de uma sociedade urbana e industrial, o processo de institucionalização da Sociologia no Ensino Secundário, iniciado em meados de 1920, é consolidado em 1930. Consolida-se pela necessidade de discutir-se os problemas sociais aparentes, nunca antes tão debatidos. Tem-se, então, um contexto de reflexão social no qual

---

<sup>17</sup> Com essa Reforma cria-se o regime seriado de 6 anos. O 6<sup>o</sup> ano não era obrigatório para a conclusão dos estudos. Bastava cursar até o 5<sup>o</sup> ano para poder inscrever-se no vestibular. Cursando o 6<sup>o</sup> ano obtinha o título de bacharel em Ciência e Letras.

<sup>18</sup> A Reforma Francisco Campos, de abrangência nacional, reorganizou a estrutura do currículo, estabelecendo a seriação dos estudos, a frequência obrigatória e a divisão do ensino secundário em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, com objetivo de oferecer uma formação básica ao educando; e um complementar, de dois anos, dividido em três opções distintas de preparação para o ingresso nas faculdades de Direito, Ciências Médicas e Engenharia e Arquitetura.

<sup>19</sup> “Cabe lembrar que durante o período anterior, na época da denominada República Velha, em função da Constituição de 1891, as reformas educacionais somente podiam atingir o sistema de ensino do Distrito Federal. Para as demais unidades da federação, elas apenas serviam como modelo”. (SANTOS, 2002, p. 31)

aconteceram as reformas que incluíram a Sociologia no currículo e um objetivo definido: ajustar o sistema de ensino ao desenvolvimento da sociedade. A sociologia surgia, então, como um instrumento capaz de discutir os mais variados fenômenos sociais. De acordo com Florestan Fernandes

No setor da Inteligência propriamente dita, foram os educadores que procuraram enfrentar as necessidades da situação nova e propor reformas que ajustassem o ensino brasileiro à ordem social democrática. Graças a essas reformas o sistema educacional brasileiro começou a atender à diferenciação que se está processando na procura da educação escolarizada. Devido a sua importância teórica e prática para os educadores, a sociologia encontrou nestas reformas um reconhecimento de sua utilidade na formação intelectual do professor. Por isso, desde 1925 ela tem sido introduzida, alternadamente nos currículos de escolas de nível médio e de nível superior. Com isso, a sociologia ganhou um lugar definido e estável dentro do sistema sociocultural brasileiro. (1977, p. 38)

Durante as décadas de 1920 e 1930, afere-se, portanto, a constituição da Sociologia como disciplina e o crescimento da demanda em torno das Ciências Sociais. Vistas na época como instrumento para a formação da elite dirigente, as Ciências Sociais estavam diretamente envolvidas no projeto de construção de uma nação moderna, condizente com os avanços da industrialização e urbanização do país, projeto esse sempre balizado pelo Estado.

Com o surgimento do movimento da Escola Nova<sup>20</sup>, o modelo de Ensino Secundário que vinha sendo apresentado até então, no qual a concepção tradicional predominava, passa a ser criticado. Segundo Santos, por meio de um diagnóstico da situação social do país, concluiu-se que o maior problema brasileiro era

a ignorância das massas e o despreparo intelectual das elites dirigentes [...] resultado de um ensino restrito a poucos, verbalista, sem conexão com a realidade brasileira, baseado em métodos pedagógicos carentes de fundamentação científica e em conteúdos escolares arcaicos. (2002, pp. 33-34)

---

<sup>20</sup> “Cada um dos ideários escolanovistas tem de ser compreendido a partir da situação social e econômica em que foi gerado. No Brasil havia vontade, fazia tempo, de acelerar a industrialização. E já corriam rápidas as transformações que exigiam uma escola preparada para o 'novo', para a vida industrial. Passou-se a esta justificação: as desigualdades sociais poderiam ser superadas se houvesse escolarização adequada a promover a mobilidade social. Era a escola como representante da pedagogia liberal, pedagogia estreitamente ligada à teoria política e econômica da burguesia. Portanto, a corrente da Escola Nova já nascia convencida de que a verdadeira democracia poderia ser instaurada a partir da “escola redentora”. Expressão da 'ilusão liberal', segundo a qual todos garantiriam seu 'lugar ao sol' se houvesse esforços e não faltasse o talento”. (SANTOS et al, 2006, p. 134)

Todas essas críticas foram sistematizadas, desde 1920, por Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, Delgado Carvalho, dentre outros educadores, e ampliadas no Manifesto dos Pioneiros, publicado em 1932 pela ABE<sup>21</sup>. O documento tratava a educação como problema social e como tal, deveria ser abordado por meio da Sociologia, cientificamente.

Diante dos princípios escolanovistas, a sugestão era que o ensino de Sociologia evitasse o uso de metodologias típicas da formação tradicional e erudita. Tomariam o lugar das aulas formais, com conteúdos abstratos, atividades que fossem centradas nos alunos, compostas por seminários, debates, pesquisas e discussões sobre as questões sociais brasileiras. Meucci (2007) afirma que essa era a necessidade enfatizada, por vários autores brasileiros de livros de Sociologia, em tratá-la de forma menos erudita e mais prática, eliminando a práxis bacharelesca de conhecimento ornamental e diletante.

Os autores dos livros didáticos de Sociologia afirmavam repetidamente a intenção de realizar, nas páginas de seus livros, sínteses adequadas à formação de novos espíritos especializados a fim de tornar o conhecimento sociológico mais *prestativo* e *útil* (AZEVEDO, 1939). A maioria afirmava que o objetivo era iniciar os alunos na nova área de conhecimento, familiarizá-los com as teorias e técnicas de pesquisa sociológica e, principalmente, despertar o interesse para o novo campo de estudos que estava então para se formar (MEUCCI, 2007, p. 48).

Entretanto, a realidade institucional do período, marcada pela ausência de instituições de pesquisas sociais e a falta de cursos superiores de Ciências Sociais consolidados, implicou numa incipiente quantidade de estudos de métodos e técnicas que favorecessem um ensino de Sociologia voltado à formação para a sociedade (CARIDÁ, 2014; FEIJÓ, 2012).

Dessa forma, a concepção pragmática de conhecimento e educação em torno da Sociologia, na prática não se realiza. Observa-se, então, a manutenção de métodos antigos, fundamentados na tradição bacharelesca, reproduzindo justamente os procedimentos didáticos da escola tradicional, e o afastamento da perspectiva renovadora daqueles que estiveram à frente da luta pela institucionalização da disciplina. De acordo com Pereira,

---

<sup>21</sup> Ainda em 1924, foi fundada a Associação Brasileira de Educação - ABE, onde debates a respeito das diversas reformas educacionais regionais aconteciam. Sua proposta era ser uma plenária de discussões para a elaboração de um sistema nacional de educação (<http://www.abe1924.org.br/>). À época, os envolvidos nas discussões políticas sobre os avanços necessários para o país se nivelar à situação mundial eram, em grande parte, componentes da ABE. As questões centrais postas pela Associação e pelos demais reformadores da educação pública eram: Como formar professores para a instrução pública? Como universalizar o acesso à educação? Qual deveria ser o papel da educação (escola pública) na civilização?

Dois fatores teriam contribuído para inviabilizar o ensino de Sociologia na concepção escolanovista: primeiramente, a debilidade dos textos didáticos e das próprias orientações pedagógicas referentes à pesquisa sociológica direcionada, especificamente, ao ensino secundário, dado o estado ainda em fundação do campo institucional científico das Ciências Sociais. Em segundo lugar, a própria natureza da estrutura organizacional do ensino secundário colocada em vigência pela Reforma de Francisco Campos, cujo foco, no limite, se voltou para um ensino enciclopédico, com fins preparatórios à universidade. (2013, p. 3)

Além disso, é importante destacar que no período entre 1925 e 1942, de acordo com Meucci (2011; 2014), a permanência da Sociologia no ensino secundário e um mercado editorial favorável ao investimento na área pedagógica, fizeram com que, em meados dos anos de 1930, houvesse uma explosão de manuais didáticos de Sociologia<sup>22</sup>. A autora realizou um levantamento dos manuais que circularam nas escolas do país à época, tendo identificado 35 títulos - dentre esses títulos estavam autores<sup>23</sup> ilustres, tais como Delgado de Carvalho, Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre e Amaral Fontoura - ao passo que nas décadas anteriores, foram publicados apenas alguns compêndios de sociologia criminal e o conhecido *Introdução à Sociologia*, de 1926, de Pontes de Miranda.

Ainda, de acordo com a autora, os livros didáticos “são, quase sempre, os norteadores da prática docente e estes estão marcados por projetos educacionais próprios”. Dessa forma, nos anos de 1930, identificou-se uma disputa pelo projeto educacional entre uma Sociologia Cientificista e uma Sociologia Cristã ou Católica e os livros didáticos configuraram-se em veículos de expressão de interesses políticos e ideológicos em torno do projeto de educação (MEUCCI, 2011; OLIVEIRA; CIGALES, 2015).

Durante os anos de 1925 a 1942, a Sociologia apresentou-se de forma consolidada no campo social e educacional. Seu prestígio ultrapassou os muros acadêmicos e atingiu o cotidiano das classes médias. Contudo, já em meados de 1940, a trajetória da implantação da disciplina começa a mudar. Na vigência da 2ª fase da era Vargas, o cenário político do país é outro e, nesse contexto, a educação reafirma-se como setor fundamental das políticas do país, passando por outra reforma. Com o intuito de uma mudança de perspectiva política e

---

<sup>22</sup> Conferir lista dos manuais produzidos no Anexo 1.

<sup>23</sup> Quanto a perspectiva teórico-ideológica destes autores, Meucci afirma que há “entre eles, integralistas, católicos conservadores e reformistas educacionais da Escola Nova. Porém representam apenas parcialmente o gradiente ideológico das disputas políticas do período, pois há a ausência eloquente de representantes de um grupo importante nos embates da época: os socialistas e comunistas. Com efeito, observamos, entre os primeiros livros didáticos de sociologia produzidos no Brasil, uma total ausência da perspectiva teórica marxista. Um indicativo de que a disciplina é institucionalizada por certos setores intelectuais que, ainda que por vezes apresentassem perspectiva inovadora e crítica, não assumiam a radicalidade da proposta socialista e comunista” (2007, p. 41).

ideológica dos princípios da educação presentes na reforma anterior, a chamada Reforma Capanema<sup>24</sup>, de 1942, promove uma reorganização de concepção, de objetivos e de estrutura educacional.

Os objetivos destes novos mecanismos pedagógicos estavam direcionados a fortalecer o espírito patriota e cívico dos indivíduos, garantindo assim uma unidade nacional maior e o culto da obediência às leis. Neste período o papel da ciência na formação dos jovens brasileiros tinha por finalidade possibilitar o domínio de técnicas que melhorasse o processo de trabalho e não a desenvolver as capacidades investigativas dos indivíduos, impedindo dessa maneira, o questionamento a respeito da realidade social brasileira vivenciada naquele momento. (FLORÊNCIO, 2011, p. 23)

A Sociologia, portanto, passa a ser vista como incentivadora da subversão, ou seja, o ideário produzido pelo Estado Novo vê nas discussões sobre greve, movimento social e o papel da mulher na sociedade de classes um meio de divulgação de atos subversivos, pois, neste período a Sociologia estava associada aos princípios socialistas.

Assim, com o intuito de controlar essas discussões acabam por excluir a obrigatoriedade da disciplina do currículo do ensino secundário<sup>25</sup>, permanecendo restrita aos cursos Normais, no formato de Sociologia Educacional, e às universidades. Assim, conforme Lennert (2009), se o primeiro período da história da Sociologia pode ser caracterizado como de constituição e crescimento de sua demanda, o período seguinte, de acordo com a nova reforma, “é considerado um período de ostracismo” (p.29).

Dentro desse processo, as possibilidades de realização dos ideais escolanovistas são afastadas ainda mais. Por conseguinte, afere-se que tal mudança no sistema de ensino firmou-se na instauração de uma concepção humanística clássica de educação, contrapondo-se à concepção científica moderna da Reforma anterior, expressando-se, entre outras coisas, na

---

<sup>24</sup> “No tocante às propostas de organização do ensino, na Reforma Capanema, o sistema educacional tratou de corresponder à estrutura da divisão social do trabalho, com o objetivo de desenvolver “habilidades e mentalidades” nos jovens de acordo com os papéis sociais atribuídos às diferentes classes e camadas sociais. Ao contrário da Reforma anterior, a Reforma Capanema abrange (e controla) todos os níveis de ensino, dividindo a educação entre a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina. Dentre estas, haveria uma educação “destinada à elite da elite”, outra destinada à elite urbana, outra para os jovens que comporiam o “grande exército de trabalhadores” e ainda outra para as mulheres”. (PEREIRA, 2013, p. 36)

<sup>25</sup> Com a Reforma, o Ensino Secundário foi dividido entre dois ciclos: o ginásio, com duração de quatro anos, e o segundo ciclo, com duração de três anos, que poderia ser realizado ou sob o modelo clássico ou sob o modelo científico, com um conteúdo essencialmente humanístico, mantendo-se como a única via de acesso ao Ensino Superior. Existia também a opção dos cursos profissionalizantes. Cabe frisar que a Reforma Capanema desvinculou formalmente o Ensino Secundário do Ensino Superior, uma vez que com a opção dos cursos profissionalizantes, o Ensino Secundário não teria apenas a finalidade de conduzir os estudantes às universidades, mas agora também aos postos de trabalho.

negação de um currículo laico voltado para a formação científica. Nesse sentido, Santos afirma

na concepção científica, a constituição do currículo escolar deveria enfatizar a apropriação dos conhecimentos provenientes das áreas modernas do saber como a Sociologia e a Psicologia. Tais conhecimentos, conforme essa perspectiva, deveriam também nortear a própria ação pedagógica em sala de aula visto que a Sociologia e a Psicologia explicavam como se desenvolve o processo de aprendizagem, nos seus aspectos sociais e individuais. Por sua vez, na concepção humanística clássica, a ênfase deveria estar nos conteúdos derivados das áreas de saber consolidadas como a Matemática, a Literatura, as línguas clássicas e a Filosofia. Por isso, a dinâmica pedagógica deveria ter como centro esses conteúdos e aquele agente educacional que os domina, ou seja, o professor. (2002, pp. 43-44)

Nesse período, então, a concepção tradicional humanista é hegemônica. Pode-se dizer que a reforma foi uma vitória do pensamento católico, liderado por Alceu Amoroso Lima, sobre o pensamento escolanovista (SANTOS, 2002).

Durante a vigência da Reforma Capanema, o desaparecimento da Sociologia dos currículos dos cursos complementares impactou negativamente na produção de obras didáticas. De acordo com Meucci,

após 1942 foram elaborados apenas dois novos compêndios de sociologia que, não obstante, são obras que compõe uma nova 'safra' dedicada especialmente (ainda que não exclusivamente) ao ensino superior. *Teoria e Pesquisa em Sociologia* de Donald Pierson e *Sociologia: uma introdução aos seus princípios* de Gilberto Freyre estavam certamente voltados ao público dos estudantes de graduação em ciências sociais. Representam, nesse sentido, esforços originais de síntese teórica e metodológica de alguns dos mais significativos portadores especializados do conhecimento sociológico, após suas experiências docentes no Brasil. Acerca da repercussão da exclusão da disciplina do curso complementar e seus efeitos sobre a produção de livros didáticos, convém ainda observar que um dos autores, Afro do Amaral Fontoura, revisou o conteúdo de seus compêndios anteriores para adequá-los às novas condições da disciplina no meio escolar brasileiro. Foi assim o surgimento de *Introdução à Sociologia* (1948) a partir dos conteúdos de *Programa de Sociologia* (1940). (2007, p. 35)

A Reforma Capanema perdurou até o ano de 1961. Durante esse período, com o fim do Estado Novo, bem como o fim da Segunda Guerra Mundial, e com o processo de redemocratização do país, o debate acerca da reinserção da Sociologia nos currículos das escolas secundárias volta a aparecer e conta com o apoio de importantes nomes do meio acadêmico. Esse debate envolveu os primeiros cientistas especializados na área, entre os quais

tornaram-se notórios Florestan Fernandes, Luiz de Aguiar Costa Pinto e Antonio Candido. Entre os principais defensores pela sua reinserção, destacamos Florestan Fernandes. Para o autor e sociólogo era necessário pensar o ensino de Sociologia dentro da estrutura educacional brasileira, valorizando a relação entre teoria e prática. Florestan (1977) acreditava que os jovens deveriam ter contato com a discussão sociológica, para que então pudessem refletir sobre seus contextos e lutar por melhores condições de vida e sociedade.

O ensino das ciências sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre meios e os fins, em qualquer setor da vida social. (FERNANDES, 1977, p. 106)

Florestan Fernandes esteve envolvido no contexto da elaboração das duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que orientaram o ensino. A primeira LDB data de 1961. A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, não indicava Sociologia como disciplina integrante do currículo, mas permitia que os sistemas estaduais de ensino médio, por meio dos Conselhos Federais e Estaduais de Educação, indicassem as disciplinas obrigatórias e as disciplinas complementares e optativas, consecutivamente. Assim, embora existisse a possibilidade de se escolher a Sociologia, esta concorria com outras disciplinas optativas em uma relação bastante extensa. De acordo com Feijó

Percebe-se, portanto, que ao longo da década de 1950, houve um intenso debate sobre a educação movido por grandes nomes da intelectualidade brasileira no qual, ciência, educação e democracia, não se dissociariam do projeto modernizador da sociedade e do Estado brasileiro, no qual o ensino de Sociologia ocuparia lugar privilegiado. Porém, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024/61) aprovada não alcançava os ideais previstos pelos intelectuais que pensavam a educação naquele momento, e embora fosse um indício de avanço na organização educacional do país, ainda estava longe de alcançar as expectativas de uma educação democrática e progressista. Além disso, a primeira LDB não abriu espaço para a Sociologia como matéria obrigatória no ensino secundário, tendo esta permanecido apenas como facultativa nos currículos. (2012, p. 62)

A nova lei não representou mudanças que pudessem garantir a melhoria na qualidade do ensino, pois não trouxe inovações efetivas para uma reforma, e não alterou consideravelmente a estrutura da educação, mantendo a divisão da reforma anterior. A LDB inovou, apenas, ao possibilitar uma maior autonomia aos Estados para organizarem suas disciplinas e seus conteúdos. Ao que diz respeito ao ensino de Sociologia, a possibilidade de

ampliação de espaço na inserção da disciplina nos currículos mostrou-se cada vez mais distante. Como ressalta Santos, “a oferta de Sociologia, nesse período, era mais uma possibilidade do que uma realidade. Possibilidade essa praticamente extinta anos depois a reforma educacional estabelecida pelo regime militar instalado em 1964” (2002, p.45).

Com o golpe militar de 1964, o sistema de ensino ajustou-se à nova situação. Em decorrência, a orientação pedagógica inspira-se na teoria do capital humano e as ideias pedagógicas configuraram-se numa concepção pedagógica produtivista. De acordo com Minto<sup>26</sup>

A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção”. (2007)

Apresenta-se, então, uma educação como um bem de produção e não mais como um bem de consumo, sendo importante para o processo de desenvolvimento econômico do país. A ideia era promover uma educação alienante, sem apreensão de um conhecimento que pudesse levar à reflexão e à crítica, mas que colaborasse com o crescimento econômico capitalista. Nesse período, os Estados Unidos auxiliariam o desenvolvimento da educação brasileira, preparando-a para a fase de expansão econômica que viria com o desenvolvimento do sistema capitalista, por meio de acordos feitos entre bancos norte-americanos e o Ministério da Educação para o financiamento da modernização do nosso sistema educacional, interferência essa justificada pela crise que perpassava o nível médio de ensino no Brasil na década de 1960. (FEIJÓ, 2012)

Instaurado o regime militar, a Sociologia praticamente desapareceu dos currículos,

---

<sup>26</sup> Verbete elaborado por Lalo Watanabe Minto. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_teorias\\_do\\_capital\\_humano.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_do_capital_humano.htm) Acesso em 02/05/2016.



pois foi retirada também do Magistério<sup>27</sup>, antigo Curso Normal, no qual era ofertada desde 1928. Durante o período da Ditadura, o governo militar interferiu arbitrariamente na estrutura da educação brasileira<sup>28</sup> pela Reforma do Ensino Secundário de 1971. A chamada Reforma Jarbas Passarinho<sup>29</sup>, pela Lei nº 5.692/71, excluiu a Sociologia dos currículos, controlando-a e vigiando-a fortemente, pois a disciplina era vista como sinônimo de comunismo e seu ensino como uma forma de aliciamento político, o que perturbava profundamente as elites, sendo sua presença um indicador perigoso (RÊSES, 2007).

Nesse contexto, em que a educação era voltada para a formação prática para o trabalho, preconizava-se o aprendizado de conteúdos que pudessem ser aplicados de forma mais imediata, fazendo com que as disciplinas que compunham as ciências humanas no currículo de segundo grau tivessem sua carga horária drasticamente reduzida, de forma que a Sociologia e a Filosofia – enquanto disciplinas voltadas à reflexão – praticamente foram excluídas da grade curricular, sendo substituídas por disciplinas de caráter ufanista que tinham por finalidade afirmar a doutrina do regime militar, como Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). (FELJÓ, 2012, pp. 66-67)

Neste cenário<sup>30</sup> a Sociologia é substituída pela disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Sobre essa questão, Perucchi (2009) procurou verificar como os livros didáticos utilizados para a realização da disciplina tratavam os conceitos de “sociedade, trabalho e o papel do Estado na vida social” (PERUCCHI, 2009, p.10). A autora procurou, portanto, visualizar como a classe dominante utilizou os mecanismos de controle e reprodução da realidade no sistema de educação para operacionalizar, através da submissão do discurso crítico da Sociologia, um projeto de manutenção de poder.

Pelo estudo dos saberes sociológicos presentes nos livros didáticos de OSPB, durante a ditadura militar, essa dissertação procurou mostrar que a ideologia está enraizada nas relações de poder e se trata de um domínio de relações sociais que os homens exercem uns sobre os outros. [...] A função

---

<sup>27</sup> No lugar da Sociologia, na grade curricular da habilitação para o exercício de Magistério nas séries iniciais, antigo Curso Normal, foi colocada a disciplina Fundamentos da Educação.

<sup>28</sup> Além da Reforma do Ensino Secundário, houve a Reforma Universitária pela Lei nº 5.540/68.

<sup>29</sup> “A Reforma de 1971, empreendida pelo Ministro da Educação Jarbas Passarinho, no auge do autoritarismo do regime militar, modifica a estrutura de organização do ensino básico dada pela Reforma Capanema com a finalidade de institucionalizar o ensino profissionalizante no nível secundário, articulando a educação ao desenvolvimento econômico industrial do país. O ensino primário e o ginásial passaram a compor um mesmo ciclo, com duração de oito anos de estudo, sendo classificado como ensino de 1º grau. Tal ciclo tornou-se obrigatório para todas as crianças e adolescentes com idade entre os sete e os 14 anos. A complementação da educação básica seria feita, agora, através do ensino de 2º grau, que compreenderia três ou quatro anos de estudos e necessariamente proporcionaria uma habilitação técnica-profissional”. (PEREIRA, 2013, p. 40)

<sup>30</sup> Ocorre também a substituição da disciplina de Filosofia pela disciplina Educação Moral e Cívica (EMC).

dissimuladora presente nos conteúdos de ensino dos livros didáticos analisados visava aprofundar as relações de dominação entre classes sociais, historicamente constituídas no processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro (PERUCCHI, 2009, p. 112).

Afere-se, dessa forma, que a OSPB se manifestava como uma disciplina doutrinária voltada para a aceitação da relação de poder estabelecida pelas forças vigentes.

Saviani nos esclarece que a nova situação política do país demandava algumas adequações no âmbito da educação. Porém, o governo não considerava necessário a organização de uma nova LDB, mas apenas algumas mudanças para “ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica” (SAVIANI, 2001, p. 21). Tem-se, então, uma Reforma que respondia às necessidades econômicas do momento, que era o de formar uma força de trabalho simples, barata.

Assim, a concepção científica moderna é retomada num contexto dominado pela pedagogia tecnicista. Nesse âmbito a educação é tida como mercadoria e o modelo curricular, de caráter profissionalizante e pragmático, toma força centrando-se na organização racional dos meios, pela garantia da eficiência máxima, com o mínimo de dispêndio. O lema da época é o “aprender a fazer”. De acordo com Santos, “nessa perspectiva, a aplicabilidade da ciência na formação básica significava possibilitar o domínio de técnicas para melhoria do processo de trabalho e não o domínio de técnicas de pesquisa para investigar a realidade social brasileira, como preconizava a Escola Nova” (2002, p. 48).

O país chega ao final da década de 70, diante de uma grave crise econômica, política e social, devendo-se tais fatos aos anseios da democratização e ao fracasso do modelo econômico e das políticas sociais. (SANTOS, 2004). O movimento pela redemocratização do país, representado pela reorganização do movimento estudantil, ressurgimento da luta sindical e política partidária de esquerda, bem como pelos novos movimentos sociais desencadeiam a necessidade de mudanças também no campo educacional.

Assim, o retorno da Sociologia ocorre somente em 1982, após o longo período de ausência iniciado em 1942, com a Reforma Capanema. Quarenta anos mais tarde, a discussão acerca da Sociologia se reacende, inserida nesse contexto de movimentos em que se reivindicava uma reforma da educação que proporcionasse uma formação mais crítica, reflexiva e humanista, oposta à orientação tecnicista profissionalizante que se instalou na educação durante os anos de ditadura militar. Consequentemente, nesta época, o governo

encaminhou um novo projeto de lei, no qual propunha alterar os termos da Lei 5692/71.

Dessa forma, pelo fato da profissionalização do 2º grau ter se tornado uma modalidade de ensino onde não havia preparação nem para o mercado de trabalho, nem para a continuidade dos estudos (SANTOS, 2002), a Lei nº 5692/71 é alterada pela Lei nº 7044/82. Esta, retira a obrigatoriedade dos cursos profissionalizantes no Segundo Grau, possibilitando, assim, a introdução de novas disciplinas optativas. A Sociologia não é citada nesse momento, contudo, abre-se uma brecha e as lutas para seu retorno se intensificam. Ocorreram movimentações de professores e estudantes em alguns estados brasileiros - São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pará, Pernambuco, Distrito Federal – clamando pela inclusão da Sociologia no Ensino Médio.

Ocorreram mobilizações da categoria junto aos governos estaduais em vários Estados do Brasil. Em 1982 houve uma mobilização da categoria promovida pela Associação dos Sociólogos, que ficou conhecida como “Dia Estadual de Luta Pela Volta da Sociologia ao 2º grau”. Em Minas Gerais, precisamente em Uberlândia, a Universidade Federal incluiu a Sociologia, a Filosofia e a Literatura como disciplinas constando no vestibular [...]. (ANDRADE, 2003, p. 28)

Em 1988, com o advento da constituição, tem-se o início das reformas curriculares e com elas as expectativas quanto ao retorno da Sociologia. Mas, a partir de 1989, com a promulgação das novas Constituições Estaduais, frustraram-se as possibilidades e iniciativas de a disciplina vir a ser obrigatória nos currículos escolares. Cabe frisar que, neste período, ocorre a disputa entre as diferentes tendências pedagógicas. De um lado, as teorias marcadas pela influência da ideologia neoliberal e sua influência nos países em desenvolvimento, demarcada pelo Consenso de Washington. De outro, as teorias críticas, propondo a superação do modelo de sociedade capitalista, defendendo que a história não se encerra no capitalismo (CARIDÁ, 2014).

Abre-se um parêntese aqui, para salientarmos que foi na década de 1980 que Dermeval Saviani começa a pensar uma pedagogia que contraponha os interesses das classes dominantes partindo dos interesses dos trabalhadores, valorizando o conhecimento produzido pela humanidade. Posteriormente, denominada de pedagogia histórico-crítica, esta tendência pedagógica contra hegemônica sugere uma reorientação da prática educativa.

Quanto ao ensino de Sociologia nessa época, Feijó afirma que

Na década que se seguiu, vários estados tornaram a Sociologia como disciplina obrigatória novamente; porém, devido à longa permanência da mesma longe das salas de aula, não havia, durante a época citada, um programa de ensino ou um objetivo comum a ser alcançado com as aulas de Sociologia, de forma que ficava a cargo das escolas e seus professores determinarem o que seria ensinado. [...] porém não havia mais, como nas décadas de 1930 a 1950, aquele caráter de ensinar a Sociologia como um mecanismo de transformação social do país. Isso pode ser explicado pelo fato das Ciências Sociais terem se retraído durante a ditadura militar, de forma que não houve mais a expectativa de se ensinar uma Sociologia “redentora” dos problemas sociais. Desse modo, o ensino de Sociologia durante as décadas de 1980 e 1990, ocorreu de forma esparsa, sem que houvesse uma maior organização em torno dos seus objetivos, conteúdos e metodologias, o que se justifica pela sua então recente volta ao nível básico de ensino. (2012, p. 69)

Na década de 1990, as reivindicações acerca do ensino de Sociologia chegam ao Congresso Nacional, devido ao início da tramitação da nova LDB. Nesse período, diferentemente do anterior, o cenário político dominante incluía o Brasil na competitividade mundial. As transformações no mundo do trabalho e o surgimento de novas formas de produção de conhecimento são levadas em consideração, dando lugar a novas demandas e interesses advindos dos processos de inserção de novas tecnologias e das conseqüentes flexibilizações (STEMPKOWSKI, 2010).

Conseqüentemente, é a partir das preocupações com a formação do trabalhador, oriundas de um novo paradigma produtivo, que a Sociologia foi inserida na proposta curricular da reforma do Ensino Médio. Uma proposta que se adaptava e alinhava às orientações para educação produzidas pelos assessores do Banco Mundial. No contexto hegemônico do capitalismo financeiro, fenômeno da mundialização do capital, a educação passa a operar com um novo significado, com uma nova teoria pedagógica que sustenta os pressupostos da reestruturação produtiva do capital, marcando a entrada da pedagogia das competências no plano educacional brasileiro.

Em 1996 é instituída a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96<sup>31</sup>. Em termos teóricos, com os princípios de racionalidade e produtividade, buscando o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio, essa concepção de educação esteve presente nos debates da tramitação da LDB<sup>32</sup> e se manifestou claramente erigindo-se como base de toda a reforma educacional ocorrida.

---

<sup>31</sup> A nova LDB suprimiu as expressões de “1º grau” e “2º grau”. A educação nacional passou a ser dividida em dois níveis: a Educação Básica, que abrange o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e a Educação Superior.

<sup>32</sup> Cabe frisar, de acordo com Coan (2006), que o primeiro projeto de LDB, apresentado na Câmara Federal, teve como base um texto de Demerval Saviani, de 1988, no qual apresenta subsídios para o debate, tomando como

Nesse contexto, mais uma vez criam-se expectativas para a inclusão da Sociologia nas grades curriculares, uma vez que em seu Art. 36, §1º, inciso III, a lei determinava, para o ensino de Sociologia, agora no Ensino Médio, que “ao final do ensino médio o educando deve demonstrar domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

O texto da LDB, quanto ao ensino da Sociologia, possibilitou diferentes interpretações. Referente a isso, Pereira

A leitura e a apropriação oficial desta nova lei não garantiram, de forma autônoma, à Sociologia (e também à Filosofia) a presença em caráter disciplinar no currículo da escola média, estabelecendo apenas que os seus conhecimentos são necessários à formação do educando. Além disso, a relativa autonomia dos estados brasileiros para a implantação da disciplina em suas matrizes curriculares permitia (e permitiu) a manutenção da situação de incerteza e instabilidade da Sociologia nas escolas do país neste momento de sua reinserção. (2013, p. 47)

Com a regulamentação da LDB, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 03/98), a condição de incerteza que pairava sobre a lei é confirmada. Ao invés de afirmar a Sociologia e a Filosofia como matérias obrigatórias no Ensino Médio, a Resolução lhes tirou a obrigatoriedade passando seus conteúdos a outras disciplinas tradicionais do currículo para que fossem trabalhados de forma interdisciplinar. Sendo assim, a Sociologia retorna aos currículos do Ensino Médio como uma sugestão e não como disciplina obrigatória, ou seja, retorna apenas como uma possibilidade de atividade ou projeto.

Com isso, as lutas pelo retorno da obrigatoriedade do ensino da Sociologia intensificam-se novamente e, de acordo com Feijó

A partir desse fato, inicia-se um grande esforço por parte dos defensores do ensino de Sociologia e Filosofia, para obter o retorno da obrigatoriedade do ensino dessas disciplinas na grade curricular do ensino médio. Dentre esses defensores cabe citar alguns atores relevantes como o Sindicato dos Sociólogos do estado de São Paulo (SINSESP), a Associação de Sociólogos do mesmo estado, a Associação dos Profissionais de Sociologia do Estado

---

eixo de análise a concepção de educação politécnica em contraposição à tradição tecnicista e fragmentária de educação. Entretanto, após um período de debates e discussões, o então governo Fernando Henrique Cardoso, utilizando-se de uma manobra regimental, introduziu os princípios educacionais que defendia, desconsiderando todo o processo de discussão construído para a elaboração da nova lei. Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a nova L.D.B. continha dispositivos classificadores da perspectiva de desresponsabilização do governo com o financiamento da educação.

do Rio de Janeiro (APSERJ, recém-criada à época), o IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas), bem como outros sindicatos, associações, partidos políticos, pesquisadores e professores de vários estados do país. (2012, pp. 73-74)

Em 2000, o Ministério da Educação, lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que foi uma continuação das discussões propostas pelas DCNEM, mantendo a organização curricular com base em áreas de conhecimento, e não em disciplinas. Na introdução geral do documento é ressaltado, mais uma vez, que todas as disciplinas citadas nas três áreas não são obrigatórias. Obrigatório seriam as competências e habilidades postas nas DCNEM relacionadas aos conhecimentos daquelas disciplinas (SANTOS, 2002). Este documento foi complementado em 2002 com o lançamento do PCN+, tendo como meta “facilitar a organização do trabalho da escola, em termos desta área de conhecimento” (PCN+ 2002, p. 7). A área das Ciências Humanas e suas Tecnologias, composta pelas disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, de acordo com os Parâmetros, deve tratar de outros conhecimentos como Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia considerados fundamentais para o Ensino Médio<sup>33</sup>.

Em 2001, o retorno da disciplina de Sociologia foi vetado, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, justificando-o pela insuficiência de profissionais para suprir a demanda de professores.

Importa ressaltar que as lutas pela institucionalização da disciplina, para obter o retorno da obrigatoriedade de seu ensino na matriz curricular do Ensino Médio, foram cercadas de algumas vitórias e muitas derrotas, mas, a resistência sempre prevaleceu.

No ano de 2006, é emitido o Parecer CNE/CEB nº 38/2006, favorável a inclusão do ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio no âmbito nacional, nas escolas públicas e privadas, bem como a emissão da Resolução CNE/CEB 04/2006, alterando o artigo 10 das DCNEM, incluindo a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias. A contar de 2007 os Conselhos Estaduais de Educação deveriam regulamentar a oferta dessas aulas.

É conveniente ressaltarmos que, ainda em 2006, surgem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM – em um momento de crítica aos PCNEM e aos PCN+. Na especificidade, as principais críticas que se tinham nesse momento em relação aos documentos anteriores diziam respeito aos conceitos de habilidades e competências a serem

---

<sup>33</sup> Cabe ressaltar ainda que no documento a disciplina de Sociologia é nomeada como „Conhecimentos de Sociologia, Política e Antropologia”, ou seja, os temas que seriam transversais, como Política e Antropologia, acabam ganhando destaque na redação do texto.

desenvolvidos pelos estudantes. Diante desse contexto, as OCNEM, possivelmente pelos embates que se desenvolveram nos anos que a precederam, têm por finalidade apresentar aos professores da rede pública um conjunto de reflexões sobre a prática docente, criando assim um diálogo entre o professor, a escola e as suas práticas de ensino. O documento se define como um material de apoio que

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

À época, essas Orientações não se constituíram como uma proposta normativa de programa para o ensino de Sociologia, mas sim, com o objetivo maior de levar os professores a elaborarem suas próprias propostas. As OCNEM propunham que o docente se atenha ao trabalho com temas, conceitos e teorias articuladamente e que deem atenção especial ao processo de desnaturalização e estranhamento, de modo que os discentes saiam do ensino médio com competências para realizar estes processos. Conforme exposto por Moraes (2012), as OCEM deveriam servir de orientação para a elaboração de propostas curriculares a níveis estaduais.

Após a emissão do Parecer em 2006, conseqüentemente, as escolas que ainda não ofertavam o ensino das disciplinas de Sociologia e Filosofia começaram a se mobilizar para alterar suas matrizes curriculares. Contudo, é somente no ano de 2008 que o processo de inserção obrigatória da disciplina no Ensino Médio se define. Nesse momento, ocorre a aprovação da Lei Federal nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Esta lei alterou o Art. 36 da LDB nº 9.394, estabelecendo a obrigatoriedade das disciplinas da Filosofia e da Sociologia em todas as séries do Ensino Médio.

Importa frisar que as DCNEM passam por uma atualização com a Resolução nº 2, de 30 de Janeiro de 2012, justificando mudanças e propostas feitas na forma de leis, decretos e portarias que alteram as legislações específicas no trato da educação pública, como por exemplo, no que tange à ampliação da obrigatoriedade dos anos de escolarização. De acordo com as novas DCNEM (2013), a estrutura do ensino médio estaria inadequada às

necessidades da sociedade e dos jovens que o frequentam; a principal proposta de mudança estaria na necessidade de um currículo menos rígido.

Resultado de muita luta e mobilizações, a institucionalização da Sociologia no Ensino Médio foi assegurada. Contudo, sua implementação efetiva, sua garantia de permanência e legitimidade no ensino escolar são grandes desafios a serem enfrentados.

Sintetizando o exposto e fazendo um paralelo com uma das problemáticas que permeia nosso objeto de estudo, pode-se dizer que o ensino de Sociologia se articula e dialoga com as relações sociais, políticas e econômicas que o perpassam assumindo distintos papéis em cada época. “Este fato nos permite pensar como as esferas da educação e da política se entrecruzam a todo momento e em particular como a segunda determina e limita as diretrizes e parâmetros da primeira” (RIBEIRO, 2009, p. 51). As reformas educacionais, as tendências pedagógicas vigentes em cada período interferem diretamente nas definições curriculares sobre o ensino da disciplina, dos saberes escolares, nas práticas docentes, nos discursos pedagógicos e são derivados das concepções e interpretações que se fazem da relação entre educação, sociedade e ensino. Essa relação de disputa, é apontada por Silva

As reformas políticas do Estado, que ocorrem como fruto das disputas ideológicas, das classes sociais, dos projetos que contam com a influência dos intelectuais, das teorias sociais e políticas, levam à uma recomposição do campo acadêmico e do campo científico. Teorias e modelos explicativos da vida, das regras democráticas e da educação são contextualizadas (elaboradas) nas comunidades científicas e recontextualizadas nos órgãos governamentais que simplificam ainda mais as teorias sociais predominantes. Assim, cria-se uma espécie de comunicação pedagógica, com um discurso pedagógico, a partir de um regulador do dispositivo que irá predominar como senso comum nas escolas. É a partir desse dispositivo pedagógico, regulador da comunicação e da ação educativa que os saberes são reorganizados, disseminando nas escolas as novas regiões dos conhecimentos. O ensino de sociologia está inserido nesses processos de formação, elaboração, disseminação do discurso pedagógico e da organização dos saberes. (2007, p. 405)

Na sequência, apresentaremos sucintamente a legislação federal que esteve vigente durante a trajetória de idas e vindas da Sociologia até o momento da definitiva implantação da Sociologia no currículo do Ensino Médio, por meio da aprovação da Lei nº 11.684/2008.

Na trajetória intermitente da Sociologia, embora nem sempre organizada como disciplina com carga horária definida, seu conteúdo, de alguma forma, foi previsto no currículo do Ensino Secundário/ Médio. Ao abordarmos questões referentes ao ensino desta disciplina, discutimos também a organização da educação nacional no decorrer da história.



Dessa forma, faz-se necessário apontarmos quais foram as leis e os documentos pedagógicos instituídos no decorrer do processo de idas e vindas da Sociologia na história da educação brasileira.

Logo abaixo, apresentamos um quadro-resumo com estes documentos e seus efeitos na oferta da Sociologia enquanto disciplina.

**Quadro 2.** Leis e Documentos Pedagógicos

<b>Ano</b>	<b>Documento</b>	<b>Efeito sobre a Sociologia</b>
1891-1924	Decreto nº 982, de 08 de novembro de 1890 (Reforma Benjamin Constant) Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901 (Reforma Epiácio Pessoa)	Documentos sem efeito
1925	Decreto nº 16.782-A, de 13 de Janeiro de 1925 (Reforma Rocha Vaz)	Presença obrigatória da disciplina no 6º ano do Ensino Secundário
1931	Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 e Decreto nº 21.241 de 14 de abril de 1932 (Reforma Francisco Campos)	Presença obrigatória da disciplina no 2º ano dos três cursos complementares do Ensino Secundário
1942	Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (Reforma Capanema)	Presença obrigatória da disciplina somente nos Cursos Normais
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.	Presença optativa da disciplina
1971	Lei nº 5.692/71	Presença optativa da disciplina e retirada dos Cursos Normais (presente desde 1928)
1982	Lei Federal nº 7.044/82	Início do retorno
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.	Dá espaço, mas não garante
1998	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Dá espaço, mas não garante
1999	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Dá espaço, mas não garante
2006	Resolução nº 4/06 do CNE/CEB	Torna as disciplinas de Sociologia e Filosofia obrigatórias nacionalmente
	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Recomenda o retorno da Sociologia e Filosofia
2008	Lei nº 11.864	Lei nacional que torna obrigatória a presença da Sociologia e Filosofia.

Fonte: AZEVEDO, 2014; SANTOS, 2002.

Analisando o quadro-resumo e o quadro com a periodização da presença ou ausência da Sociologia, podemos dividir sua trajetória intermitente em três períodos. O primeiro, vai de sua efetiva presença obrigatória, em 1925, até 1941. Dezessete anos de presença. Um período caracterizado de constituição e crescimento em torno da disciplina. O segundo, marcado por sua retirada dos currículos em 1942 até o fim do regime militar em 1984. Momento entendido como um período de “ostracismo”, em que a Sociologia esteve ausente dos currículos, ou presente de forma opcional, por quarenta e dois anos. O terceiro situa-se a contar da redemocratização do país, período de revitalização do debate acerca do ensino da Sociologia, até 2008, ano que culminou com a aprovação da lei que instituiu a obrigatoriedade da disciplina no nível médio. Ousaria acrescentar um quarto período, que corresponde de 2008, momento de legitimação da Sociologia nos currículos do ensino básico, até os dias de hoje, período em que a obrigatoriedade da disciplina é retirada novamente das matrizes curriculares.

Na sequência, após apontarmos como se deu a trajetória da Sociologia em âmbito nacional, traçaremos o percurso da disciplina no âmbito do Estado do Paraná.

## **1.2 Trajetória da Sociologia como disciplina escolar na Rede Pública de educação do Estado do Paraná<sup>34</sup>**

Como vimos, o retorno gradual da Sociologia aos currículos escolares está inserido no contexto dos movimentos pela redemocratização do país articulado à luta pela democratização da escola pública, de qualidade e de formação crítica, contrapondo-se à perspectiva educacional tecnicista, adotada nos anos de ditadura militar. Nesse processo de reinserção, cada Estado brasileiro tem sua história, suas especificidades, seja no que se refere aos aspectos legais, seja no que se refere aos aspectos epistemológicos e metodológicos.

Dessa forma, para que possamos compreender o ensino de Sociologia no Paraná, é essencial que compreendamos antes, o processo pelo qual se deu a implementação da Sociologia no Estado. Como já nos alertava Marx, as mediações do tempo histórico –

---

<sup>34</sup> A elaboração do texto sobre a trajetória da Sociologia, enquanto disciplina escolar no Estado do Paraná, teve como base a Tese de Doutorado de Ileizi Luciana Fiorelli Silva, sob o título: Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002), as Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia (DCE) e algumas informações repassadas pelo Departamento de Educação Básica (DEB/SEED) Equipe de Sociologia. Cabe frisar que o assunto abordado não possui muita produção a respeito. No estudo da arte realizado para esta pesquisa, apenas a tese de Ileizi aborda o tema.

particularidade – são fundamentais na tentativa de apreensão da realidade – totalidade – e suas múltiplas relações e determinações.

De acordo com Silva (2006), a Sociologia no Paraná, tanto no âmbito acadêmico quanto no escolar, também sofreu com as intensas mudanças educacionais e curriculares que ocorreram não somente no Estado, mas em todo o país. O ensino da disciplina, sua ausência ou permanência nas salas de aulas, ou seja, sua trajetória intermitente esteve vinculada, a todo o momento, às transformações que afetaram o seu desenvolvimento.

A partir dos anos de 1980, no período de reestruturação curricular do 2º grau, o Estado do Paraná indicou um crescente interesse pela inclusão da Sociologia como disciplina nos currículos. Nesse âmbito, a Sociologia é discutida como disciplina que deveria fazer parte dessa reformulação e que deveria ser inserida no Ensino Médio (SILVA, 2006).

A década de 1980 foi pródiga em manifestações pró-inserção da disciplina de Sociologia no ensino médio, em vários estados brasileiros, aproveitando o momento propiciado pela redemocratização do país. Mobilizações sociais ganham força quando carregam ações de diferentes agentes institucionais e, no Paraná, uma campanha teve à frente o Sindicato dos Sociólogos do Estado do Paraná, envolvendo outras entidades como os órgãos estaduais de educação e as universidades, num esforço de superação do modelo curricular herdado do período da ditadura militar. (SEED, 2008, pp. 51-52)

Os debates, visando o retorno do ensino de Sociologia e Filosofia no novo currículo do Ensino Médio, tinham sempre em pauta a intermitência na trajetória da disciplina no currículo das escolas de Ensino Médio, sujeita às reformas educacionais implementadas pelo governo federal, e a regulamentação da profissão de sociólogo.

Entre os anos de 1983 e 1994, houve no Estado uma intensa movimentação por parte da Secretaria da Educação (SEED/PR) em prol da reforma da educação escolar. Frisa-se que essa movimentação só foi possível pela Lei nº 7044/82, pois este foi o dispositivo legal que permitiu que ocorressem as tentativas de reformulações.

A década de 1980 foi um período importante na história do Brasil. Período marcado pela superação da ditadura militar, enquanto regime de governo, e o fortalecimento redemocratização do país. Cabe frisar então, que em 1983, na primeira eleição direta realizada no Paraná, elegeu-se para governador do Estado José Richa, do PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Com sua proposta de redemocratização do Estado mediante a redemocratização da educação, apresenta uma nova visão de sociedade e de

educação, defendendo a democratização do acesso à escola e a socialização dos conhecimentos científicos.

Richa, durante seu mandato (1983–1986), oportunizou aos professores da rede pública, debates em torno de uma proposta de educação democrática. Desde então, construiu-se uma nova proposta, fundamentada na concepção da Pedagogia histórico-crítica, resultando no documento: Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Entretanto, a sistematização e redação final deste, ocorreu apenas no ano de 1990, já no mandato do governador Álvaro Dias, também do PMDB (1987–1990).

Fundamentada na Pedagogia histórico-crítica, esta proposta educacional, manteve-se até 1994, perdurando por três mandatos subsequentes: José Richa (1983-1986), Álvaro Dias (1987-1990) e Roberto Requião (1991-1994).

De acordo com Silva (2006), a organização das ações que se desenvolveram entre 1987 e 1994 no Estado, foram possíveis por meio da criação do Programa de Reestruturação do Ensino de 2.º Grau. Ainda, de acordo com a autora, “criou-se, nesse período, a oportunidade de reestruturação do ensino médio e dos cursos profissionalizantes, tendo-se como concepção de ciência o referencial teórico marxista” (p. 205).

Conforme o estudo realizado pela autora, no período de 1983 a 1987, a disciplina de Sociologia ainda não configurava nas grades curriculares do Estado. Somente em 1988, época em que se conclui a Proposta de Reestruturação do 2º grau no Paraná, que a Sociologia começa a figurar nas grades, na parte diversificada. Na década de 1990, então, passa a ser tratada como uma disciplina opcional, cabendo à cada escola inseri-la, ou não, em seus currículos.

No período entre 1991 e 1994, a SEED/PR direcionou algumas ações para que a Sociologia fosse fortalecida. Em 1991, foi realizado concurso público para o ensino da Sociologia, cujo resultado foi um baixo número de inscritos e aprovados, afirma Silva (2006).

Diversos seminários e fóruns de discussão foram realizados em conjunto, professores de escolas de 2º grau da rede pública e privada estadual e professores universitários da área de Ciências Sociais. Outro indicativo deste direcionamento institucional em prol da Sociologia é a elaboração entre 1993 e 1994 de uma proposta de conteúdos<sup>35</sup>, como a diretriz estadual para a Sociologia, sob a responsabilidade de técnicos pedagógicos do Departamento de Ensino de 2º grau da SEED (DESG) com a consultoria de

---

<sup>35</sup> Em contato com o DEB-Equipe de Sociologia, via e-mail, fui informada de que o departamento não possui esse documento.

professores de diferentes instituições de Ensino Superior, entre elas: FE-USP; UFSC e UFPR. (SEED, 2008, p. 52)

Ainda nesse período, com as expectativas acerca da nova LDB, os trabalhos em torno do Programa de Reestruturação do 2º grau foram finalizados. A proposta de conteúdos também foi finalizada e deveria ter sido disponibilizada para as escolas no ano seguinte. Contudo, a troca de governo e, conseqüentemente, a troca da equipe da SEED/PR impediram esse processo.

Inicia-se, em 1995, a gestão de governo de Jaime Lerner, e a gestão de presidente de Fernando Henrique Cardoso. Junto a isso um novo ciclo de reformas educacionais. Assim, instalada a nova configuração governamental temos que

A montagem da nova equipe indicava um redirecionamento na concepção de educação e ensino. A prática comum dos governos em não dar continuidade aos programas antecessores foi radicalizada, uma vez que todas as propostas e diretrizes curriculares aprovadas anteriormente foram desconsideradas, incluindo-se a proposta da disciplina de sociologia. Os novos assessores tinham um perfil bem diferente do que predominava até então. Eles foram recrutados em áreas distantes da educação e da produção acadêmica, vinham da engenharia, da gerência de instituições financeiras, de empresas especializadas na formação de altos funcionários de empresas privadas, enfim, a recontextualização muda de sentido (SILVA, 2007, p.15).

Dessa forma, temos uma ruptura nas ações que previam o fortalecimento da Sociologia e “um corte radical no que concerne às teorias educacionais direcionadoras da organização dos saberes e disciplinas nas escolas” (SILVA, 2006, p. 247). Aqui, cabe salientar que, nas duas gestões do governo Lerner (1995-1998 e 1999-2002), as propostas para a Sociologia elaboradas até 1994 foram totalmente ignoradas e os documentos que passaram a nortear as reformas no Estado do Paraná foram os PCNEM e DCNEM. O ensino no Estado passa a enquadrar-se na concepção da pedagogia das competências e as premissas da PHC suprimidas pelas concepções neoliberais de educação. A materialização das políticas neoliberais neste período, contrapondo-se aos postulados da Pedagogia histórico-crítica, reforçou os princípios mercadológicos.

De acordo com Baczinski

Toda a discussão feita em torno da Pedagogia histórico-crítica, por aproximadamente dez anos, foi “sobreposta” pela Pedagogia das Competências. Esta “sobreposição” não constituiu uma proposta de

superação da Pedagogia histórico-crítica claramente anunciada, ou seja, se deu de forma a silenciar a proposta anterior. (2013, p. 217)

Aqui, é importante frisar que as propostas de 1991, que atendiam ao magistério, e de 1994 são diferentes. Contudo, não se trata de uma diferença apenas por conta do segmento que atendiam. Conforme exposto por Silva (2006), a proposta de 1991 foi marcada pelo discurso pedagógico da pedagogia histórico-crítica, em razão da ruptura com a política de educação dos governos militares. Já a de 1994, reflete os rumos a serem tomados com as reformas educacionais que estavam por vir e as propostas de ensino de Sociologia já existentes em outros Estados, especialmente São Paulo (ANJOS, 2015).

Em 1996, com a promulgação da LBD, o debate em âmbito nacional pela permanência da Sociologia nos currículos escolares é retomado. No Paraná, da mesma forma, retomam-se as discussões resultando em novas ações. Nesse período, poucas escolas no Estado ofertavam a disciplina. A autonomia concedida aos estabelecimentos de ensino, apoiada no conceito de flexibilidade, permitia a criação e a inclusão de novas disciplinas nas matrizes curriculares.

Nesse contexto, a Universidade Estadual de Londrina – UEL - criou o projeto de extensão: “A reimplantação da Sociologia no 2º grau”, com objetivo de incluir a Sociologia como disciplina diversificada nos currículos das escolas do município. Nesse período, cerca de 30% das escolas públicas aderiram à essa inserção (SILVA, 2007). Essa iniciativa resultou na implementação da disciplina em todas as escolas do Núcleo Regional da Educação de Londrina, no ano de 1999. Contudo, essa implementação não se estendeu às escolas do restante do Estado comprometendo, assim, sua presença nos currículos, dando continuidade à sua instabilidade.

Como reforço a esta iniciativa, outros dois projetos foram desenvolvidos em Londrina: “A Sociologia no Ensino Médio” e o Laboratório de Ensino de Sociologia – LES. O intuito era assessorar os professores com materiais didáticos, cursos e outras atividades.

Durante os anos de 1997 e 1998, os Núcleos Regionais de Educação – NREs – do Estado acompanharam os debates com o MEC acerca da reestruturação do Ensino Médio. Tem-se, então, em 1999, a implantação de um currículo elaborado conforme a realidade específica do Paraná. Neste modelo, que estava de acordo com o proposto pelo PCNEM, a Sociologia passa a configurar como disciplina na Base Nacional Comum – BNC – com 02 horas aula na 1ª série do Ensino Médio.

Todavia, mesmo com os esforços, a Sociologia não resiste a todos os embates e não mantém seu espaço legitimado na rede de ensino. Em 2000, a disciplina é inserida como parte

diversificada curricular, deixando o rol das disciplinas da BNC. Com a justificativa de que as grades curriculares do Estado deveriam seguir o contido nas DCNEM, a SEED/PR determina a diminuição da carga horária semanal de aulas. Conseqüentemente, na disputa entre as disciplinas que compunham a matriz, a Sociologia e a Filosofia são as primeiras a terem suas aulas diminuídas, remanejadas e, até mesmo, excluídas das matrizes.

Com isso, em 2001, a Sociologia foi retirada da base nacional comum e voltou a compor a parte diversificada do currículo escolar, reduzindo em cerca de 30 a 40% o número de escolas que ofertavam a disciplina, analisa Silva (2006).

Em 2002, a SEED/PR transformou uma parcela da carga horária da parte diversificada das matrizes em projetos interdisciplinares. A Sociologia passa a fazer parte destes e, apesar de todos os entraves, a disciplina se manteve em 50% das escolas paranaenses. Além disso, em 2005, os estabelecimentos de ensino passam a receber os profissionais que fizeram concurso público<sup>36</sup> em 2004. Tal concurso foi realizado para provimento de vagas no cargo de professor, do Quadro Próprio do Magistério – QPM, com 165 vagas destinadas à Sociologia para os trinta Núcleos Regionais de Educação do Estado. Assim, com a entrada de sociólogos no quadro próprio do magistério – QPM – da rede estadual de ensino, conseqüentemente, ocorreu um aumento gradativo do número de escolas que passaram a ofertar a Sociologia.

De 2003 a 2010, o Paraná volta a ser governado por Roberto Requião (2003-2006 e 2007-2010). Nesse período, com o intuito de construir uma proposta curricular progressista e em busca da superação da educação fragmentada, inicia-se o processo de construção coletiva das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE). De 2004 a 2006, a SEED/PR promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares.

Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula. Ainda em 2007 e 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação. Tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram, também, de debates presenciais com as equipes disciplinares

---

<sup>36</sup> Edital nº 35/2004, disponível em [http://www.cops.uel.br/concursos/seap\\_2004/Edital\\_035\\_2004.pdf](http://www.cops.uel.br/concursos/seap_2004/Edital_035_2004.pdf)

do DEB, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos. (SEED, 2008, p. 8)

Tal processo resultou na publicação das DCE de cada disciplina da Matriz Curricular, em 2008, dentre elas a da disciplina de Sociologia. Trata-se de um documento com um texto extenso. São 112 páginas, divididas em três partes. Na primeira parte discorre-se sobre as diferentes formas de organização curricular. A concepção de currículo adotada pelas diretrizes, segundo os autores, é fundamentada nas teorias críticas com organização disciplinar dialogando com uma perspectiva interdisciplinar. Na segunda parte, apresenta-se uma abordagem específica sobre a disciplina de atuação. Encontramos uma análise histórica do ensino da disciplina em ambientes escolares, englobando os fundamentos teórico metodológicos e os conteúdos propostos para a atuação docente em sala de aula, com uma descrição minuciosa do que pode ser abordado em cada um deles. Na terceira parte, é apresentada uma relação de conteúdos, o quadro de conteúdos básicos, que, segundo o texto das diretrizes, foram sistematizados com base nos encontros realizados com os docentes da disciplina. O quadro, dividido em conteúdos estruturantes (temas), conteúdos básicos (conceitos), abordagem teórico metodológica (teorias e metodologia de trabalho) e avaliação é colocado como uma proposta de sistematização dos conteúdos, porém, não é obrigatório que o docente se atenha a estes conteúdos propostos.

Esses conteúdos básicos, propostos pela DCE, estão organizados de forma que, durante o ensino médio, o aluno tenha contato com cinco principais temas sociológicos: 1) O Processo de Socialização e as Instituições Sociais; 2) Cultura e Indústria Cultural; 3) Trabalho, Produção e Classes Sociais; 4) Poder, Política e Ideologia; e 5) Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais. Todos estes temas estão acompanhados de conceitos-chaves a serem desenvolvidos, teorias, métodos e avaliação. Aqui, convém salientarmos que nesta organização afere-se uma certa aproximação da proposição feita pelas OCEM (2006) que sugere a abordagem sociológica em sala de aula a partir de temas, teorias ou conceitos, trabalhados articuladamente.

Outro aspecto importante a ser considerado, é que apesar de contemplar algumas concepções coerentes com a proposta da Pedagogia histórico-crítica, esta não foi explicitamente assumida como fundamento teórico das DCE. Aqui, cabe frisar que em outubro de 2016, comemora-se 37 anos da Pedagogia histórico-crítica no Brasil e 26 de institucionalização/implementação no Paraná. Contudo, ressaltamos a importância de compreendermos que no decorrer destes 26 anos houve momentos de interrupção e até de



substituição dessa proposta. Que, apesar das afirmativas de que a PHC não foi de fato implantada nas propostas educacionais de governo, não há como negarmos sua contribuição à educação paranaense. Nesse sentido temos em Baczinski (2013, p. 220) que “a forma com que ela foi institucionalizada se deu de modo idealista, no entanto, a PHC nunca se constituiu numa proposta idealista de educação, e sim uma proposta revolucionária, em busca de uma educação e uma sociedade transformada”.

Ademais, assim como as OCNEM, que se ergueram em pleno debate político, as DCE também respondem a uma dada configuração de poderes que vigoravam no Estado. Apresenta-se nas diretrizes uma preocupação em negar e propor alternativas às políticas educacionais que estiveram vigentes durante os anos 1990.

Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas. Contrapondo-nos a esta concepção, salientamos que, para a maioria da população brasileira, a escola constitui a alternativa concreta de acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar. Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde. Secretária de Estado da Educação do Paraná (PARANÁ, 2008, p. 7).

Ainda no ano de 2006, em âmbito nacional, é emitido o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 e a Resolução, garantindo a inclusão da Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, documentos que definiam que a partir de 2007 os Conselhos Estaduais de Educação deveriam regulamentar a oferta dessas aulas.

Assim, no Paraná, a situação foi regulamentada por meio da Lei Estadual (PR) nº 15.228/06, de 25/07/2006, a qual instituiu as Disciplinas de Filosofia e de Sociologia como disciplinas obrigatórias na grade curricular do Ensino Médio do Estado do Paraná. Com a Deliberação n.º 06/06-CEE/PR, foram fixadas as normas Complementares às DCNEM. As orientações para as devidas alterações nas matrizes curriculares das instituições de ensino, foram realizadas pela Instrução Normativa nº 015/2006 – SUED/SEED. O documento previa que cada escola era livre para determinar a série em que a disciplina seria ofertada, contanto

que o princípio de equidade entre as disciplinas fosse respeitado, de modo que garantisse um mínimo de duas aulas semanais para todas as disciplinas nas séries em que seriam ofertadas.

Em 2007 é lançado o livro didático público de Sociologia, ação possibilitada pelo trabalho coletivo dos professores após muita discussão sobre o que ensinar na disciplina.

Este livro também é diferente porque seu processo de elaboração e distribuição foi concretizado integralmente na esfera pública: os Folhas que o compõem foram escritos por professores da rede estadual de ensino, que trabalharam em interação constante com os professores do Departamento de Ensino Médio, que também escreveram Folhas para o livro, e com a consultoria dos professores da rede de ensino superior que acreditaram nesse projeto. (SEED, 2007, p. 7)

Um grande passo foi dado em direção a legitimação do espaço da Sociologia na rede pública de ensino do Paraná, mas é somente em 2008 que o processo de inserção obrigatória da disciplina no Ensino Médio realmente se define. Nesse momento, ocorre a aprovação da Lei Federal nº 11. 684, a qual estabeleceu a obrigatoriedade da disciplina em todas as séries do Ensino Médio.

Para ajustar-se legalmente a esse dispositivo, o Estado do Paraná emite a Deliberação nº 03/08 – CEE, fixando as normas Complementares às DCNEM. Quanto as orientações para as devidas alterações nas matrizes curriculares das instituições de ensino, foram emitidas as Instruções Normativas nº 011/2009 – SUED/SEED e 021/2010 – SUED/SEED. A primeira definiu que cada escola deveria ofertar a disciplina de Sociologia em, no mínimo, duas séries em 2010.

A segunda, definiu que a Sociologia deveria ser ofertada obrigatoriamente em todas as séries, em 2011. No ano de 2013 ocorre novamente outro concurso público<sup>37</sup>. Neste ano, são disponibilizadas 1669 vagas para Sociologia, divididas entre os NREs de todo o Estado. Percebe-se aqui, um aumento expressivo no número de vagas disponibilizadas ao compararmos o concurso de 2004 e 2013. Foram 1504 vagas a mais nesta última edição de concurso. Cabe frisar que nos concursos de 2003 e de 2007 não houve vagas destinadas à disciplina. Desse modo, após os concursos realizados, o Estado do Paraná possui hoje, em seu Quadro Próprio do Magistério – QPM, na função de professor de Sociologia, 425 profissionais concursados<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Edital 017/2013, disponível em <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/seed-secretaria-de-estado-da-educacao-pr-13771-vagas>

<sup>38</sup> Dados disponíveis em

Em termos gerais, pode-se dizer que a trajetória do ensino da Sociologia no Estado do Paraná, permeada pelas influências das mudanças ocorridas em âmbito nacional, foi estigmatizada por seu processo de descontinuidades e desvalorização. Essas marcas dificultaram e dificultam sua consolidação enquanto disciplina do currículo escolar refletindo, assim, na falta de uma tradição pedagógica solidificada. Completando oito anos de obrigatoriedade do ensino de Sociologia em todo o Ensino Médio nas escolas públicas e privadas do Brasil, ainda se faz necessário a discussão em torno do processo de legitimação e a importância de se ensinar Sociologia.

Nota-se que o ensino de Sociologia tem avançado em suas dimensões legais e burocráticas. Fato comprovado no instante em que sua obrigatoriedade se torna realidade. Todavia, há muito a ser conquistado. Mesmo com sua institucionalização, seu ensino ainda é questionado. Duvida-se da importância da Sociologia. O que ensinar, para que ensinar, como ensinar e para que serve ensinar/aprender Sociologia são alguns dos questionamentos que pairam no contexto escolar. Para Ferreira,

[...] de fato, mesmo passado tanto tempo, ainda não conquistamos e sedimentamos os devidos espaços da Sociologia dentro dos limites do ensino médio e, por conseguinte, ainda não temos consenso sobre o que ensinar em Sociologia e como ensiná-la. Existem muitas divergências em relação a tópicos e perspectivas a serem abordados e não existe no ensino médio brasileiro um currículo mínimo que determine o que ensinar e como a Sociologia deve ser ensinada; temos apenas alguns documentos oficiais que orientam o seu ensino e, por esse motivo, a questão de saber o que fazer com a disciplina no ensino médio coloca-se entre os temas atuais para os sociólogos brasileiros. (2010, p. 15)

Assim, intenciona-se avançar as discussões na direção das categorias do “o que ensinar”, “como ensinar” e “para que ensinar” a Sociologia, compreendidas, sobremaneira, muitas vezes como algo abstrato.

Para tanto, no próximo capítulo realizaremos uma retomada das concepções de ensino no contexto histórico brasileiro, bem como as principais tendências pedagógicas predominantes. Essa abordagem faz-se necessária para que possamos desvelar a relação entre as concepções de ensino e a prática de ensino dos professores que atuam com a disciplina de Sociologia, no município de Francisco Beltrão. Nesse sentido, convém salientarmos que o

ensino de Sociologia esteve presente em apenas três períodos predominantes: nas perspectivas tradicional, escolanovista e neo-escolanovista (pedagogia das competências).

## CAPÍTULO 2

### O ENSINO DE SOCIOLOGIA E AS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS PREDOMINANTES

Segundo Ramos (2014, p. 208), “para que um processo pedagógico seja de fato instaurado, exige-se que os seguintes questionamentos sejam feitos: ensinar o quê? Por quê? Como?”. Exige-se, efetivamente, uma reflexão pormenorizada em torno da prática de ensino.

Assim, para analisar as perspectivas em relação ao ensino de Sociologia, dos professores que ministram a disciplina nos colégios estaduais no município de Francisco Beltrão, a intenção deste capítulo é relatar a trajetória das concepções de ensino que fizeram e fazem parte das diferentes teorias pedagógicas no Brasil, procurando identificar em quais períodos o ensino da Sociologia esteve presente e quais as tendências que aqui se manifestaram.

Assim, evidenciam-se, na segunda parte desta pesquisa, uma retomada das concepções de ensino no contexto das tendências pedagógicas predominantes. Abordar-se-á sobre o processo de ensino nas perspectivas tradicional, escolanovista, tecnicista, pós-moderna e histórico-crítica.

Trata-se, então, de apresentarmos as concepções de ensino e seus processos em diferentes perspectivas e períodos históricos e também da tentativa de apontarmos como se deu o ensino de Sociologia até então. Todavia, conforme Silva, faz-se necessário conhecermos “onde, quando e como foi efetivamente ensinada a Sociologia no Brasil. **Há uma necessidade de buscar fontes, documentos, criar dados primários sobre as práticas de ensino de Sociologia** nas Escolas Normais, nas Escolas Secundárias, no Segundo Grau” (2010, p. 22, grifo nosso).

Referente a esse aspecto, percebemos, por meio de nossas buscas, que o que se conhece sobre o ensino de Sociologia em alguns períodos históricos é restrito, carente de produções. Devido a esse fator, apontamos que nossa intenção e considerações estarão, em alguns momentos, limitadas. Dessa forma, buscamos aporte teórico em Caridá (2014; 2015), Fernandes (1977), Meksenas (1955), Meucci (2000; 2007; 2011; 2014) e Oliveira; Cigales (2015).

## 2.1 O processo de ensino na perspectiva tradicional

Historicamente, houve o momento em que o ato de ensinar foi mais importante do que o ato de aprender. Este predomínio, diga-se, esta hegemonia do ensino sobre a aprendizagem, constitui a essência da pedagogia tradicional. Em Valdemanin (2004, p. 165) temos que “ao longo de três séculos, XVII, XVIII e XIX – a modernidade –, as proposições educacionais enfatizaram a importância do método de ensino tanto para a formação de professores quanto para a aprendizagem de crianças e jovens”. Segundo Saviani (2012b, p. 38), tal pedagogia acreditava na igualdade essencial entre os homens, “na medida em que o homem, o ser humano, era identificado com o homem livre”, e sua abordagem de ensino partia do pressuposto de que a inteligência torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas. Desse modo, na escola tradicional o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar. E essa era a missão do professor, que segundo Mizukami (1986, p. 17), é considerada “catequética e unificadora da escola”.

Ainda em Saviani temos que

é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência, e, assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, a partir de meados do século XIX, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos. Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidaram a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (2012b, p. 40)

Percebe-se então, que nesta concepção o ensino tornou-se um paradigma. Assim, se nela a ênfase foi depositada no ensino, na transmissão do conhecimento científico, abordaremos algumas questões consideradas essenciais: quem ensinava? A quem se ensinava? Como se ensinava?

Nessa perspectiva, o professor tem papel central, cuja função define-se por vigiar os alunos, aconselhá-los, ensinar a matéria e corrigi-la. A figura do professor como detentor do saber é uma força motriz nessas escolas. É ele o responsável por transmitir, comunicar,

orientar, instruir, mostrar. Ocupando lugar central na sala de aula é ele quem avalia e dá a última palavra. Em suma, o professor fala, o aluno ouve e aprende.

O ensino tradicional propunha-se a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Eis porque esse tipo de ensino, o ensino tradicional, centra-se no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, isto é, centra-se no professor, o adulto que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados. (...) E o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido. (SAVIANI, 2012b, p. 49)

Essa centralidade do professor evidencia-se também, na organização física da sala de aula, uma das razões pelas quais o aluno vê o professor como uma figura detentora de poder e de conhecimento. Em Mizukami (1986) confirma-se que o professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita exclusivamente a escutá-lo. A didática profissional quase que poderia ser resumida em dar a lição e tomar a lição.

Ainda nesse sentido, temos Veiga que afirma que

o enfoque da Didática, a partir do ideário de Pedagogia Tradicional nas vertentes religiosa e leiga, entende a atividade docente inteiramente autônoma face à política, dissociada da educação da sociedade, ou seja, das questões das relações entre escola e sociedade. Esta didática separa teoria e prática, sendo a prática vista como aplicação da teoria, e ensino como forma de doutrinação. (1989, p. 44)

Nesse sentido, a formação e a profissão docente, constitui-se com base no paradigma da racionalidade técnica, também conhecido como a epistemologia positivista da prática. Para este paradigma, a ação profissional consiste na solução instrumental de um problema realizada pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica (GÓMEZ, 1995).

A racionalidade técnica, baseada nos pressupostos da neutralidade científica, tem como princípios a eficiência e a produtividade, o que considera ser necessário ao trabalho docente para que este se torne objetivo e operacional. Para este modelo de formação, a prática educacional se fundamenta na aplicação do conhecimento científico e os problemas do cotidiano são entendidos como questões técnicas, assim devem ser resolvidas por meio de procedimentos racionais da ciência.

De acordo com o paradigma da racionalidade técnica, o professor é concebido como um aplicador de técnicas que põem em prática o conhecimento científico. Gómez (1995), afirma que este modelo entende que o desenvolvimento de competências profissionais deve

colocar-se após o conhecimento científico básico e aplicado, pois não se pode aprender competências e capacidades de aplicação sem antes ter-se apropriado do conhecimento aplicável. Ou seja, as competências se traduzem como um tipo de conhecimento de valor inferior.

Outrossim, a formação do professor, conforme este paradigma, deve ter como principal elemento o conhecimento científico, o qual deverá servir de apoio para a prática. Motivo pelo qual a formação profissional centraliza-se na capacitação para o controle dos saberes das disciplinas específicas, das técnicas e métodos de ensino.

Nesta perspectiva, a quem se ensinava? A um aluno passivo, ao qual apenas compete ouvir, decorar e obedecer. À uma “criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos” (SAVIANI, 2012b, p. 49). Um mero receptor, assimilador e repetidor de conteúdos que procura ouvir tudo em silêncio ainda que, por vezes, responda o interrogatório do professor e faça os exercícios pedidos. Tem uma atividade muito limitada e pouco participa da elaboração dos conhecimentos que serão adquiridos. Sua tarefa principal é memorizá-los sem nenhuma estratégia de aprendizagem. Logo, há uma definição explícita de funções: “o professor é o agente, o aluno é o ouvinte. O trabalho intelectual do aluno será iniciado, propriamente, após a exposição do professor, quando então, realizará os exercícios propostos”. (MIZUKAMI, 1986, p. 16)

Assim, considerando esse perfil de aluno prossegue-se com o próximo questionamento: como se ensinava? Tem-se, então, a questão do método. No seio da didática tradicional, o método de ensino é concebido a partir do seu aspecto material. Isso significa que ele acentua a transmissão de conhecimentos, ou seja, a transmissão do saber historicamente acumulado.

De acordo com Saviani (2012b, p. 43) o “ensino dito tradicional estruturou-se por meio de um método pedagógico, que é o método expositivo”.

Eis, pois, a estrutura do método tradicional; na lição seguinte começa-se corrigindo os exercícios, porque essa correção é o passo da preparação. Se os alunos fizeram corretamente os exercícios, eles assimilaram o conhecimento anterior, então eu posso passar para o novo. Se eles não fizeram corretamente, então eu preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as razões dessa demora, de tal modo que, finalmente, aquele conhecimento anterior seja de fato assimilado, o que será a condição para se passar para um novo conhecimento. (Saviani, 2012b, p. 45)



Ou seja, a reprodução automática de conteúdos pelos exercícios, realizada pelo aluno, era o indicador de aprendizagem. Referente a isso, Veiga (1989) coloca que a concepção tradicional de educação enfatiza a visão de que a metodologia do ensino consiste num artifício que permite ensinar tudo a todos, de forma lógica. Compactuando com essa lógica, Mizukami (1986, p. 16) afirma que “há a tendência de tratar a todos igualmente: todos deverão seguir o mesmo ritmo de trabalho, estudar pelos mesmos livros-texto, utilizar o mesmo material didático, repetir as mesmas coisas, adquirir, pois, os mesmos conhecimentos”.

Além do como ensinar, faz-se necessário, também, abordar a questão daquilo que se deve ensinar, os conteúdos. Na perspectiva tradicional, os conteúdos já vem definidos pelo programa da escola, sem que se questione a sua natureza e o seu sentido. “Os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 2012b, p. 6), estes eram os conteúdos que o professor, tradicionalmente, era obrigado a ministrar os que o programa escolar determinava. Era exigido que o professor o esgotasse apesar da qualidade do rendimento do aluno. Neste sentido, a tarefa do professor era bastante simplificada. O conteúdo deveria ser transmitido e era separado das experiências e das realidades sociais dos alunos. Se estes apresentavam dificuldades, eram induzidos a estudar mais. E caso as dificuldades permanecessem, não haveria outra solução além da reprovação ou da dependência.

Destarte, convém ressaltar também a questão dos objetivos: Para que se ensinava? Na Pedagogia Tradicional, o objetivo é visto como teórico e remoto, como algo que não interfere e não contribui no trabalho escolar. Compreende-se melhor tal visão se a situarmos no contexto da filosofia essencialista. Segundo esta concepção, o objetivo didático se apresenta de modo universalista, desligado do mundo, da vida, afastado dos homens concretos e de sua historicidade. Um exemplo disso, é a própria pedagogia jesuítica, sobretudo àquela desenvolvida nos primeiros séculos do Brasil. Nela, vê-se claramente que a prática pedagógica se volta, em última instância, para a formação do cristão.

Referente ao que se conhece sobre o ensino de Sociologia no período constituído pela perspectiva tradicional, pode-se afirmar que este era caracterizado como um ensino diletantista, proselitista e enciclopedista. Logo, um ensino verbal e livresco que não estabelecia relações entre as leis sociológicas e a realidade social (MEUCCI, 2000; 2007). Atinente a este período, convém destacar, conforme mencionado anteriormente, que no ano de 1891 a Sociologia foi proposta como disciplina no Ensino Secundário, mas não chegou a ser

ofertada, ou seja, não foi ensinada. Abaixo segue trecho da proposta do programa de ensino de Sociologia e Moral, previsto pela Reforma de Benjamin Constant:

Os alunos estudariam os princípios reguladores do comportamento racional e científico necessários à consolidação da organização social republicana. Por isso, o nome da disciplina era Sociologia e Moral com os seguintes conteúdos: elementos de economia política (produção de riquezas, trabalho, consumo, capital, impostos e orçamento) e noções de direito pátrio, (organização política, administrativa, judicial e econômica do Brasil, direito civil e direito comercial). Tais conteúdos seriam ainda trabalhados no ensino primário, porém, somente como noções básicas. (SANTOS, 2002, pp. 29-30)

Mesmo com o programa de ensino definido a proposta não é implantada e apenas em 1925 a Sociologia retorna como disciplina obrigatória e seu ensino ocorre conforme prevê a tendência pedagógica predominante.

Segundo Meucci (2000, p.8), entre os anos de 1900 e 1929, devido à “inexistência de um sistema dinâmico de publicações destinadas ao ensino de Sociologia”, manuais estrangeiros eram utilizados à época, dentre eles a maior parte eram franceses<sup>39</sup>.

Então, se no século XIX o ensino fundamentava-se numa visão filosófica essencialista e numa visão pedagógica centrada na teoria, no intelecto, nos conteúdos cognitivos, no conhecimento científico, no século XX o papel do ensino fundamentar-se-á numa visão filosófica existencialista, baseada na vida, na atividade e numa visão pedagógica centrada na aprendizagem, no educando, nos métodos, no psicológico e no biológico. Assunto que abordaremos com maior profundidade na sequência deste capítulo.

## **2.2 O processo de ensino na perspectiva escolanovista**

A problemática que perpassa a questão sobre o ensino, sofreu uma grande inflexão do que tínhamos enquanto perspectiva de ensino no século XIX e o que passamos a ter como perspectiva de ensino no século XX. De acordo com Valdemarin

---

<sup>39</sup> “Esquise d’une sociologie, de G. TARDE (Paris, 1898); Qu’est-ce que la sociologie, de C. BOUGLÉ (Paris, 1907); Introduction à la méthode sociologique, de P. BUREAU (Paris, 1923); Les Règles de la méthode sociologique, de E. DURKHEIM (Paris, 1895); Précis de Science sociale, de P. ROUX (Paris, 1914); Introduction à la sociologie, de R. MAUNIER (Paris, 1929); Sociologia, historia y principales problemas, de VON WIESE; Précis de sociologie, de GUMFLOWICZ (Paris, 1896); Principes de sociologie, de H. SPENCER (Paris, 1883); Traité de sociologie generale, de V. PARETO (Paris, 1917) forma introduzidos aqui, aos primeiros leitores de sociologia, nas versões espanhola e francesas. O manual português Sociologia, de G. PALANTES (Lisboa, 1909) fora aqui também muito utilizado” (MEUCCI, 2000, p. 8).

as concepções pedagógicas do século XX, [...] deslocaram o centro das preocupações sobre o ensino para as questões sobre como a criança aprende, emergindo aí um princípio dos fundamentos psicológicos da educação e detrimento dos fundamentos filosóficos e didáticos, componentes essenciais na elaboração de métodos de ensino. (2004, p. 165)

Da predominância da atuação do professor, no *como ensinar*, a pedagogia nova toma corpo mudando o foco e centralizando o processo de aprendizado no aluno. *Como aprender* é o seu eixo principal, fundamentando-se nos aspectos psicológicos do processo de aquisição de conhecimentos. Para designar esse movimento de renovação educacional, o lema utilizado é o “*aprender a aprender*”. No dizer da Escola Nova, o processo de aquisição do conhecimento, diferentemente da escola tradicional, surge da ação da criança.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processo pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na essência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que **o importante não é aprender, mas aprender a aprender**. (SAVIANI, 2012b, pp. 8-9, grifo nosso)

Visando, então, a implantação de novas formas de ensino, o movimento da Escola Nova surge como uma proposta de inovação, na qual o aluno passa a ser o centro do processo educativo e o professor se torna facilitador da aprendizagem, priorizando o desenvolvimento psicológico do educando enquanto agente ativo, criativo e participativo deste processo. Contrastando com a educação tradicional, a nova tendência pedagógica visava proporcionar espaços mais descontraídos, opondo-se como investigação livre, à educação ensinada. Os novos métodos de ensino visavam à autoeducação e a aprendizagem surgia de um processo ativo.

Destarte, considerando essa nova perspectiva de ensino, certamente que a escola, antes organizada de uma forma, teria de ser reorganizada, bem como a reorganização das questões que envolvem o conteúdo a ser ensinado, já que este poderia ser explicado partindo do processo de aprendizagem do aluno, e a formação do professor, que sofreu uma abrupta inflexão enquanto profissão docente.

Outrossim, para funcionar de acordo com a nova concepção de educação, a escola é entendida como escola ativa, pois a aprendizagem do aluno ocorreria num movimento, resultando de impulsos emotivos naturais em que os aspectos biológicos são respeitados. A escola passa a preocupar-se em entender como o aluno aprende. Em lugar de salas de aula destinadas a professores detentores de áreas de conhecimento, a escola deveria agrupar os alunos de acordo com seus interesses. Dessa forma, a aprendizagem ocorreria espontaneamente, resultado do ambiente estimulante. “Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido” (SAVIANI, 2012b, p. 9).

Os conteúdos de ensino da Escola Nova enfatizavam os processos de desenvolvimento das relações e da comunicação pessoal ao mesmo tempo que permitiam ao aluno buscar o próprio conhecimento. Aqui, a transmissão do conteúdo é secundária. Acima de tudo, a nova pedagogia não admitia o ensino forçado, e sim o aprendizado funcional. A motivação vinha do aluno na busca da autorrealização. Dessa forma, os alunos deveriam ser levados a aprender pela observação, pela pesquisa, pelas perguntas, pensando e resolvendo situações problemas apresentadas em um ambiente de ações práticas.

Tinha-se, como método, o esforço do professor em desenvolver um estilo próprio para a aprendizagem do aluno, afinal de contas o aluno era o centro e ele construiria o próprio conhecimento. Com isso, o professor era visto apenas como alguém que guiava estes alunos para o conhecimento, uma figura amiga que estimulava e conduzia. O papel do professor, enquanto um guia da energia vital do aluno para aprender, é oferecer lições a partir de atividades pelas quais o educando sinta interesse e retire delas algum significado para a sua vida.

Sobre esse aspecto, Valdemarin aponta a crítica feita por Dewey à escola tradicional, na qual o professor era responsável por transmitir os conhecimentos aos alunos:

Se o pai ou o professor proporcionou as condições que estimulam o pensamento e assumiu atitude interessada para com a atividade de quem aprendeu, participando da experiência comum ou conjunta, fez com isso, tudo o que uma segunda pessoa pode fazer para incentivar o aprendizado de outra. O resto é com a pessoa diretamente interessada. Se ela própria não puder conseguir a solução do problema (é claro que não isolada e sim em correspondência com seu professor e outros discípulos) e descobrir seu próprio caminho, não aprenderá, nem mesmo que possa dar resposta perfeitamente certa. Podemos e fazemos transmitir “ideias” preparadas, ideias “feitas”, aos milheiros; mas geralmente não nos damos muito trabalho para fazer com que a pessoa que aprende participe de situações significativas

onde sua própria atividade origina, reforça e prova ideias – isto é, significações ou relações percebidas. Isto não quer dizer que o docente fique de lado, como simples espectador, pois o oposto de fornecer ideias já feitas e matéria já preparada e de ouvir se o aluno reproduz exatamente o ensinado, não é inércia e sim participação na atividade. Em tal atividade compartilhada, **o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor** – e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel. (2004, p. 189, Grifo nosso)

Valdemarin (2004, pp. 190-191), afirma que este fragmento de texto explicita a inflexão ocorrida na profissão docente no século XX. A autora alega que “na medida em que o conhecimento tem como ponto de partida a experiência já existente ou a ser realizada pelo próprio aluno, o docente participa das atividades em condições de igualdade com ele e não mais como aquele que detém o conhecimento e o método de gerar a aprendizagem”. Nota-se, assim, que o professor participa das aulas, mas não dirige o processo educativo. A ele cabe o papel de orientador, cuja iniciativa principal compete aos alunos.

Referente a formação de professores, no contexto da pedagogia escolanovista, com a alteração do eixo epistemológico da ciência para a prática, ocorre o deslocamento do foco da racionalidade técnica para a racionalidade prática.

Sobre esse aspecto, Gómez (1995) apresenta os limites da racionalidade técnica<sup>40</sup> e propõe um processo de formação e de ação docente que supere a apropriação ou a aplicação de técnicas, já que as situações de ensino são dinâmicas, singulares e complexas e, portanto, nenhuma teoria científica pode responder de forma única e objetiva, por si mesma. Eis a racionalidade prática, que tem como pressuposto a intenção de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula.

(...) parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos. (GÓMEZ, 1995, p. 102)

---

<sup>40</sup> Embora tecendo críticas ao modelo da racionalidade técnica, Gómez (1995) pondera que não se deve abandonar a utilização de técnicas em diversas situações da prática educativa. Para ele, existem tarefas em que este tipo de intervenção se faz necessária por ser eficaz. Contudo, enfatiza que não devemos ignorar a complexidade de fatores que interferem na prática educacional e considerar o trabalho docente como atividade puramente técnica.

Nesse paradigma, o professor utiliza-se da sua capacidade de reflexão, para enfrentar problemas ou situações de ensino e de aprendizagem que requerem um tratamento singular, já que a prática é marcada por características do contexto, da comunidade, da história dos alunos. Originalmente, essa concepção de formação, situada na epistemologia da prática, localiza-se nos estudos de Schön (1983, 1987) e propõe um modelo de formação que valorize a ação e a reflexão na ação. Ou seja, a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram durante sua própria ação. Resumidamente, pode-se afirmar que as elaborações da Escola Nova centram-se no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do professor e do aluno. Acreditava-se que o processo de ensino deveria estimular a realização de atividades manuais e criativas, para experimentar e criar situações de aprendizagem, haja vista que a natureza da realidade é que determinava os procedimentos, técnicas e métodos para as situações específicas de ensino.

Para compreendermos como se configurava o ensino de Sociologia durante o predomínio da perspectiva escolanovista é importante considerarmos a análise do programa organizado para a disciplina - posto em vigor pela Reforma Campos - e dos manuais didáticos, pois, no Brasil, a publicação de um conjunto significativo de obras introdutórias ao conhecimento sociológico ocorreu repentinamente na década de 1930. Neste período, que compreende os anos de 1931 e 1945, surgiram mais de duas dezenas de livros dedicados ao ensino da disciplina. Dessa forma, a análise dos estudos realizados sobre o programa e os manuais corrobora para a compreensão dos embates ideológicos existentes na sala de aula nessa época.

Convém então observar que a introdução da sociologia no sistema amplo de ensino aliada ao interesse da indústria editorial pela publicação de livros didáticos permitiu a constituição de um conjunto notável de manuais de sociologia. Trata-se, tão simplesmente, da constituição dos primeiros veículos que possibilitaram o acesso a conhecimentos que, até então, fora apenas possível aos intelectuais que dominavam, sobretudo, a língua francesa. (MEUCCI, 2007, p. 37)

Quanto ao programa organizado para a disciplina, Pinto aponta que

Tratava-se de um programa normativo, apologético, enciclopédico e, por todas essas razões, anacrônico, pois revelava peregrina ignorância dos

problemas, dos conceitos, dos campos de estudo e dos métodos de pesquisa elaborados pela sociologia em seu desenvolvimento de quase um século. O programa só serviu para desservir os objetivos do ensino da sociologia na escola secundária. (1949, p. 301)

Afere-se, então, uma certa contradição entre o que propunha o Programa Oficial de Ensino e as recomendações da moderna pedagogia, as quais os autores dos manuais apoiavam-se: que as teorias e conceitos sociológicos deveriam ser apresentados concreta e evidentemente. Conforme as intenções escolanovistas, “os autores dos manuais declararam como um imperativo a necessidade de tornar o ensino da disciplina menos verbal e livresco” (MEUCCI, 2007, p. 49), pois esperava-se, com o auxílio da Sociologia, a inserção da educação na vida social do país por meio do reconhecimento científico da sociedade.

Meucci (2000) aponta que, com o intuito de estimular os alunos, os autores dos manuais sugeriam atividades capazes de despertar o interesse pelas questões sociais, tais como seminários, debates, excursões e pesquisas de campo. Tais atividades eram vistas como condição para a formação de alunos críticos, com disposição a refletir, investigar e observar atentamente aspectos da vida social. Além disso, as atividades sugeridas exigiam não apenas do aluno, mas também do professor, um papel ativo. Segundo os autores, competia ao professor a tarefa de disciplinar os alunos, torná-los aptos a consultar bibliografias complementares, auxiliá-los nos trabalhos de campo, na aplicação de questionários, na coleta de dados inéditos.

Todavia, apesar dos esforços para tentar estabelecer um vínculo entre realidade e teoria social, os próprios autores perceberam sua inviabilidade. Amaral Fontoura fez a crítica referente a isso

Discordamos um pouco desse programa oficial: é por vezes muito prolixo, perde-se em questões de importância secundária, desconhece muitos dos trabalhos modernos atinentes à matéria. [...] Salvo exceções, faz-se ainda, entre nós, um ensino de sociologia morta. Decoram-se definições. Fica-se no terreno estéril das digressões sobre escolas, sobre teorias sobre orientações metodológicas... O estudo dos problemas vivos, a discussão palpitante sobre os problemas sociais são inteiramente abandonados! Chegamos ao seguinte cúmulo: discutem-se problemas sociais por toda a parte menos... na aula de sociologia. (1944, pp. 15-18 *apud* MEUCCI, 2007, p. 52)

Dessa forma, comprova-se o que havíamos comentado anteriormente, que a concepção pragmática de conhecimento e educação em torno da Sociologia, na prática, não se realiza. Observa-se, então, a manutenção de métodos antigos, fundamentados na tradição

bacharelesca. Entretanto, mesmo com as contradições existentes, em algumas circunstâncias foi possível um ensino que possibilitou uma interpretação crítica da vida social. De acordo com Meksenas

A importância da Sociologia constar como disciplina obrigatória na escola secundária, no período de 1925 a 1942, consiste no fato de ser a única disciplina presente nesse nível da escolarização, que abordava temas importantes como a greve. Mesmo sendo ministrada na perspectiva conservadora, com a utilização de material pedagógico também conservador, a Sociologia se constitui num espaço significativo da análise dos conflitos sociais, muitas vezes vivenciados pelos próprios alunos. Mesmo diante de uma aula ou de um livro didático conservador, o aluno tem sempre a liberdade de reelaboração do conhecimento, a partir das contradições com as quais este se expressa. (1995, p. 73)

Após a retirada da obrigatoriedade da Sociologia em 1942, o debate sobre sua importância permanece no meio acadêmico e a questão de se saber se a Sociologia deveria ou não ser ensinada no curso secundário colocou-se entre os temas mais debatidos e estudados pelos sociólogos no Brasil. De acordo como Florestan Fernandes (1977), no I Congresso Brasileiro de Sociologia, ocorrido em 1954, chegou-se ao consenso de que “o ensino da sociologia no ensino secundário representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência desenvolve na educação dos jovens na vida moderna” (pp.105-106). Contudo, as discussões permaneceram no campo acadêmico, pois as “questões relacionadas com a concepção que preside a integração da sociologia [...], neste particular, a situação brasileira é caótica [...], oscila de maneira irregular, ao sabor de inspirações ideológicas de momento” (FERNANDES, 1977, p. 109). De fato, então, a Sociologia praticamente desaparece do currículo em 1964.

De modo geral, pode-se considerar que até o findar da primeira metade do século XX o ensino pautou-se numa visão filosófica existencialista e numa visão pedagógica centrada na aprendizagem, no educando, o que não impediu que nessa mesma época o escolanovismo apresentasse sinais de exaustão<sup>41</sup> dando espaço a uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista. Assunto que será abordado na sequência.

---

<sup>41</sup> “Além da Guerra Fria, outros fatores externos ao processo pedagógico, como as consequências dos avanços tecnológicos nos processos de comunicação, também influíram no refluxo do entusiasmo pelo movimento renovador. (...) Ganhava impulso o entendimento de que a escola não era a única e nem mesmo a principal agência educativa. Portanto, não valia a pena o esforço de renovação da escola. Esse entendimento, levado às



### 2.3 O processo de ensino na perspectiva tecnicista

Um processo de reorientação geral do ensino no Brasil tomou corpo devido a implantação do regime militar no ano de 1964. Sob a nova situação instaurada, em que se vivenciava a valorização dos processos de industrialização e de desenvolvimento econômico, exigiu-se um ajuste à organização do ensino para atender a necessidade de formação de mão de obra. Em termos teóricos, a visão de educação e de seu papel passou a ser compreendida no bojo da Teoria do Capital Humano, que postula que a educação é um bem de produção indispensável ao desenvolvimento econômico, tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que necessita de uma força de trabalho “educada”. Sobre esse aspecto, Saviani afirma que

Nos termos indicados, a educação será concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer. (2013a, p. 383)

Sob o lema do aprender a fazer e das exigências da nova conjuntura, a reorganização das escolas passou por um intenso processo de burocratização. Consequentemente, a pedagogia tecnicista perdeu de vista a especificidade da educação ao tentar transpor para a escola o formato de funcionamento do sistema fabril. "A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional". (SAVIANI, 2012b, p. 11)

Em acordo com o modelo capitalista, a pedagogia tecnicista tinha o objetivo de formar indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Nesse aspecto, a função da educação era formar indivíduos aptos a contribuírem para o aumento da produtividade da sociedade e é nesse sentido que se define a competência do indivíduo. Diga-se que o foco principal desta tendência pedagógica é produzir sujeitos capazes e eficientes para o desempenho de funções

---

últimas consequências, conduziu à tese de eliminação da escola. (...), na década de 1960 assistimos no Brasil ao auge e ao declínio da pedagogia nova” (SAVIANI, 2013a, p. 340).

no mercado de trabalho, de tal forma que o aluno internalize e seja bem treinado para inserir-se profissionalmente no sistema econômico vigente.

Assim, para atender essa premissa, planejou-se uma educação eficaz, organizada racionalmente. Dessa forma,

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2013a, p. 382)

Nessa perspectiva, professor e aluno não eram valorizados, mas sim a tecnologia, a indústria, o capital. Em sala de aula, ambos deveriam cumprir papéis pré-definidos, bastando que cada um realizasse sua função. Assim, o professor transmitia os conteúdos “conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações” (LUCKESI, 2003, p. 62). O professor torna-se o especialista, responsável por passar ao aluno verdades científicas incontestáveis. O trabalho docente resumia-se em estabelecer a ligação entre a verdade científica e o aluno por meio do emprego de métodos instrucionais previstos. O aluno é um sujeito que não interage com a definição dos objetivos, pois é mero expectador frente à verdade científica. “A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento” (LUCKESI, 2003, p. 62).

Sobre este aspecto formal do relacionamento professor e aluno, Saviani (2012b, p. 15) ressalta que “nessas condições a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que inviabiliza o trabalho pedagógico”.

Importa, então, ressaltar que se o objetivo da educação era transmitir verdades científicas incontestáveis a um aluno considerado mero expectador é certo que a disciplina de Sociologia não poderia estar presente neste contexto. De acordo com Pinto, esses acontecimentos

são mais do que episódios individuais, são demonstrações históricas do ponto a que pode chegar a ideologia de uma ordem social no impedir o emprego da razão como instrumento de sua transformação. As ciências sociais que, por definição, têm como escopo fundamental a aplicação do

método científico ao estudo das relações humanas, tornam-se, nesses momentos, vítimas singularmente prediletas de restrições e tabus. (1949, pp. 291-292)

Afere-se, dessa forma, o intuito das justificações em defesa da exclusão da disciplina nesse período: ser vista como sinônimo de comunismo e seu ensino como uma forma de aliciamento político.

Quanto aos métodos, técnicas e estratégias utilizados no processo de ensino – o como ensinar - cabe ressaltar que estes englobavam procedimentos adequados à organização e ao controle das condições ambientais que assegurariam a transmissão e a recepção de informações. O emprego das tecnologias educacionais, que correspondiam à aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos às questões educacionais, representavam o ponto alto do processo de transmissão de conhecimento. Luckesi (2003, p. 61) ressalta que o processo ensino e aprendizagem se desenvolvia por meio das seguintes etapas: “a) estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução; c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos”.

Nesse sentido, pode-se dizer que o elemento central da pedagogia tecnicista era a organização racional dos meios, sendo que o planejamento era o centro do processo pedagógico. Essa abordagem deu ênfase à reprodução do conhecimento, valorizando o treinamento e a repetição para garantir a assimilação dos conteúdos. Para esta concepção pedagógica, o problema da educação era, fundamentalmente, um problema de método.

Quanto a formação dos professores, nessa perspectiva, temos o paradigma da racionalidade técnica, impondo a ideia de que a educação se fundamenta na aplicabilidade do conhecimento científico tendo como princípios a eficiência e a produtividade, como já mencionado anteriormente.

Atualmente, a concepção produtivista de educação é a tendência dominante no Brasil, desde o final da década de 1960. Entretanto, no novo contexto econômico-político, o neoliberalismo, a teoria do capital humano foi refuncionalizada, buscando-se sustentar a busca de produtividade na educação. Assim, recobrando seu vigor, o neotecnicismo é acionado como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado, numa economia globalizada, centrada na tão decantada sociedade do conhecimento (DUARTE, 2008). Assunto que abordaremos com maior profundidade na continuidade deste capítulo.

## 2.4 O processo de ensino na perspectiva pós-moderna: pedagogia das competências

Inicialmente, para que possamos compreender a grande inflexão sofrida pelas ideias pedagógicas no final do século XX, abordaremos, sucintamente, as transformações ocorridas no Brasil em termos econômicos e políticos neste período.

Em resposta à crise do capitalismo da década de 1970, a classe hegemônica reestruturou seu sistema de dominação, propiciando o advento do neoliberalismo. Essa reestruturação tinha o objetivo de aumentar as taxas de lucro e acumulação de capital e estabilizar novamente o seu padrão de dominação sobre os trabalhadores. De acordo com Antunes,

Iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal. (2009, p. 33)

Nesse sentido, temos também em Saviani que

o clima cultural próprio dessa época vem sendo chamado de “pós-moderno”. (...) Esse momento coincide com a revolução da informática. (...) a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. (...) Em termos econômicos-políticos, a denominação que se generalizou é o “neoliberalismo”. (2013a, pp. 426-428)

Quanto aos processos produtivos, revolucionou-se a base técnica da produção e iniciou-se, então, a substituição do fordismo pelo toyotismo. No toyotismo, o que importava é a quantidade de conhecimentos básicos dos trabalhadores para operar várias máquinas automatizadas e desempenhar várias funções na produção, e não a especialização da força de trabalho em determinadas áreas de conhecimento e funções da produção, como no meio de produção anterior.

Nessas novas condições, pela exigência de flexibilidade, a importância da educação escolar desses trabalhadores é reforçada, pois estes deveriam ter um preparo polivalente. Assim, mantém-se os créditos na educação enquanto contribuinte ao processo econômico

produtivo. Esta crença é marca da teoria do capital humano<sup>42</sup>, refuncionalizada nesse novo contexto assumindo a forma do neoprodutivismo que, segundo Saviani,

a importância da escola para o processo econômico-produtivo foi mantida, mas a teoria do capital humano assumiu um novo sentido. [...] Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas, apenas, a conquista de um status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. (...) A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação (2013a, pp. 429-430).

Evidencia-se, portanto, que o modelo educacional apregoado pelo capitalismo:

[...] é fortemente marcado pela concepção de educação para as massas como fator de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do ritmo do corpo. Em outras palavras, a educação do trabalhador no projeto burguês, é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria. (RAMOS, 2011, p. 31)

Por conseguinte, a contar do final do século XX, no contexto socioeconômico neoliberal vivenciado, em que a ciência, a tecnologia e o trabalho humano polivalente tornaram-se fundamentais para a manutenção do sistema produtivo capitalista, surge uma sociedade que passou a ser denominada por alguns teóricos de “Sociedade do conhecimento”<sup>43</sup> ou “Sociedade da Informação”. Consequentemente, emerge a ideologia do fim da “sociedade do trabalho” e ascende a ideologia<sup>44</sup> da nova sociedade.

---

<sup>42</sup> “A versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado”. (SAVIANI, 2012a, p. 96)

<sup>43</sup> A sociedade do século XXI. Segundo Neves e Pronko (2008), o termo “sociedade do conhecimento/informação” tem se difundido a partir da segunda metade do século XX e início do século XXI devido ao aumento das pesquisas, da produção e difusão de conhecimentos, informações e tecnologias na sociedade, da inserção de ciência e tecnologia no sistema produtivo como as tecnologias da automação e informação de base microeletrônica e, também, a energia atômica. Ou seja, as tecnologias que fazem parte do capitalismo multinacional e globalizado que passou a ser chamado de pós-modernidade.

<sup>44</sup> Para a ideologia da “sociedade do conhecimento/informação” o conhecimento real/objetivo não existe independente da subjetividade de cada indivíduo. O conhecimento nada mais é que uma aparência subjetiva captada pelo indivíduo, esta aparência não possui existência real. As aparências subjetivas são captadas pela inteligência humana de forma fragmentada, pois a subjetividade humana seria incapaz de apreender o conhecimento historicamente produzido pela humanidade em sua totalidade (DUARTE, 2008).

Com isso, na pós-modernidade, percebe-se um ecletismo sobre a concepção de conhecimento, tanto que as palavras conhecimento e informação têm sido utilizadas como sinônimos. Neves e Pronko (2008) apontam que estes termos “Sociedade do conhecimento” ou “Sociedade da informação” vem sendo utilizados de forma equivalente. Isso demonstra que, para mediar às relações socioeconômicas na “sociedade do conhecimento/informação”, as práticas educacionais têm o papel fundamental de distribuir os conhecimentos necessários para a adaptação dos processos cognitivos dos seres humanos a um fluxo constante de inovações tecnológicas.

Percebe-se, dessa forma, na questão referente ao “o que ensinar”, que o caráter histórico-ontológico do conhecimento, dos conteúdos, é substituído pelo caráter experiencial. O ensino, antes centrado em saberes disciplinares, passa para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção (RAMOS, 2011).

Neste contexto, o ensino para a formação do trabalho simples e do trabalho complexo<sup>45</sup> continua a ser guiado pelo paradigma da racionalidade prática. Segundo Saviani (2013a), o pensamento pós-moderno rompe com as metanarrativas e baseia-se no pragmatismo, na operacionalização dos comportamentos observáveis regida pelos critérios de eficiência e eficácia.

Corroborando com essa explicativa de Saviani, Ramos (2003) aponta que John Dewey foi o pragmatista que mais influenciou o pensamento educacional pós-moderno. Segundo ela, os pragmatistas clássicos não priorizam explicações metafísicas e epistemológicas ao investigar a verdade por meio de experiências. Para eles, o conhecimento obtido por meio das experiências não era a reprodução da realidade objetiva, mas sim uma forma para lidar com a realidade. Para o neopragmatismo, o conhecimento é relativo e subjetivo. Depende do ponto de vista do qual é observado e, também, da subjetividade do observador.

Destarte, o que fundamenta o paradigma pós-moderno da racionalidade prática é esta concepção de conhecimento relativista e subjetivista. Práticas pedagógicas baseadas nesta racionalidade privilegiam a organização curricular para o desenvolvimento de competências nos alunos e o êxito do professor, para desenvolver a aprendizagem dos alunos e resolver os problemas de aprendizagem, depende da sua capacidade de utilizar-se dos conhecimentos adquiridos em suas experiências. “Compreendem-se, então, as afinidades do discurso

---

<sup>45</sup> Sobre trabalho simples e trabalho complexo ler NETO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. O modo de produção capitalista: a exploração do trabalho. In: Economia Política: uma introdução crítica. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

neoconstrutivista com a disseminação da 'teoria do professor reflexivo'<sup>46</sup>, que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana. E compreende-se, o elo com a chamada 'pedagogia das competências'" (SAVIANI, 2013a, p. 436).

Assim, segundo Gómez (1995), se no século XIX o professor tinha sua prática docente embasada na racionalidade técnica instrumental e o ensino era guiado pelas teorias e técnicas científicas, nos séculos XX e XXI, o professor tem sua prática docente baseada nas suas experiências vitais e os conteúdos do ensino são determinados pelas necessidades práticas dos alunos e da aprendizagem.

Tendo em vista esses novos paradigmas, buscou-se aporte teórico em Duarte (2001, 2008), Saviani (2013a) e Ramos (2003; 2011), para apresentarmos, minimamente, as bases didático-pedagógicas e psicopedagógicas do pensamento educacional pós-moderno, as quais remete-nos a retomada do lema “aprender a aprender”, das ideias pedagógicas escolanovistas, e a retomada da “pedagogia das competências”, do construtivismo de Jean Piaget. Estas teorias ficaram conhecidas no ideário educacional pós-moderno pelos termos neoescolanovismo e neoconstrutivismo.

De acordo com Duarte (2001), nas últimas décadas do século XX, surgiu um movimento internacional de revigoração do lema “aprender a aprender”, da Escola Nova, chamado de movimento construtivista.

Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoração do “aprender a aprender” nas duas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genética de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se modismo a partir de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista (DUARTE, 2001, p.30).

Em Saviani (2013a), temos que a pedagogia do aprender a aprender, da Escola Nova, fornece a base didático-pedagógica do pensamento educacional pós-moderno. Para tanto, faz a contraposição com as ideias de base da pedagogia tradicional

Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configura-se como uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem

---

<sup>46</sup> Sobre a teoria do professor reflexivo, ler: FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, Autores Associados, 2004.

mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar do aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2013a, p.431).

No entanto, no ideário educacional pós-moderno o termo que denomina a pedagogia do aprender a aprender, é o neoescolanovismo, que é uma variante da versão neoprodutivista da teoria do capital humano, assim como o neoconstrutivismo. Assim, segundo Saviani

No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. Numa economia em expansão em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes caminhando em direção ao pleno emprego. Diferentemente, na situação atual, o “aprender a aprender” liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera de empregabilidade. [...] Não se trata mais de contar com um emprego seguro; [...] a adaptação à sociedade cognitiva exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para uma aventura do inédito e do imprevisível. E para atingir esse objetivo o papel central da educação e da escola é definido como consubstanciando uma maior capacidade de aprender a aprender. (2013a, p. 432)

Nessa ressignificação, estreita-se a ligação do aprender a aprender com a necessidade da empregabilidade, pois há a redução das vagas de trabalho e com isso a disputa pelos cargos que restam pelos profissionais melhores capacitados. Ou seja, há a exigência pela capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender.

Conforme Duarte (2001), o lema “aprender a aprender” possui quatro posicionamentos valorativos, na raiz da concepção pedagógica construtivista, que caracterizam o pensamento educacional pós-moderno.

O primeiro é aquele que considera mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão de conhecimentos e experiências pelo professor, posto que aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia, ao passo que a aprendizagem resultante de um processo de transmissão por outra pessoa poderia ser um obstáculo a essa autonomia. Isto porque a inteligência não se desenvolveria movida pela transmissão, mas sim por um processo espontâneo de autorregulações.



O segundo refere-se à ideia de ser mais importante que o aluno desenvolva um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas, os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

O terceiro posicionamento “trata do princípio segundo o qual a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (DUARTE, 2001, p.40). Aqui consiste não só no aluno buscar o conhecimento e construir seu método de conhecer, como foi citado no primeiro e segundo posicionamentos valorativos, mas como “é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno” (2001, p.41).

No quarto posicionamento, o autor sustenta que o papel da educação implica preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. Em uma sociedade em constante transformação, a transmissão de conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas perderia o sentido.

Enquanto a pedagogia do aprender a aprender dá a base didático-pedagógica do pensamento educacional pós-moderno, a psicologia de Piaget é responsável pela base psicopedagógica de tal pensamento educacional. “Piaget viu a inteligência como um órgão especializado de adaptação do ser humano” (DUARTE, 2001, p. 52). E, viu a aprendizagem como um “processo de adaptação à realidade, promovida pela coordenação de ações com os objetivos e pela construção das estruturas mentais como assimilação e acomodação dessas ações, estruturas mentais essas que seriam as próprias competências” (RAMOS, 2003, p. 99). E, “o entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos” (SAVIANI, 2013a, p. 435).

Dessa forma, no contexto educacional pós-moderno, o construtivismo de Piaget reconfigura-se pelo termo neoconstrutivismo. O neoconstrutivismo conserva do construtivismo a noção de aprendizagem para o desenvolvimento de competências cognitivas que contribuam para a adaptação dos indivíduos à realidade fundindo-se, então, com o neopragmatismo.

No neoconstrutivismo, os conhecimentos, ou seja, as competências, não resultariam de um esforço científico para explicar a realidade objetiva, mas das concepções subjetivas que os indivíduos elaboram em suas experiências empíricas. “O sentido e o valor de qualquer representação do real depende do ponto a partir do qual se vê o real – relativismo – e de quem

o vê – subjetivismo” (RAMOS, 2003, p.101). É uma concepção de conhecimento relativista e subjetivista. Essa concepção de conhecimento nega a objetividade, a totalidade, a universalidade e a historicidade do conhecimento científico, priorizando a explicação de partes da realidade considerando a subjetividade de cada indivíduo em situações determinadas.

Essa pedagogia das competências, difundida na pós-modernidade, considera o conhecimento como um instrumento empregado no processo de adaptação do indivíduo ao meio, sendo sua validade julgada não pelo potencial explicativo da realidade, mas por sua viabilidade ou utilidade. Ou seja, não existe qualquer critério de objetividade, de totalidade ou de universalidade para julgar se um conhecimento ou um modelo representacional é válido, viável ou útil. (RAMOS, 2003; 2011)

Entendendo ser pertinente ressaltar, no que se refere à pedagogia das competências como discurso oficial adotado pelas políticas educacionais no Brasil, pode-se dizer que o conceito foi inicialmente pensado pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Para Perrenoud (1999), a escola tem a função de formar cidadãos aptos a entrada no mercado de trabalho que estejam capacitados a operar determinadas funções dentro do paradigma de acumulação flexível. Para tanto, é necessário que o próprio professor seja formado com base nestes critérios, para que ele possa ensinar aos estudantes partindo da mesma concepção pedagógica. Isto é, trata-se de dizer que a pedagogia das competências deve estar presente em todos os âmbitos da formação profissional, seja ela superior, média ou fundamental. O autor afirma que o professor deve estar apto ao saber fazer – *savoir faire* - de sua profissão além de ter o conhecimento teórico necessário para ministrar suas aulas. Afirma que o conhecimento científico transmitido aos jovens não tem sentido se não for operacionalizado, se não for utilitário, e que conhecimento e competência são complementares.

Por conseguinte, a pedagogia das competências possui a meta de desenvolver nos estudantes, competências centradas na pragmática do cotidiano. Essas competências devem garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. Em suma, de acordo com Saviani

A “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica

dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”. (2013a, p. 437)

Temos, então, a finalidade dessa educação permanente, o porquê ensinar. O objetivo é desenvolver nos alunos comportamentos flexíveis que os capacitem a aprender a aprender continuamente. Assim, tornar-se-ão os mais empregáveis possíveis diante da instabilidade socioeconômica e profissional do capitalismo contemporâneo e, também, do acelerado processo de revolução tecnológica. Nessa mesma lógica, temos o “como ensinar” na qual “o educador, como tal, é ofuscado, cedendo lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado” (SAVIANI, 2013a, p. 441). Com isso, conseqüentemente, “o desenvolvimento da alta cultura pelo cultivo das ciências básicas, das letras e das artes deixará de ser referência para a formação das novas gerações” (2013a, p.441). De acordo com Duarte

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual. (2001, p. 9)

Com as políticas educacionais instituídas após a promulgação da LDB em 1996, as reivindicações sobre o ensino escolar de Sociologia assumiram outro caráter e criaram um novo contexto para a disciplina. De acordo com Ferreira (2014), o seu estabelecimento no novo currículo procurava atender a diversas necessidades e sua inclusão respondia a vários imperativos do período, assim como toda a política social voltada para a educação nos anos 1990.

Num primeiro momento, como ponto de partida, o ensino de Sociologia, com a elaboração das Diretrizes e dos Parâmetros Curriculares, seguia o previsto no Artigo 1º da LDB/96 que versa sobre a “preparação para o exercício da cidadania e propiciando a preparação básica para o trabalho”. Dessa forma,

No bojo dessa reestruturação, a incumbência do ensino de Sociologia reside no mercado de trabalho, na compreensão do perfil de qualificação exigido e no exercício da cidadania. O ensino é abordado como a possibilidade de operacionalização de um conhecimento dinâmico, flexível e prático, que prepara o educando para o exercício de sua cidadania, ou seja, coloca-se em novos termos uma ideia reificada. A ideia central é que o ensino de Sociologia poderia contribuir para a geração do domínio de tais competências, permitindo ao educando investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar os fatos relacionados à vida social, e assim, instrumentalizá-los para que possa decodificar a complexidade da realidade social. Sob o ponto de vista desse discurso, o ensino de Sociologia auxiliaria na construção de uma ética comprometida com a orientação do jovem no meio social. (FERREIRA, 2014, p. 130)

Percebe-se, assim, que a proposta de ensino da Sociologia esteve preocupada com a formação de um jovem cidadão, capaz de atender as demandas da sociedade moderna, com um perfil adequado e com competência para compreender as transformações no mundo do trabalho. Ou seja, uma concepção de ensino fundamentada numa visão pragmática do conhecimento.

Ademais, a chegada da tal transversalidade desregulamenta o ensino. “Negam-se as disciplinas, como se nega a ciência e o saber dele decorrente” (CARVALHO, 2004, p. 23). De acordo com o proposto pelas diretrizes, bastaria que um professor de Matemática, por exemplo, ao discutir sobre porcentagem, comentasse sobre os índices de desemprego, queda de rendimento, etc., que o ensino de Sociologia estaria garantido.

É sabido que com a promulgação da LDB/96, como comentado anteriormente, instaura-se uma série de interpretações sobre o ensino de Sociologia, quanto aos seus entendimentos sobre as disposições do Art. 36, que não explicavam e nem apontavam caminhos de para superar os entraves apresentados pelas diretrizes e pelos parâmetros. Essa situação apenas foi superada com a redação das OCNEM, que segundo Caridá

Estas não propõem um conteúdo programático definido a ser trabalhado com os estudantes, o documento sugere algumas formas de alcançar os objetivos propostos pela disciplina. Defende que a sociologia é o espaço de realização das ciências sociais no ensino médio e que não há uma discussão consolidada na área, conteúdos consagrados a serem trabalhados no ensino médio. Parte da desnaturalização e do estranhamento como fundamentos epistemológicos de seu ensino. Como pressupostos metodológicos, elencam três caminhos a serem percorridos pelos educadores. A ideia é que os mesmos elaborem seus planos de ensino com foco em temas, conceitos e/ou teorias das ciências sociais. (2015, p. 158)

O documento, então, é apresentado aos professores como um arranjo de orientações para seu o trabalho em sala de aula a começar do entendimento de que,

[...] o currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. (BRASIL, 2006, p. 09)

Dessa forma, como essas Orientações não foram apresentadas como uma proposta normativa de programa para o ensino de Sociologia, cada Estado do país teve/tem autonomia para pensar suas próprias diretrizes curriculares e propostas pedagógicas curriculares. Sobre esse aspecto, Caridá (2014) aponta que todos os Estados da região Sul e Sudeste já refletiram o organizaram suas propostas sobre o que ensinar.

O Estado do Paraná, especificamente, já elaborou sua proposta, conforme apresentamos no capítulo anterior. Contudo, é essencial salientarmos que, mesmo encontrando-se em um processo maior de organização curricular pautado atualmente, em grande medida, na chamada pedagogia das competências, a proposta pedagógica curricular paranaense - a DCE de Sociologia - não explicita vinculação à esta concepção pois, foi elaborada dentro de uma perspectiva crítica. Sobre esse aspecto, Caridá alega que

É uma proposta curricular que serve de exemplo para todos os estados, pois abrange uma discussão teórica densa, não no que se refere à quantidade de conteúdos para serem ministrados aos alunos, mas sim pela completude com que aborda cada tema selecionado. Trata-se de um documento voltado exclusivamente ao ensino da sociologia e está organizado em mais de cem páginas. Foi pensado em conjunto com os professores da rede pública. (2015, p. 165)

Assim, se o pensamento educacional pós-moderno, de base neoescolanovista e neoconstrutivista, fundamenta a pedagogia das competências e o “aprender a aprender” é o lema representativo das ideologias que legitimam a sociedade capitalista, precisamos explicitar qual a concepção pedagógica que entendemos ser capaz de apresentar uma crítica radical ao exposto. De acordo com Ramos (2003, p. 93) “uma pedagogia contra hegemônica precisa superar a noção de competência e resgatar o trabalho como princípio educativo sob a perspectiva histórico-crítica das relações sociais”.

A partir dessa premissa, a pedagogia histórico-crítica, tal como ela se encontra nos trabalhos de Dermeval Saviani<sup>47</sup>, será discutida com maior profundidade na parte seguinte deste capítulo.

## **2.5 O processo de ensino numa perspectiva histórico-crítica: o ensino do concreto**

Em termos gerais, temos hoje no campo educacional a predominância de uma concepção produtivista de educação, a qual legitima o ideário ideológico articulado à sociedade capitalista regida pelo mercado. Ou seja, legitima a ideologia neoliberal.

Nesse contexto, considerando a historicização adotada até então nesta dissertação, é fulcral apontarmos que as concepções pedagógicas, ao longo da história da educação do Brasil, estiveram evidentes em determinado momento com base na noção de predomínio ou hegemonia. De acordo com Saviani,

Cada período corresponde à predominância de determinada concepção pedagógica, sendo isso o que diferencia os períodos entre si. Obviamente, essa forma de periodizar não deve excluir as ideias não predominantes, mesmo aquelas que jamais puderam sequer aspirar alguma hegemonia. (2012a, p. 98)

Embora a concepção produtivista se constitua como hegemônica no campo educacional, ela convive com outras perspectivas educacionais que ao mesmo tempo que procuram desconstruir tal perspectiva legitimadora da ordem burguesa, apresentam outra possibilidade educativa, consoante com os interesses das classes trabalhadoras. A pedagogia histórico-crítica é uma dessas concepções que emerge, na década de 1980, como proposta contra hegemônica, manifestando-se junto a outros “ensaios contra hegemônicos” da época.

Dessa forma, considerando que a atual concepção pedagógica legitima a sociedade capitalista, entende-se que a pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani, é a concepção que apresenta uma crítica às interpretações neoliberais e pós-modernas do pensamento educacional. Assim, apresentar-se-á, mesmo que em linhas gerais, alguns aspectos extremamente relevantes sobre ela, pois trata-se de uma pedagogia que procura

---

<sup>47</sup> Ver principalmente SAVIANI, Dermeval (2012). Escola e Democracia. 42 ed. - Campinas, SP: Autores Associados. SAVIANI, Dermeval (2013). Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11 ed. - Campinas, SP: Autores Associados.

fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, tornar-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo. (SAVIANI, 2013b, p. 88)

Esta é a razão pela qual a pedagogia histórico-crítica defende, diga-se que radicalmente, que o papel da escola está em socializar o saber objetivo historicamente produzido pela humanidade. Duarte, sobre isso, afirma que

Não se trata de defender uma educação intelectualista nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, a pedagogia histórico-crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber. Cumpre resistir de forma ativa. (2001, p. 9)

Destarte, cabe aqui evidenciar o porquê desta pedagogia ser chamada de histórico-crítica por Saviani. Histórica porque nessa perspectiva a educação também interfere sobre a sociedade podendo, assim, contribuir para sua transformação. Crítica por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação (GASPARIN; PETENUCCI, 2008). Em suma, de acordo com as palavras do próprio Saviani,

o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. (...) é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (2013b, p. 76)

Em linhas gerais, tornar-se imprescindível apontar a estreita ligação entre a PHC<sup>48</sup> e o marxismo, em se tratando, obviamente, de uma “concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico” (SAVIANI, 2012a, p.

---

<sup>48</sup> Leia-se Pedagogia Histórico-Crítica.

161). A primeira se ocupa, basicamente, da educação. O segundo, da relação homem-trabalho e suas contradições. Conclui-se, nesse sentido, que essa educação possui uma finalidade expressa na seguinte afirmação de Saviani (2013b, p. 11), “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”<sup>49</sup>. Esta é a natureza da educação.

Com base nesses pressupostos que a PHC se empenha na defesa da especificidade da escola, justamente por estar articulado aos interesses populares. “Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, (...) reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado”. (SAVIANI, 2013b, p. 84). Ou seja, não é de qualquer conteúdo descontextualizado, abstrato, fragmentado que a escola deve se munir, mas sim de conteúdos vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. Aqui, identificamos nesta perspectiva o “o que ensinar”.

Ademais, considerando o pressuposto de que “ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2013b, p. 12) temos, então, “o porquê” ensinar. Ou seja, a finalidade do ensino, da educação, é “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2013b, p. 13).

Seguindo essa premissa, esta pedagogia, por estar empenhada para que a escola funcione bem, interessa-se também pelos métodos de ensino, para que estes sejam eficazes e condizentes com a escola almejada. Assim, a proposta geral realizada por Saviani desdobra-se em uma didática da Pedagogia histórico-crítica.

Por conseguinte, o método da PHC fundamenta-se no método proposto por Marx<sup>50</sup>, uma vez que parte da realidade – considerando os aspectos contraditórios desta realidade –, analisa esta realidade – por meio de uma fundamentação teórica –, e retorna à realidade realizando um esforço de síntese.

---

<sup>49</sup> “Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. (...) a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material”. (SAVIANI, 2013b, p. 12)

<sup>50</sup> “Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. (...) a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; (...) uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo”. (SAVIANI, 2013b, pp. 119-120)



Considera-se que o conhecimento em geral e, especificamente, o conhecimento histórico-educacional configura um movimento que parte do todo caótico (síncrise) e atinge, por meio da abstração (análise), o todo concreto (síntese). Assim, o conhecimento que cabe à historiografia educacional produzir consiste em reconstruir, por meio das ferramentas conceituais (categorias) apropriadas, as relações reais que caracterizam a educação como um fenômeno concreto, isto é, como uma “rica totalidade de relações e determinações numerosas”. Essa orientação pode ser definida como o princípio do caráter concreto do conhecimento histórico-educacional. (SAVIANI, 2013a, p. 3)

Isto significa que o ponto de partida para o tratamento dos conteúdos a serem apreendidos pelos estudantes não é a escola e nem a sala de aula, mas a prática social mais ampla em que são produzidos e para a qual devem se voltar. Ou seja, o desafio é caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo de trabalho pedagógico (GASPARIN, 2005). Em suma, fazendo com que o aluno transponha o conhecimento empírico para o concreto pensado<sup>51</sup>.

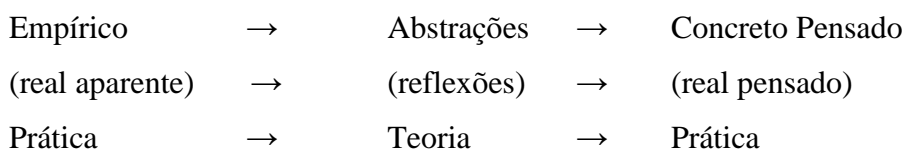
Dessa forma, o “como ensinar”, com a finalidade de estruturar a proposta de trabalho da PHC, está dividido em cinco momentos: Prática Social Inicial (sincrética), Problematização, Instrumentalização, Catarse, Prática Social Final (sintética). Os cinco momentos em questão são categorias teóricas gerais que podem ser tratados como momentos de sala de aula. Referente a estes passos, ao método em si, Saviani, em seu livro *Escola e Democracia*, afirma que

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo e a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento pedagógico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (...) Os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. (2012b, pp. 69-70)

---

<sup>51</sup> “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida efetiva e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (...) Assim é que Hegel chegou à ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se absorve em si, procede de si, move-se por si; enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta.” (Marx, 2008, pp. 258-259).

Destarte, o ensino deve problematizar a prática social em que o educando está inserido — o imediato — ou seja, o cotidiano, que se apresenta de forma sincrética, aparentemente caótica. A partir desse ponto cabe ao processo educativo trazer as mediações necessárias — conhecimentos e instrumentos do pensamento — para a apropriação sintética da realidade social na sua totalidade, na sua concretude, o concreto-pensado. Gasparin e Petenucci (2008) elaboraram um esquema que demonstra explicitamente tal processo:



Para estes autores, nesta concepção da lógica dialética, o professor pode superar o senso comum que está arraigado no ambiente educacional. Para tanto, será necessário a reflexão teórica para chegar-se a consciência filosófica. Na sequência, parte-se do conhecimento da realidade empírica da educação. Então, por meio do estudo teórico, ocorrerá o movimento do pensamento e as abstrações. Posteriormente, chega-se à realidade concreta da educação, concreta pensada, realidade educacional plenamente compreendida (GASPARIN; PETENUCCI, 2008).

Aqui, conforme Duarte<sup>52</sup> (2016), cabe salientar a cautela que deve-se ter em não desvincular a PHC de seus fundamentos teóricos, evidentemente os fundamentos do marxismo, uma vez que a teoria pedagógica corre o risco de uma “dupla redução”. A primeira, é aquela em que a PHC é reduzida em apenas defender um método. A segunda, o método por sua vez, é reduzido a uma sequência de passos. Logo, o método se transforma numa mera sequência de passos e essa sequência se torna linear e mecânica, numa prisão de prática social reduzida, em geral, ao cotidiano. Este modelo não se diferencia da pedagogia de projetos, da pedagogia da resolução de problemas, na qual parte-se de um problema da prática, problematiza-se, elabora-se hipóteses, faz-se uma investigação e retorna-se à prática. Isso não é pedagogia histórico-crítica. Em nenhum momento a apresentação da PHC e de seu método, por Saviani, teve essa dupla redução. A PHC, desde o início, foi uma pedagogia vinculada a uma visão de mundo, a uma concepção de sociedade, a uma concepção de história humana. E essa concepção de história humana, de mundo e de sociedade é a concepção marxista, a concepção socialista, é a concepção que trabalha a educação na relação com as

---

<sup>52</sup> Informação verbal fornecida por Newton Duarte durante o Seminário Dermeval Saviani – UFES.

contradições da sociedade capitalista, no sentido da superação dessa sociedade. Superação rumo ao socialismo como uma fase necessária, uma fase intermediária, uma fase de transição para o comunismo.

Considerando essa perspectiva, faz-se necessário uma formação de professores que supere os paradigmas da racionalidade técnica e da racionalidade prática com o propósito de transpor o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potencializadores de uma reflexão crítica, a excessiva ênfase na prática, a inviabilidade da investigação dos espaços escolares e restrição da reflexão ao contexto da sala de aula (PIMENTA, 2005). Um paradigma que defenda a ideia de formação do docente como intelectual crítico. Uma formação estruturada por meio de um projeto que vise e promova uma formação teórica e prática sólidas, que atue na ampliação da intelectualidade, da criticidade, da emancipação profissional e contribua com a transformação da realidade social.

Para tanto, os indicativos para superação desses são encontrados na perspectiva crítica de formação de professores. Formação esta, situada na relação entre sociedade e educação. De acordo com Diniz-Pereira (2014, p. 40) “no modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema”, que “têm uma visão política explícita sobre o assunto”.

Na defesa dessa perspectiva e sustentando-se, principalmente, na superação dos limites apresentados pela racionalidade prática, Pimenta (2005, p.43-45) elabora cinco dimensões de mudança no processo de formação docente:

- a) Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo;
- b) Da epistemologia da prática a práxis;
- c) Do professor pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade;
- d) Da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um deslocamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento profissional;
- e) Da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores.

Através dessas dimensões, Pimenta (2005) aponta-nos um processo de superação: da reflexão individual para a reflexão coletiva, de carácter ético e político. Isto significa que a reflexão não se restringe ao enfrentamento e à resolução de problemas da prática, entendidos de forma isolada do contexto histórico e social em que escola, alunos e professores estão inseridos. Assim, a relação entre teoria e prática ganha outro significado, pois se extingue a relação hierarquizada que existe entre elas.

Quanto ao ensino de Sociologia, especificamente, baseado na perspectiva da PHC, Silva aponta

O fato de estarmos comprometidos com uma classe social, no caso, a classe trabalhadora, exige ainda mais rigor científico. É o contrário do que propalam algumas versões vulgares de pedagogias liberais, do ensino por competências, do “aprender a aprender”, em que os pobres deverão ter um ensino mais leve, mais palatável, simplificado e resumido no imediato das experiências cotidianas, normalmente tratadas de forma sincrônica (sem história). Se organizarmos um currículo para o ensino médio que busque a formação da pessoa humana como eixo orientador, tendo como utopia a concretização de um projeto nacional popular com vistas ao socialismo, os conhecimentos/ciências são os sustentáculos do processo formativo. Mas, a compreensão das condições de produção da vida material e simbólica é que possibilita ter o trabalho como princípio educativo. Nesse caso, a Sociologia cumpre um papel fundamental de fornecer instrumentos teóricos - para os professores, para a escola e para os alunos - capazes de elucidar os determinantes da formação humana. **O ensino de sociologia** poderia provocar o estranhamento em relação à sociedade não só com os alunos, os jovens e adultos do ensino médio, mas também com os professores, trabalhadores das escolas e sociedade em geral. (2009, p. 13)

A autora afirma que, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, a proposta é partir do diagnóstico sobre as práticas sociais dos jovens, para daí recortar temáticas significativas para eles e para a ciência, Sociologia. Num segundo momento, essas temáticas serão apresentadas nos termos dos grandes pensadores clássicos e contemporâneos das ciências sociais. Sequencialmente, os textos didáticos deverão problematizar, no nível mais sofisticado, mais científico, os problemas significativos dos jovens. Com isso, diferentemente daquele currículo fragmentado, da pedagogia das competências, baseado somente em atualidades jornalísticas e com o objetivo de apenas informar superficialmente, a PHC dispensa aos conteúdos um tratamento científico, ajudando a escola como um todo a refletir sobre os fenômenos sociais.

Assim, com base nos pressupostos apresentados acima, acredita-se que a PHC, enquanto uma pedagogia crítica e historicizadora, possa posicionar-se assertiva e afirmativamente sobre a formação dos sujeitos hoje. Ademais, entendemos que desenvolver o trabalho educativo na perspectiva da possibilidade de superação do modo de produção capitalista requer uma pedagogia de inspiração marxista, ou seja, requer a PHC. Dessa forma, acreditamos que o ensino de Sociologia pode ser pensado à luz da pedagogia histórico-crítica, contrapondo o modelo preconizado pela pedagogia das competências.

Por conseguinte, haja vista essa metodologia de trabalho e partindo do pressuposto de que toda prática docente deve possuir um fundamento teórico-metodológico, pretendemos desvelar a relação estabelecida entre as concepções pedagógicas e a prática de ensino dos profissionais que atuam com a disciplina de Sociologia em Francisco Beltrão. Assunto que abordaremos com maior profundidade no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 3

### O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO

É possível identificarmos importantes avanços na produção de conhecimento sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica. A produção científica sobre essa temática “alcançou um patamar considerável de acúmulo de conhecimento, seja por meio de pesquisas, artigos, comunicações em eventos e organização de dossiês em revistas especializadas” (HANDFAS; MAÇAIRA; FRAGA, 2015, p. 39). Avolumaram-se as pesquisas com um olhar mais voltado para a sala de aula, para a prática do professor, para as experiências de ensino, além das produções que se concentram no processo de institucionalização/ reintrodução da Sociologia no Ensino Médio<sup>53</sup>.

Esses estudos contribuíram para a compreensão dos contextos político e educacional. Todavia, para que as discussões sobre o ensino permaneçam avançando, faz-se necessário a ampliação das pesquisas acerca da Sociologia adentrando no debate sobre a implementação da disciplina nos currículos, os conteúdos, os recursos didáticos, as metodologias, incluindo, assim, pesquisas sobre as práticas de ensino.

Dessa forma, neste capítulo refletimos sobre essas questões, tendo como objeto dessa pesquisa o ensino de Sociologia, considerando as perspectivas dos professores que ministram a disciplina nos Colégios da rede pública de ensino de Francisco Beltrão. Para tanto, identificamos e analisamos quais os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam o trabalho destes profissionais em sala de aula, identificamos quais as dificuldades que encontram ao ensinar a Sociologia e destacamos qual a importância atribuída à disciplina para a formação dos alunos. Esses indicativos dizem respeito ao modo como o grupo formado pelos professores dessa disciplina concebe seu trabalho docente, considerando o contexto escolar que configura seu cotidiano, sem perder de vista a conjuntura contemporânea em que a educação brasileira se encontra inserida.

Parte-se do pressuposto de que toda prática docente possui um fundamento teórico-metodológico, que é considerado como epistemologia da prática docente. Conforme Saviani,

---

<sup>53</sup> Através do estudo da arte realizado para esta pesquisa, constatou-se que, das 72 produções que envolvem o ensino de Sociologia, somente 17 referem-se ao ensino propriamente dito, como objeto de pesquisa.

a prática pedagógica é sempre tributária de determinada teoria que, por sua vez, pressupõe determinada concepção filosófica. [...] Quando os pressupostos teóricos e os fundamentos filosóficos da prática ficam implícitos, isto significa que o educador, via de regra, está se guiando por uma concepção que se situa ao nível do senso comum (1990, pp. 8 e 9).

Ademais, partindo do pressuposto de que o trabalho do professor nunca é neutro, pois as teorias pedagógicas travam luta ideológicas que interferem no trabalho docente (DUARTE, 2001), pretendemos desvelar a relação estabelecida entre concepções e prática de ensino, no que compete ao ensino de Sociologia, pelos professores de Francisco Beltrão.

Além das perspectivas apontadas por estes profissionais, acerca do significado do ensino da Sociologia neste momento histórico, sobre o que, como e por que ensinar esta disciplina, utilizamo-nos de algumas análises dos livros didáticos aprovados pelo PNLD/2015 – Barboza; Mendes (2015) e Cavalcante (2015) - na tentativa de apontar como ocorre sua utilização em sala de aula, por entendê-los como uma das ferramentas imprescindíveis para o trabalho docente.

### **3.1 Breve histórico da trajetória do ensino de Sociologia no município de Francisco Beltrão**

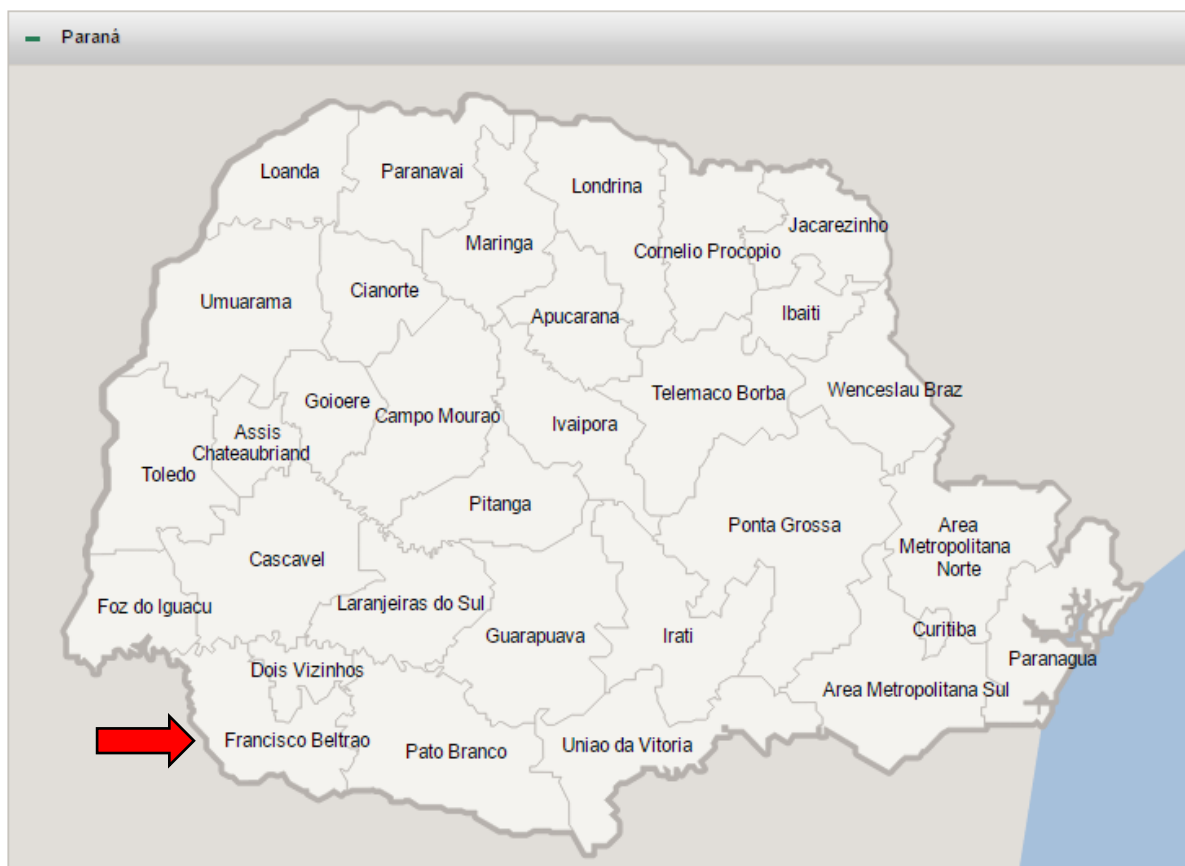
O município de Francisco Beltrão fica situado bem ao centro do Sudoeste do Paraná, a cerca de 130 km ao Sul de Cascavel, a 290 km de Foz do Iguaçu, a quase 492 km da capital do Estado, Curitiba; 70 km a leste da divisa com a Argentina, e cerca de 30 km ao norte da divisa com o estado de Santa Catarina. Segundo estimativas do IBGE<sup>54</sup>, 2016, possui uma população de 87.491 habitantes. Foi oficialmente fundado em 14 de dezembro de 1952, sendo desmembrado do município de Clevelândia. Sua economia é importante para a região por concentrar diversos tipos de serviços bancários, educacionais e médicos além de um amplo número de estabelecimentos comerciais. No âmbito estadual sua indústria se destaca pela produção agroindustrial, têxtil e moveleira. Também são cultivados comercialmente aveia, batata doce, cana de açúcar, feijão, fumo, mandioca, trigo e uva. Na pecuária as principais atividades são a bovinocultura, a suinocultura, a avicultura, a produção de leite, de mel e de ovos de galinha e codorna<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> Dados disponíveis no site: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=410840> Acesso em 20 jan. 2017.

<sup>55</sup> Histórico disponível na página da Prefeitura Municipal < <http://franciscobeltrao.pr.gov.br/o-municipio/historia/> > Acesso em 02 fev. 2017.

**Figura 01.** Mapa do Estado do Paraná com a localização do município de Francisco Beltrão



<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/inicial#>

Na área educacional, a primeira instituição pública de ensino do município foi o então Colégio Estadual Dr. Eduardo Virmond Suplicy. O colégio recebeu esse nome em homenagem ao engenheiro agrônomo Eduardo Virmond Suplicy, o qual participou ativamente na ocupação de vários municípios da região, no período de 1943 a 1954, exercendo o cargo de administrador a Colônia Agrícola General Osório, a CANGO. Em 1949, sendo o então município chamado de Vila Marrecas e pertencente a Clevelândia, o colégio iniciou suas atividades como Escola Isolada Estadual.

Hoje, o município conta com 16 estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, dentre os quais 13 ofertam o Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio e 3 ofertam apenas o Ensino Fundamental - Anos Finais. Além da Educação Básica, oferece as modalidades de Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Para identificarmos como ocorreu o ensino de Sociologia no município, iniciamos nossa busca pelo NRE, entrando em contato com o coordenador da disciplina e entrevistando-o. Nossa intenção era verificar se havia algum registro arquivado que relatasse a trajetória



percorrida pela disciplina. Sobre esse aspecto, a coordenação repassou-nos que mesmo “dando uma revisada geral, nada foi encontrado no pedagógico nem na biblioteca a esse respeito” (Coordenador Pedagógico da Sociologia/ NRE), e encaminhou a solicitação a outro setor para que verificasse a existência de registros legais sobre a oferta de sociologia na base do NRE.

Dessa forma, buscamos informações no Setor de Estrutura e Funcionamento do NRE. Neste, solicitamos dados referentes às matrizes curriculares com o intuito de identificar a presença ou não da Sociologia no Ensino Médio. Não obtivemos sucesso. Nesse setor encontramos informações sobre a presença da Sociologia nas matrizes curriculares apenas a contar do ano de 2006. Não havia nenhum documento referente aos anos anteriores.

Convém ressaltar que, como não havia registros no setor, a responsável pelas matrizes entrou em contato com o responsável pelo setor na SEED. Este, foi questionado se havia algum arquivo com os registros das orientações referentes as alterações feitas às matrizes curriculares nos momentos de inserção e retirada da disciplina de Sociologia do currículo, no período que antecedeu a sua obrigatoriedade. O responsável informou que como eram registros muito antigos não estavam mais arquivados na SEED.

Dessa forma, para que conseguíssemos atingir nosso intento, mesmo que minimamente, pensamos em realizar a busca nos arquivos em um dos colégios do município. Então, realizamos a coleta no Colégio Estadual Mário de Andrade pelo fato de ser a primeira instituição do município a ofertar o Ensino Médio, antes denominado Ensino Secundário. O estabelecimento, no ano de 1970, ofertava o curso Científico que fazia parte do 2º ciclo do Ensino Secundário.

Em consulta às matrizes curriculares e às orientações correspondentes arquivadas no estabelecimento, identificamos que a disciplina de Sociologia Educacional aparece pela primeira vez no Quadro Curricular do Ensino de 2º Grau, na habilitação do Magistério, no ano de 1980<sup>56</sup>. A disciplina faz parte da formação especial do curso e não da parte de educação geral. Nesta, encontramos a disciplina de OSPB e EMC.

Anterior ao ano de 1980, notamos a presença das disciplinas de Estudos Sociais ou OSPB e EMC nos Quadros Curriculares de todos os cursos ofertados à época: 1º Grau Regular, Ensino Supletivo de 1º Grau, Curso Científico, Ensino de 2º Grau nas habilitações de Magistério, Auxiliar de Escritório e Técnico em Contabilidade.

---

<sup>56</sup> Quadro Curricular de 1980 disponível no Anexo 2

Em 1996, com a nova LDB, são extintos os Cursos Profissionalizantes: Magistério, Auxiliar de Escritório e Técnico em Contabilidade, sendo implantado o Ensino Médio gradativamente. Assim, em 1999, a Matriz Curricular do Ensino Médio<sup>57</sup>, antes denominada Quadro Curricular, passa a vigorar dividida em áreas de ensino, com uma parte destinada à base nacional comum e uma para a parte diversificada das disciplinas. Nesse contexto, a Sociologia está presente na parte da BNC, na área das Ciências Humanas e suas Tecnologias com a previsão de três horas aula.

No ano de 2001, com a determinação da SEED de que as matrizes curriculares do Estado deveriam seguir o contido nas DCNEM, ocorre a redução da carga horária da disciplina<sup>58</sup>. A partir deste ano, a Sociologia é ofertada com apenas uma hora aula na BNC e uma hora aula na parte diversificada, como projeto de “Sociologia Contextual”.

Em 2002, com a transformação de uma parcela da carga horária da parte diversificada em projetos interdisciplinares, a disciplina é retirada da BNC da matriz<sup>59</sup> e é inserida com duas horas aula na PD. Uma aula como disciplina e outra como oficina.

A disciplina segue dessa maneira até o ano de 2007, quando passa a compor novamente a BNC da matriz<sup>60</sup> com a emissão do parecer federal, que incluiu a Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio. Assim, a disciplina passa a ter duas horas aula ofertadas na 3ª série.

Com a promulgação da Lei 11.684, o estabelecimento se adapta às instruções emitidas pela SEED e, no ano de 2010<sup>61</sup>, passa a ofertar duas horas aula em duas séries do curso e, no ano de 2011<sup>62</sup>, passa a ofertar duas horas aula nas três séries do Ensino Médio, conforme fora exigido pelo dispositivo.

Convém ressaltarmos que a elaboração do breve histórico da disciplina no município restringiu-se ao material arquivado e disponibilizado pelo Colégio Estadual Mário de Andrade, contudo, salientamos que por se tratar de documentos emitidos ou pela SEED ou pelo NRE, são dispositivos aplicáveis e estendidos a todos os estabelecimentos de ensino. Dessa forma, embora que minimamente e mesmo limitando-nos à análise da documentação de apenas uma instituição, conforme justificativa apontada acima, consideramos que foi possível apresentarmos um retrospecto sobre a trajetória da Sociologia em Francisco Beltrão.

---

<sup>57</sup> Matriz Curricular do Ensino Médio de 1999 disponível no Anexo 3

<sup>58</sup> Matriz Curricular do Ensino Médio de 2001 disponível no Anexo 4

<sup>59</sup> Matriz Curricular do Ensino Médio de 2002 disponível no Anexo 5

<sup>60</sup> Matriz Curricular do Ensino Médio de 2007 disponível no Anexo 6

<sup>61</sup> Matriz Curricular do Ensino Médio de 2010 disponível no Anexo 7

<sup>62</sup> Matriz Curricular do Ensino Médio de 2011 disponível no Anexo 8

### 3.2 Os professores de Sociologia do NRE de Francisco Beltrão

Na sequência, apresentamos o perfil dos professores de Sociologia que atuam no NRE de Francisco Beltrão. A nível de Estado, algumas investigações a respeito já foram realizadas<sup>63</sup>, mas necessitam ser ampliadas. Cabe ressaltar, devido a dinâmica da realidade social, que os dados coletados se referem estritamente ao período estudado, ou seja, o ano letivo de 2016, considerando a grande rotatividade de profissionais pelos colégios (professores com contrato provisório – PSS).

Para organização da coleta destes dados, utilizamos as informações<sup>64</sup> disponíveis no Portal Educacional do Estado do Paraná, Dia a dia educação, as informações repassadas pelos estabelecimentos de ensino, haja visto a necessidade de dados que correspondam com a realidade de cada colégio. Cabe ressaltar que, ao confrontar informações do sistema com as informações disponibilizadas pelos estabelecimentos de ensino, alguns dados não correspondiam. Assim, optamos em considerar as informações repassadas pelos colégios, haja visto que estas aproximam-se especificamente da realidade, já que os setores do RH/NRE nos informaram que o sistema possui falhas na atualização de dados.

O NRE é responsável por vinte municípios, conforme demonstra o mapa abaixo:

**Figura 02** – Mapa dos municípios jurisdicionados pelo NRE



<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/f/fcls/nre/visao.xhtml?cid=2&cid=2>

<sup>63</sup> Cf. SANTOS (2002); LENNERT (2009); PEREIRA (2009 e 2011);

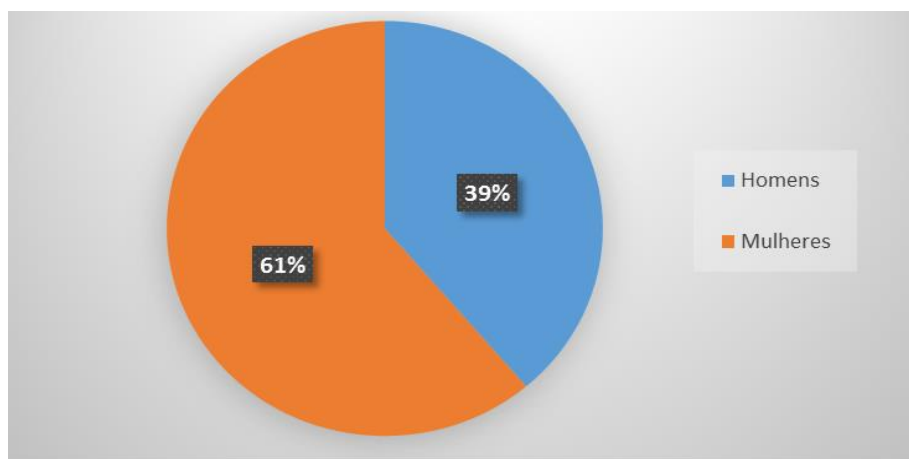
<sup>64</sup> Estas informações foram acessadas na página “Educadores”, opção “Consulta Escola”. Este ambiente, proporcionou acessar os dados de todos os colégios estaduais jurisdicionados pelo NRE de Francisco Beltrão. Estes dados correspondem ao suprimento dos profissionais que atuam/ atuaram com a disciplina de Sociologia durante o ano letivo de 2016.

Nestes municípios<sup>65</sup>, há um total de 94 escolas. Destas, 41 possuem o Ensino Médio. Em Francisco Beltrão<sup>66</sup>, são 13 estabelecimentos de ensino que ofertam o nível médio, da educação básica, sendo que um oferta o curso na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e outro, na Educação Profissional. As características consideradas para o levantamento do perfil correspondem a todos os profissionais que atuam com a disciplina de Sociologia, considerando os vinte municípios jurisdicionados pelo NRE.

Neste ano letivo de 2016, estão registradas no sistema SEED em Números<sup>67</sup> 350 turmas de Ensino Médio, com 9301 matrículas<sup>68</sup>. Para atender essa demanda, de acordo com o levantamento realizado junto aos 13 colégios que ofertam o Ensino Médio, são 57 profissionais supridos na carga horária existente para a Sociologia. Ao consultar o sistema online<sup>69</sup>, constatamos uma certa incompatibilidade de dados. O sistema informa que são 76 profissionais supridos para atender os colégios. Para esclarecer essa divergência de informações, contatamos o RH/NRE mas não obtivemos retorno com as devidas explicações.

A partir do material coletado por meio das informações repassadas pelos colégios, traçamos então, o perfil acadêmico, profissional e institucional dos professores que atuam com a disciplina de Sociologia. Dentre os resultados, destacamos:

### Gráfico 1 - Distribuição de gênero (NRE)



Fonte: Dados fornecidos pelos colégios, 2016. Elaboração própria.

<sup>65</sup> Dados de acordo com a tabela disponível no Anexo 1.

<sup>66</sup> Dados de acordo com a tabela disponível no Anexo 2.

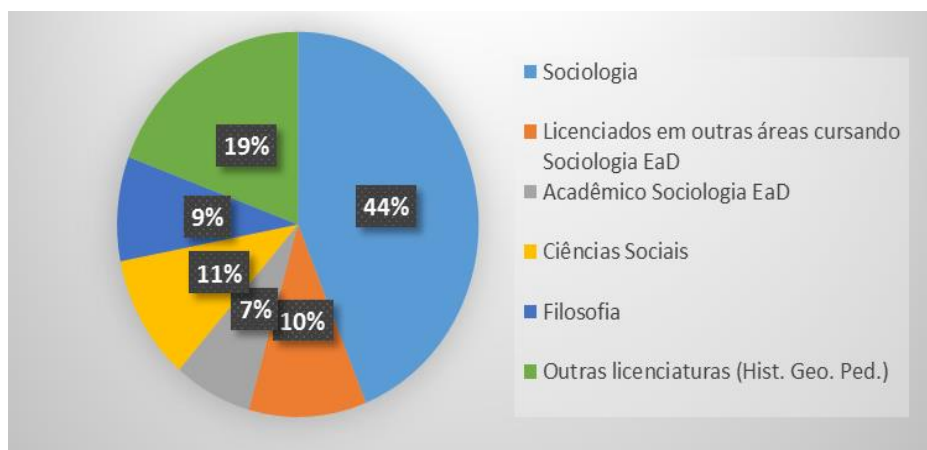
<sup>67</sup> Este site tem como objetivo disponibilizar informações agregadas, de interesse do corpo funcional da Secretaria de Estado da Educação e que possam estar também disponíveis à comunidade. Disponível em <<http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/>> Acesso em 20 jul. 2016.

<sup>68</sup> Dados de acordo com a tabela disponível no Anexo 3.

<sup>69</sup> Dados de acordo com a tabela disponível no Anexo 4.

A maioria dos profissionais que atuam com a disciplina de Sociologia são mulheres.

**Gráfico 2** - Formação dos profissionais que atuam com a disciplina de Sociologia no NRE de Francisco Beltrão

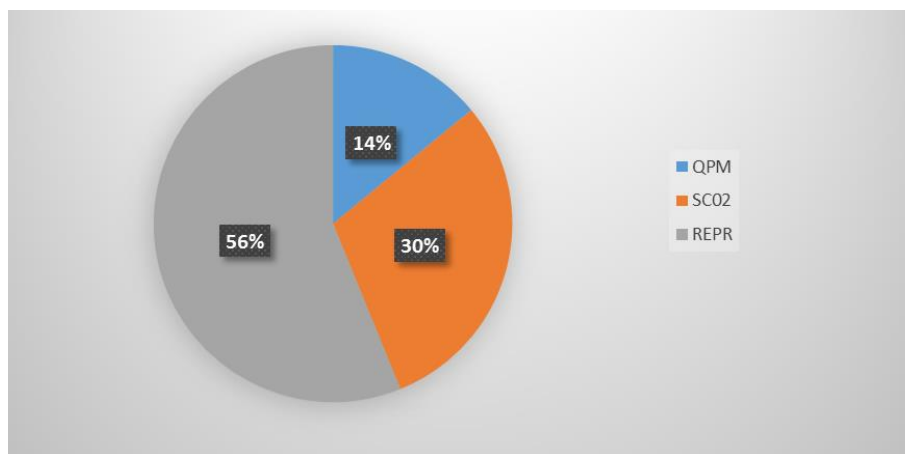


Fonte: Dados fornecidos pelos colégios, 2016. Elaboração própria.

Ao contrário dos dados divulgados nos estudos consultados, nossa pesquisa não encontrou um número expressivo de professores sem formação específica na área. Somente 28%, do universo das 57 pessoas pesquisadas, detêm graduação em outra área, contudo, todas dentro do campo das Ciências Humanas (Filosofia, História, Geografia ou Pedagogia). Observa-se também que 17% dos profissionais que atuam com a disciplina ainda não são formados na área e estão cursando a graduação na modalidade EaD.

Sobre a graduação dos profissionais, destacamos que a escolaridade mínima exigida para prestação de concurso é a licenciatura plena na disciplina de inscrição. Aceita-se a graduação em Ciências Sociais para atuação em Sociologia considerando a proximidade entre os cursos. Contudo, conforme mostra o gráfico acima, aceita-se graduandos, pessoas em processo de formação, para lecionar.

**Gráfico 3** - Vínculo empregatício dos profissionais que atuam com a disciplina de Sociologia no NRE de Francisco Beltrão



Fonte: Dados fornecidos pelos colégios, 2016. Elaboração própria<sup>70</sup>.

Quatorze por cento dos pesquisados são concursados – QPM. Trinta por cento são profissionais que possuem aulas extraordinárias. Nesse caso, as aulas são distribuídas para aqueles professores concursados que não tiveram seus padrões completos, ou, que querem pegar aulas além do seu padrão. Aqui, ocorre, muitas vezes, de as aulas da disciplina de Sociologia serem distribuídas para áreas que não são permitidas pela Resolução de distribuição de aulas. “É um procedimento incorreto, mas que é presenciado todos os anos pelos professores”. O maior índice, 56%, fica com os profissionais contratados provisoriamente, os chamados professores PSS. Pode-se dizer que estes dados são alarmantes pois, há uma demanda de apenas 9 professores concursados pelo NRE de Francisco Beltrão para atender o universo de 20 municípios. No concurso realizado em 2013, 46 vagas foram disponibilizadas para Francisco Beltrão. Dos 98 inscritos, apenas 3 ingressaram para o quadro do magistério.

A identificação do perfil de formação acadêmica dos docentes consiste em conhecer seus históricos educacionais, nos níveis de graduação e pós-graduação, importando saber se esta formação é na área de Ciências Sociais, Ciências Humanas ou em outra área. Tem-se, então, um panorama geral caracterizando o perfil dos profissionais que atuam com a disciplina de Sociologia no NRE de Francisco Beltrão.

O regime de trabalho, ou seja, o vínculo empregatício, por sua vez, pode ser efetivo (QPM) ou contratado (PSS) como aponta o gráfico. Investiga-se esta variável com o intuito de

<sup>70</sup> Para melhor compreensão do gráfico, segue a descrição dos vínculos: QPM – Quadro Próprio do Magistério (professores concursados); SC02 – Aulas Extraordinárias (professores concursados que assumem aulas extras); REPR – Regime Especial de Professores (professores com contrato temporário, os chamados professores PSS).

identificar se o regime de trabalho pode ser relevante ou não na forma de condução da didática de ensino.

Dessa forma, caracterizado o perfil dos profissionais que atuam com a Sociologia no NRE, focaremos nossa análise na prática de ensino dos professores que ministram as aulas da disciplina no município de Francisco Beltrão.

### **3.3 O ensino de Sociologia nos colégios do município de Francisco Beltrão**

Com o intuito de apreender quais são os conteúdos, a forma e os objetivos para o ensino de Sociologia - na visão dos professores que atuam com a disciplina no município de Francisco Beltrão - o método utilizado para a obtenção dos dados qualitativos foi o roteiro de entrevista<sup>71</sup>.

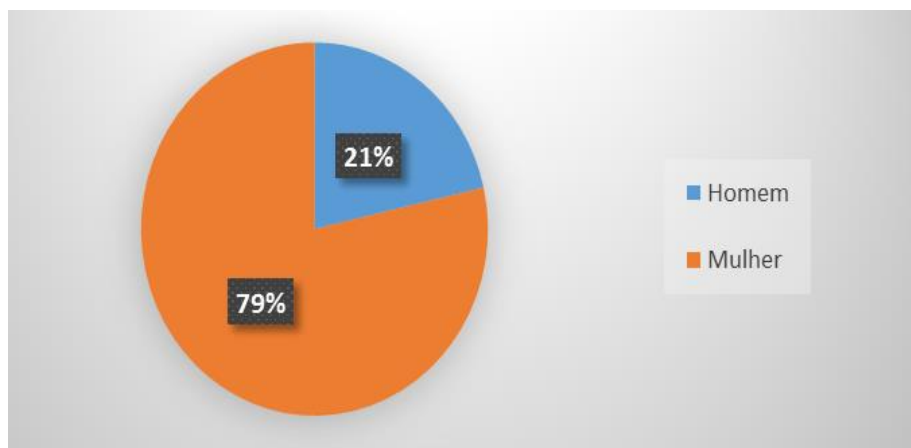
Para a coleta de dados, participaram os professores que, no período dedicado às entrevistas, estavam atuando em sala de aula com a disciplina de Sociologia em um dos 13 colégios do município, no ano letivo de 2016. Sendo assim, de um total de 19 profissionais que atendiam à demanda de Sociologia no município, 14 professores aceitaram o convite e foram entrevistados em profundidade e tiveram a conversa gravada e, posteriormente, transcrita. Importou para a construção desse critério de amostra, o pressuposto de que estes professores, por trabalharem geralmente em mais de um colégio ou em mais de um turno, possuíssem, assim, uma experiência maior a ser relatada perpassando pela realidade de todas as instituições estaduais de ensino do município que ofertam a disciplina. Definimos o município de Francisco Beltrão como foco principal, haja visto que a dimensão total de municípios do NRE seria inviável para este aspecto.

A seguir, apresentamos o perfil específico dos professores que atuam no município de Francisco Beltrão, ou seja, as características dos docentes que foram entrevistados. Destacamos que estes profissionais foram computados no levantamento geral do NRE e que alguns comentários não serão tecidos nos gráficos abaixo pelo fato de fazerem referência à mesma situação, já comentadas anteriormente.

#### **Gráfico 4 - Distribuição de Gênero (município de Francisco Beltrão)**

---

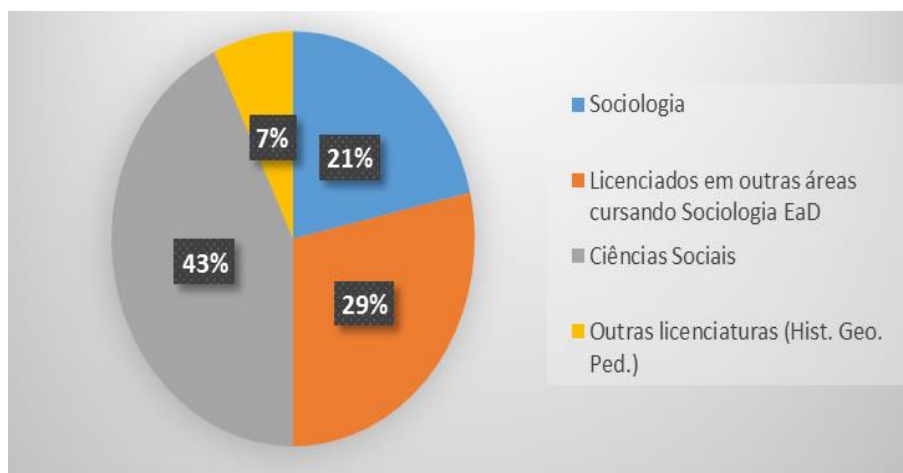
<sup>71</sup> Roteiro de entrevistas disponível no Apêndice 2.



Fonte: Dados dos docentes entrevistados, 2016. Elaboração própria.

A maioria dos profissionais que atuam com a disciplina de Sociologia são mulheres, demonstrando que o interesse pela docência prevalece entre as mulheres. Os motivos que caracterizam este índice não foram considerados neste estudo.

**Gráfico 5** - Formação dos profissionais que atuam com a disciplina de Sociologia em Francisco Beltrão



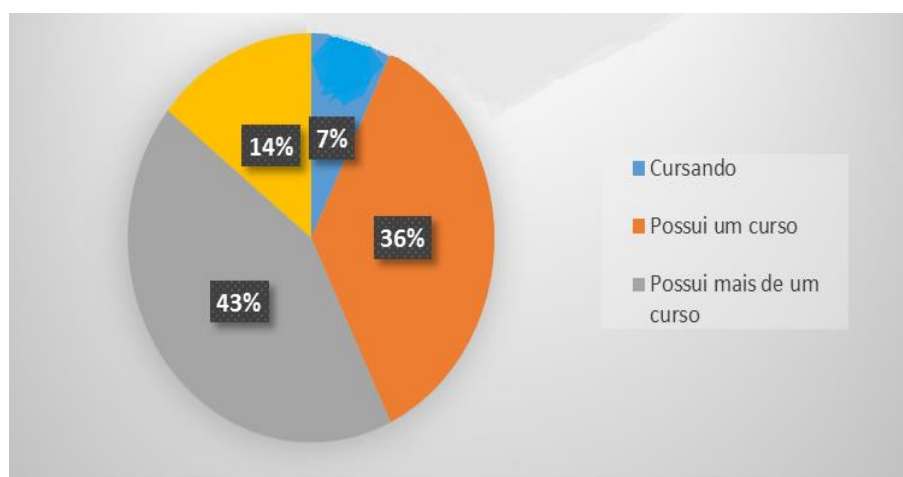
Fonte: Dados dos docentes entrevistados, 2016. Elaboração própria.

Ao contrário dos dados divulgados nos estudos consultados, nossa pesquisa não encontrou um número expressivo de professores sem formação específica na área. Somente 7%, do universo das 14 pessoas entrevistadas, detém graduação em outra área, contudo, dentro do campo das Ciências Humanas (Filosofia, História, Geografia ou Pedagogia). Dos 29% que estão cursando a Sociologia em EaD, aferiu-se, pelo relato dos docentes, que as aulas foram assumidas por meio da licenciatura em outras áreas. A formação na área foi motivada, de



acordo com os entrevistados, pela “busca de conhecimento específico”, e que “com a formação na área conseguimos uma melhor classificação”. A falta de cursos presenciais de Sociologia e Ciências Sociais na região foi apontado como um dos fatores que influenciaram na escolha pelo curso na modalidade à distância.

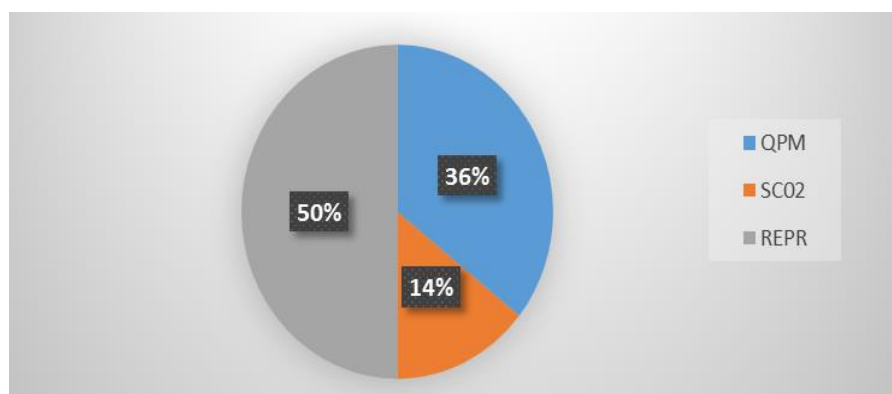
**Gráfico 6** - Formação em nível de pós-graduação dos profissionais que atuam com a disciplina de Sociologia no município de Francisco Beltrão



Fonte: Dados dos docentes entrevistados, 2016. Elaboração própria.

Dos entrevistados, 43% dos profissionais são pós-graduados, com mais de um curso, e 14% possuem o título de mestres.

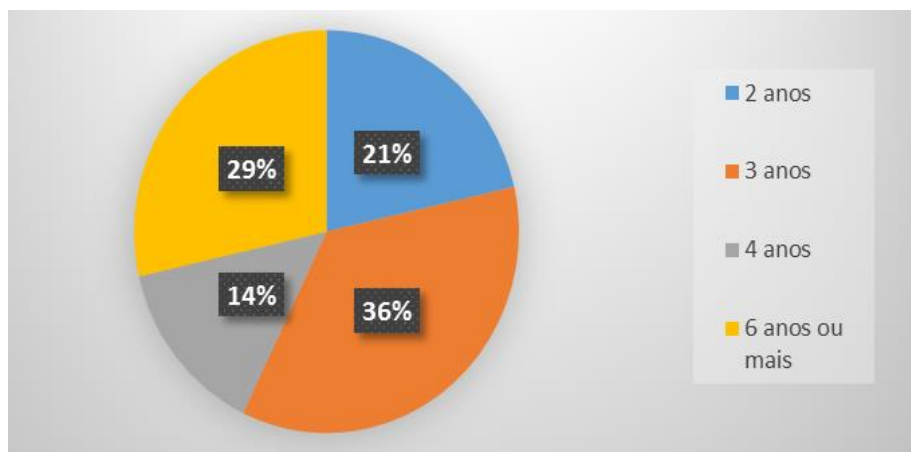
**Gráfico 7** - Vínculo empregatício dos profissionais que atuam com a disciplina de Sociologia em Francisco Beltrão



Fonte: Dados dos docentes entrevistados, 2016. Elaboração própria.

Trinta e seis por cento dos profissionais entrevistados são profissionais concursados – QPM. Dentre o total de concursados no NRE, o maior número encontra-se atuando no município de Francisco Beltrão. 14% são profissionais que possuem aulas extraordinárias. Sobre estas aulas, um dos docentes entrevistados expôs sua indignação, afirmando que ao distribuir as aulas de Sociologia para completar padrão de outra área o ensino da disciplina é afetado e os profissionais formados na área são prejudicados. O maior índice, 50%, fica com os profissionais contratados provisoriamente, os professores PSS.

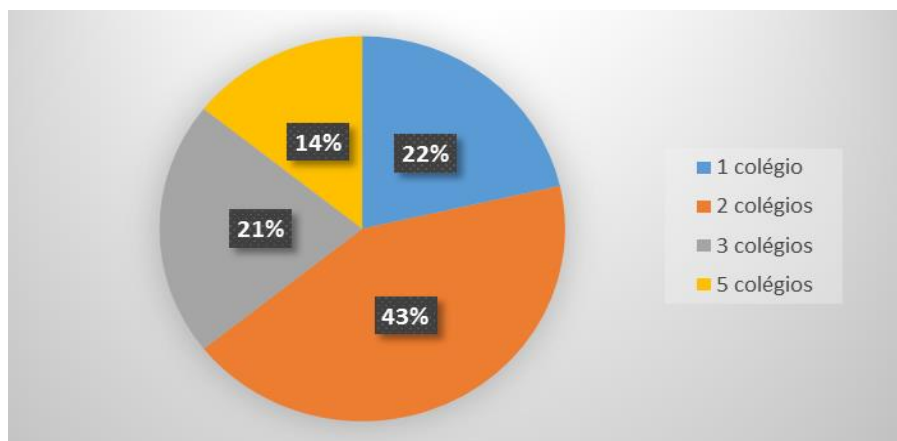
**Gráfico 8** - Tempo que os profissionais atuam com a disciplina de Sociologia em Francisco Beltrão



Fonte: Dados dos docentes entrevistados, 2016. Elaboração própria.

Vinte e nove por cento dos profissionais entrevistados atuam há 6 anos ou mais com a disciplina. Dentro deste índice encontram-se 3 concursados. O maior índice, 36%, é composto pelos profissionais que atuam com a disciplina há 3 anos.

**Gráfico 9** - Total de colégios que cada profissional atua



Fonte: Dados dos docentes entrevistados, 2016. Elaboração própria.

Apenas 22% dos entrevistados atuam em um único estabelecimento de ensino. Sobre esse aspecto, cabe destacar que este índice é totalmente composto por docentes concursados que estão bem classificados e conseguem completar seus padrões em um único local. É um “privilégio” para poucos. 43% dos docentes precisam transitar entre 2 colégios, 21% entre 3 colégios e, alarmantemente, 14% transitam entre 5 colégios. É uma situação, minimamente, inviável. 5 reuniões, 5 direções e equipes pedagógicas, 5 organizações diferentes, dentre outros. De acordo com um dos entrevistados que se encontra nestas condições, “é humanamente impossível, não sei como conseguimos dar as aulas”.

Para a análise dos dados, partimos da premissa do método que desvela a realidade em sua totalidade. Isso foi possível mediante a análise dos dados empíricos. Outrossim, para se conhecer e interpretar a realidade, numa perspectiva de mudança, de práxis revolucionária, o objetivo da pesquisa deste ponto de vista é, explícita e especialmente, conhecer as categorias internas constitutivas do objeto de estudo. Sobre as categorias de análise, Netto afirma que

"exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada" - ou seja: elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser são categorias *ontológicas*); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias *reflexivas*). Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são *históricas* e *transitórias*. (2011, p. 46, grifos do autor)

Iniciamos as análises dos dados originados nas entrevistas semiestruturadas individuais com o objetivo de compreender quais as perspectivas que os professores investigados atribuíram ao ensino de Sociologia cotejando as práticas dos professores dessa

disciplina com a concepção de ensino hegemônica. Três questões foram privilegiadas na interpretação das entrevistas transcritas: o que é ensinado em Sociologia (os conteúdos), como se ensina (a forma, a metodologia) e o porquê se ensina (os objetivos).

Ressaltamos que, nesta pesquisa, os dados foram tratados qualitativamente de forma descritiva e interpretativa. Para analisarmos, além do materialismo histórico dialético, buscamos apoio metodológico nas proposições de Gomes (1999) e de Frigotto (2000).

Gomes, referente às questões de categorizar os dados, aponta que

A palavra categoria, em geral se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo em geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa. (1999, p. 70)

Para Frigotto, a categorização dos dados “permitem organizar os tópicos e as questões prioritárias e orientar a interpretação e análise do material” (2000, p. 88). Assim, de posse das transcrições das entrevistas, retomamos as leituras, analisamos as informações concedidas e passamos a construir os tópicos norteadores da análise, com as ideias de cada professor expressas em seus próprios depoimentos. Dessa feita, primeiramente, obtivemos um grande número de respostas permeadas por diferentes significados. Assim sendo, antes da tarefa de categorizá-las, foi necessário analisar e interpretar o conteúdo de cada resposta em seu sentido individual e único.

Na sequência, verificou-se, em cada resposta dos professores pesquisados, uma afirmação conceitual que se mostrou com maior significação para responder às perguntas. Assim, as respostas foram sendo agrupadas. Posteriormente, construímos outros tópicos, refinando o agrupamento de dados. Todo o procedimento foi acompanhado de muitas leituras e releituras do material coletado em busca de focos essenciais, nas estruturas individuais.

Produzir as inferências na análise de dados tem um significado bastante explícito e prevê a comparação destes com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Requer uma formulação teórica que seja capaz de lançar luzes à leitura e à compreensão das informações. Desse modo, historicizando nosso objeto de estudos, construímos os capítulos 1 e 2, com informações de caráter teórico, para dar formato aos dados empíricos. Sobre esse aspecto, apoiamos-nos em Netto, quando o autor estabelece a

importância da relação entre passado e presente, que o mais complexo explica o mais simples sem desconsiderar sua historicidade.

Obviamente, afirmando-se que o presente ilumina o passado (ou, noutras palavras: que a forma mais complexa permite compreender aquilo que, numa forma menos complexa, indica potencialidade de ulterior desenvolvimento), não se descarta a necessidade de conhecer a gênese histórica de uma categoria ou processo - tal conhecimento é absolutamente necessário. Mas dele não decorre o conhecimento da sua relevância no presente - sua estrutura e sua função atuais. Ambos, estrutura e função, podem apresentar características inexistentes ou atrofiadas no momento da sua emergência histórica. Assim, as condições da gênese histórica não determinam o ulterior desenvolvimento de uma categoria. Por isso mesmo, o estudo das categorias deve conjugar a análise diacrônica (da gênese e desenvolvimento - **passado/historicizar**) com a análise sincrônica (sua estrutura e função na organização atual - **presente**). (NETTO, 2011, pp. 48-49, grifo nosso)

Ademais, nosso intuito na análise dos dados está explicitado na afirmativa feita por Frigotto

A análise dos dados representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Mediante este trabalho, vão-se identificando as determinações fundamentais e secundárias do problema. É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade. (2000, pp. 88-89)

Dessa forma, com as categorias definidas, construímos o texto que segue com o registro dos significados atribuídos pelos professores entrevistados. A identidade destes professores será preservada. Sendo assim, no decorrer do texto, a identificação deles será pela exposição de nomes fictícios.

Ademais, antes de adentrarmos na análise específica sobre a prática do ensino de Sociologia, entendemos ser extremamente necessário conhecermos, mesmo que minimamente, quais são os recursos didáticos disponibilizados pela rede pública do Estado do Paraná, frente à Lei 11.864/2008 que instituiu a obrigatoriedade da disciplina no currículo do Ensino Médio. Para tanto, optamos por analisar a produção de recursos didáticos entre os anos de 2003 e 2011, período no qual a gestão do governo do Estado, por meio das políticas públicas educacionais, promoveu alguns avanços, conforme comentado no primeiro capítulo.

Além desse material, apontaremos alguns elementos dos livros didáticos disponibilizados pelo PNLD 2015-2017.

### **3.3.1 Recursos didáticos disponibilizados/ produzidos pela SEED/PR de 2003 a 2011 e o PNLD/MEC**

Após a elaboração das DCEs das disciplinas da educação básica, os professores da rede pública foram convidados a pensar quais seriam os recursos que atenderiam aos pressupostos metodológicos do documento. Assim, a SEED, por meio da equipe pedagógica do DEB – Departamento de Educação Básica, realizou o chamado DEB itinerante. Durante os anos de 2007 e 2008, o grupo percorreu os Núcleos Regionais de Educação de todo o Estado realizando oficinas com o objetivo de elaborar e sistematizar materiais didáticos. Estes, por sua vez, comporiam o acervo do Portal Educacional do Estado, o Dia a dia Educação. Dentre os materiais que foram produzidos elencamos:

- 1) Projeto Folhas<sup>72</sup>: produção colaborativa de textos produzidos pelos próprios professores que constituíram o material didático para estudantes e material de apoio ao trabalho docente.
- 2) Livro Didático Público<sup>73</sup>: o livro “Sociologia – Ensino Médio” (2006) foi resultado do trabalho coletivo dos professores. Na carta, postada na abertura do livro, o Secretário de Educação, à época Maurício Requião, afirma que o trabalho foi realizado para atender “à carência histórica de material didático no Ensino Médio, como uma iniciativa sem precedentes de valorização da prática pedagógica e dos saberes da professora e do professor, para criar um livro público, acessível, uma fonte densa e credenciada de acesso ao conhecimento”. (SEED, 2007, p. 4)

Sobre este livro importa ressaltar que o Paraná é o único Estado que conta com um suporte neste sentido. A proposta do livro é que ele seja repensado continuamente com o trabalho do professor em sala de aula. Destacamos que, embora seja um marco para a época, é um material que se encontra obsoleto nas bibliotecas das instituições de ensino.

---

<sup>72</sup> O conteúdo completo do Projeto Folhas de Sociologia pode ser acessado pelo endereço <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm\\_resultadoBuscaFolhas.php](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm_resultadoBuscaFolhas.php) >

<sup>73</sup> O Livro Didático de Sociologia pode ser acessado pelo endereço <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro\\_didatico/sociologia.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/sociologia.pdf) >

- 3) Objeto de Aprendizagem colaborativa<sup>74</sup>: o chamado OAC é um ambiente de aprendizagem virtual no qual professores e alunos possuem acesso. Elaborado com o intuito de facilitar o processo de ensino aprendizagem por meio da busca de fontes, conteúdos e recursos digitais.
- 4) Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE<sup>75</sup>: o programa de formação continuada é destinado aos profissionais que estão ativamente na docência. As produções, resultado final do curso, são de caráter didático-pedagógicos e os artigos científicos elaborados são disponibilizados para buscas online possibilitando a pesquisa nas disciplinas componentes do currículo da educação básica.

Estes foram os materiais didáticos produzidos/ disponibilizados pela SEED aos profissionais que atuavam com a disciplina de Sociologia no período que antecedeu a entrada da Sociologia do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, ou seja, no período anterior ao ano de 2012.

A área de Sociologia foi atendida pelo PNLD a partir do ano de 2012. Tal fato teve grande importância, pois foi a primeira vez que livros da disciplina foram avaliados e distribuídos desde seu ingresso como componente curricular obrigatório no Ensino Médio, no ano de 2008. De acordo com Meucci (2013, p. 210)

A importância do PNLD e seu caráter inédito no campo da Sociologia nos fazem supor que os livros inscritos nesse processo são amostra significativa da produção de didáticos da disciplina em todo o Brasil no período de 2009 e 2010, imediatamente após a reintrodução da Sociologia no sistema escolar brasileiro.

Sobre esse aspecto, afere-se um aumento significativo na produção didática e um aprimoramento desses materiais. Enquanto no primeiro edital do PNLD, para a vigência do triênio 2013-2014, dois livros foram selecionados, no segundo, para a vigência do triênio 2015-2017, houve a seleção de seis livros.

Tem-se, então, que o livro didático é, sem dúvida, um dos veículos mais importantes quando se trata de pensar a sua presença na escola (HANDFAS, 2013). Contudo, referente a sua utilização pelos professores em sala de aula, é importante salientarmos que os livros

---

<sup>74</sup> Os OACs podem ser acessados pelo endereço <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/debaser/singlefile.php?id=17820> >

<sup>75</sup> Os cadernos PDE com as publicações podem ser acessados no endereço <<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=616> >

didáticos podem ser super utilizados ou subutilizados. De acordo com as palavras de Meucci (2014), hipercentralizados ou desprezados. No primeiro caso, o livro não é central apenas como recurso didático para o docente, mas, muitas vezes, chega a ser a única obra de referência para o educador. No segundo caso, ocorre o oposto, eles podem ser ignorados e inutilizados na prática docente. Sobre esse aspecto, apontaremos posteriormente algumas questões suscitadas de nossa análise.

Ademais, entendemos que

O livro didático figura, portanto, como espaço para transposição do conhecimento acadêmico ao escolar, ou seja, é responsável pela circulação, difusão, rotinização e popularização de um conhecimento científico – originalmente denso e complexo – e essa função é muito útil para os docentes e sua possível adoção em sala de aula. (CAVALCANTE, 2015, p. 48)

Além desse aspecto, compreendemos que “os livros são, a um só tempo, mercadoria, objeto de política pública, ferramenta de ensino e aprendizagem, artefato intelectual” (MEUCCI, 2013, p. 211). Afora os interesses mercadológicos acerca da produção do livro didático, que demandaria uma análise específica, o livro didático, como objeto de política pública, é formulado de acordo com os interesses hegemônicos e as disputas ideológicas. “As concepções neoliberais de educação permeiam o sistema escolar como um todo e estão presentes em toda a organização do ensino. Influenciam o currículo, o processo de ensino-aprendizagem e o trabalho docente” (CARIDÁ, 2014, p. 60).

**Tanto é assim que, à medida que se alteram as influências teórico-pedagógicas, os livros didáticos mudam de cara.** Assim, quando predominava a teoria da pedagogia tradicional, os livros didáticos eram sisudos, constituídos por textos que explicitavam conceitos por meio de um discurso lógico, dirigindo-se ao intelecto dos alunos e solicitando a sua capacidade de memorização. Quando passa a predominar a influência da pedagogia nova, os livros didáticos tornam-se coloridos, cheios de ilustrações, com sugestões de atividades, de trabalho em grupo, multiplicando os estímulos à capacidade de iniciativa dos alunos. E, quando se dissemina a influência da pedagogia tecnicista, começam a surgir livros didáticos com testes de múltipla escolha ou na forma de instrução programada, em suma, os chamados livros descartáveis. (SAVIANI, 2012b, p. 135, grifo nosso)

Assim, embora saibamos que a proposta oficial de ensino está baseada na pedagogia das competências, não houve como verificar de fato se a elaboração dos livros didáticos do



PNLD/2015 segue outra base a não ser a desta teoria educacional. Para esta situação específica seria necessária uma pesquisa específica.

Todavia, enquanto ferramenta de ensino, sobretudo, acreditamos que, utilizando-se das análises feitas por Cavalcante (2015) e Barbosa; Mendes (2015) sobre os livros didáticos adotados nas escolas, temos a possibilidade de examinar suas implicações para o processo de ensino e efetuar prováveis críticas pedagógicas, evidenciando o seu alcance, suas limitações, suas falhas, bem como suas possíveis qualidades em sala de aula por meio dos apontamentos realizados pelos docentes entrevistados.

Importa frisar que o processo de escolha dos livros didáticos para o Ensino Médio no município, à vigência do triênio 2015-2017, ocorreu no ano de 2014. Dos seis livros disponibilizados pelo edital do PNLD, três foram escolhidos pelos professores de Sociologia: Sociologia (ARAÚJO et al, 2013, Editora Scipione), Sociologia em Movimento (SILVA et al, 2013, Editora Moderna) e Sociologia Hoje (MACHADO et al, 2013, Editora Ática). Cada colégio recebeu os exemplares conforme a escolha realizada por seus professores, dentre os três citados. Na sequência, a descrição destes livros, disponível no Guia de Escolha – PNLD.

### Quadro 3 – Descrição dos Livros Didáticos escolhidos

Livro	Descrição
Sociologia (ARAÚJO et al, 2013, Editora Scipione)	O livro tem 11 capítulos distribuídos em 304 páginas. Inicia com uma <i>Carta ao Estudante</i> . Logo após, vem o Sumário dividido da seguinte forma: CAPÍTULO 1 – <i>Viver na sociedade contemporânea: a Sociologia se faz presente.</i> CAPÍTULO 2 - <i>Sociologia: uma ciência da modernidade.</i> CAPÍTULO 3 - <i>A família no mundo de hoje.</i> CAPÍTULO 4 - <i>Trabalho e mudanças sociais.</i> CAPÍTULO 5 - <i>A cultura e suas transformações.</i> Comunicação e cultura. O que é cultura? CAPÍTULO 6 – <i>Sociedade e religião.</i> CAPÍTULO 7 - <i>Cidadania, política e Estado.</i> Cidadania é uma conquista. CAPÍTULO 8 - <i>Movimentos Sociais.</i> CAPÍTULO 9 – <i>Educação, escola e transformação social.</i> CAPÍTULO 10 – <i>Juventude: uma invenção da sociedade.</i> CAPÍTULO 11 – <i>O ambiente como questão global.</i> Os capítulos são estruturados com itens e subitens, entrecortados com momentos de “Pausa para refletir”, na sequência dos conteúdos as seções “Diálogos interdisciplinares”, “Revisar e sistematizar”, “Descubra mais”, “Bibliografia”.
Sociologia em	O livro é constituído por seis unidades e quinze capítulos.

<p>Movimento (SILVA et al, 2013, Editora Moderna)</p>	<p>A unidade 1, intitulada “Sociedade e conhecimento: a realidade social como objeto de estudo”, tem dois capítulos: o primeiro que trata das especificidades teóricas e metodológicas das Ciências Sociais e o segundo, da relação entre o indivíduo e a sociedade.</p> <p>A unidade 2, denominada “Cultura e sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas”, tem mais três capítulos que tratam dos conceitos de cultura, ideologia, controle social, raça, racismo, multiculturalismo e ações afirmativas.</p> <p>A unidade 3 denomina-se “Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos da sociedade contemporânea” e está estruturada em três capítulos que explicam o que é poder, política, estado, democracia, cidadania, direitos humanos e movimentos sociais.</p> <p>A unidade 4 intitula-se “Mundo do trabalho e desigualdade social” e desenvolve, em dois capítulos, os temas do trabalho desde os teóricos clássicos Marx, Durkheim e Weber até as teorias de estratificação e desigualdades sociais no mundo e no Brasil.</p> <p>A unidade 5 tem dois capítulos e chama-se “Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas”, em que se analisam a sociologia do desenvolvimento através das crises e evoluções do capitalismo internacional, os fenômenos e seus impactos no Brasil.</p> <p>A unidade 6 traz os três últimos capítulos da obra e denomina-se, “A vida nas cidades do século XXI: questões centrais de uma sociedade em construção”, em que apresenta a produção das ciências sociais sobre a cidade, a vida em metrópoles, os conflitos sociais, o espaço público e o mercado imobiliário, a questão de gênero, da sexualidade e dos problemas socioambientais como fenômenos manifestos na vida moderna e em mudanças rápidas e constantes.</p> <p>Por fim, a autoria indica as Referências bibliográficas.</p>
<p>Sociologia Hoje (MACHADO et al, 2013, Editora Ática)</p>	<p>O livro se apresenta em 328 páginas, a partir de uma estrutura composta por uma apresentação, uma introdução intitulada “O que é a sociedade?” e três unidades: unidade 1 – Cultura; unidade 2 – Sociedade; unidade 3 – Poder e cidadania.</p> <p>Nas páginas iniciais, o livro contém a seção “Conheça seu livro”, na qual faz uma apresentação geral da estrutura do livro didático. Ao final de cada unidade são apresentadas sugestões de atividades e exercícios, leituras suplementares e filmes. Há uma sequência mantida nas três unidades, cada qual contendo cinco capítulos, obedecendo à seguinte organização: os três capítulos iniciais de cada unidade apresentam os parâmetros teóricos da obra. O quarto capítulo de cada unidade trata da produção científica brasileira da respectiva área das ciências sociais e o quinto capítulo de cada unidade traz uma abordagem do tema na contemporaneidade.</p> <p>O livro apresenta uma série de seções que cumprem diferentes objetivos didáticos: Na seção “Léxico” são relacionados os termos mais difíceis, explicados na margem lateral da página. A seção “Para saber mais” complementa e aprofunda conceitos, contextos e debates abordados nos capítulos. A seção “Perfil” faz uma breve apresentação da obra dos principais autores estudados.</p>

	<p>Na seção “Você já pensou nisto?” é feito um convite à reflexão sobre os temas e conteúdos trabalhados nos capítulos, relacionando-os com o cotidiano do aluno. E a seção “Assim falou” traz excertos de trechos de obras dos principais estudiosos abordados no livro.</p> <p>O livro apresenta, ainda, as seguintes “Seções especiais”: “Você aprendeu que”, sintetizando os conteúdos trabalhados nos capítulos; “Atividades”, contendo atividades e exercícios. Ao final de cada unidade apresenta-se a seção “Concluindo”, que propõe novo bloco de questões, retomando as discussões dos capítulos precedentes e intencionando ampliá-las.</p> <p>Por fim, há a seção “Sugestões” com indicação de livros, filmes e sites para pesquisa na internet.</p> <p>A seção introdutória é composta por quatro subseções: A vida em sociedade; As Ciências Sociais, Antropologia, Ciência Política; Como funcionam as Ciências Sociais; e Ciências Sociais: informações e pensamento crítico.</p> <p>A unidade 1, intitulada “Cultura”, é composta por cinco capítulos e se dedica a tratar de temas da antropologia cultural, onde conceitos como cultura, identidade e etnicidade são apresentados para a compreensão das formas como as sociedades se constituem.</p> <p>A unidade 2, denominada “Sociedade”, é também composta por cinco capítulos, cujo objetivo é discutir as relações sociais existentes nas sociedades, tendo em vista as diferentes dimensões da vida social.</p> <p>A unidade 3, intitulada “Poder e cidadania”, igualmente com cinco capítulos, se dedica a tratar de temas da ciência política e busca compreender a política em seus nexos a partir dos conceitos de Estado, poder, direitos e cidadania.</p> <p>O livro traz, ainda, um índice de biografias que são citadas e marcadas ao longo dos capítulos, com nomes de autores clássicos e contemporâneos das três áreas que compõem as ciências sociais, tanto nacionais quanto internacionais; um índice remissivo; e uma Bibliografia, compondo as páginas 325 a 328.</p>
--	--

Fonte: Guia de livros didáticos: PNLD 2015: sociologia: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

Assim, no afimco de continuarmos refletindo sobre o que, por que e como ensinar a Sociologia e partindo do pressuposto de que o livro didático pode representar uma orientação para os professores na sua prática, prosseguimos com nossa análise.

### **3.3.2 O que se ensina (conteúdos), como se ensina (metodologia) e por que se ensina (objetivos) a Sociologia**

Partindo da premissa de que a “explicação do porquê, do como e do que se ensina depende da época e do lugar em que ocorre o processo educativo” e que “as necessidades

educativas são determinadas pelas relações que os indivíduos estabelecem entre si e com a natureza para produzir a sua existência” (PASQUALOTTO, 2006, p. 326), entendemos que quando pensamos a educação, devemos, antes de tudo, compreendê-la por meio das transformações materiais que ocorrem na sociedade.

Dessa forma – partindo do pressuposto de que a finalidade geral da educação é “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013b, p. 13) – considera-se, nesse sentido, que a educação visa proporcionar aos sujeitos “o desenvolvimento técnico-intelectual para produzirem a existência por meio de seu trabalho sob determinadas circunstâncias históricas” (RAMOS, 2014, pp. 208-209).

Por conseguinte, pensar o ensino de Sociologia exige que o docente o reconheça inserido num processo maior de organização curricular pautado atualmente, em grande parte, na chamada pedagogia das competências, na qual os currículos se prendem às necessidades imediatas da reestruturação do trabalho, da sociedade de consumo e do cotidiano dos alunos.

Assim, em contraposição aos modelos de currículo ditos neoliberais, enfatizamos a presença do professor em sala atuando para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos científicos necessários para uma inserção consciente e crítica na vida social. Para tanto, como já mencionado, para que esse processo pedagógico seja instaurado e atinja efetivamente a finalidade do ensino exige-se sempre que se questione: ensinar o que, como e por quê? (RAMOS, 2014).

Partindo daí, apontaremos quais são as perspectivas, em relação ao ensino, dos professores que atuam com a disciplina de Sociologia no município de Francisco Beltrão.

### **3.3.2.1 Dos conteúdos – o que é ensinado em Sociologia**

Saviani (2012b), no livro *Escola e Democracia*, defende a importância do ensino de conteúdos – o que é ensinado – relevantes, significativos, alegando que sem estes a aprendizagem torna-se uma farsa, deixando de existir.

Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem

fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2012b, p. 55)

Considerando a importância que deve ser atribuída aos conteúdos, com base no pressuposto citado acima, analisamos as observações dos docentes entrevistados. Quanto ao “o que se ensina” em Sociologia, dentre os principais tópicos apontados, estabelecemos um conjunto de três categorias:

- 1) 57% mencionam que ensinam conteúdos a partir da DCE;
- 2) 36% mencionam que ensinam aos alunos ter uma visão crítica sobre a sociedade e a importância deles enquanto ser social, relacionando passado e presente;
- 3) 7% mencionam que ensinam aos alunos a relação entre teoria, conceitos, temas e realidade, incorporando as orientações contidas nas OCNEM;

No que tange à compreensão dos professores sobre os documentos curriculares oficiais e a forma com que se utilizam destes para nortear o planejamento da disciplina, verificamos que a DCE foi indicada, mesmo que algumas vezes implicitamente, pela maioria dos docentes entrevistados tendo a maior relevância para esse processo. Como vemos,

A disciplina de Sociologia é ensinada de acordo com a organização curricular estabelecida pelas Diretrizes Curriculares do Paraná. A gente começa a trabalhar no primeiro ano com as teorias sociológicas, os principais pensadores da Sociologia, os clássicos. Também temos as questões das instituições que são estudadas, um pouco do pensamento sociológico brasileiro. Depois no segundo ano temos a parte do trabalho, política. No terceiro ano a gente trabalha com as questões que vai desembocar um pouco lá na antropologia, cultura, diversidade cultural. paul

[...] Então, cada série tem o seu conteúdo específico que a gente segue, mais ou menos, o que está na DCE, que foi decidido com o grupo de professores, que foi feita, elaborada pelo Estado em 2006. Seguimos esses conteúdos que estão determinados lá. (TERESA, entrevistada em 12/09/16)

Conforme já mencionado, as DCE foram publicadas em 2008. São apenas 9 anos de existência do documento. Anterior a este período, já contávamos com as aulas da disciplina de Sociologia e os profissionais que atuavam à época não tinham uma orientação sobre o que ensinar, não havia uma unidade no ensino. Sobre esse aspecto, duas docentes com 11 anos de atuação na área, que presenciaram o momento, afirmam que

Agora que está sendo mais ou menos organizado os conteúdos por série. Como antes não tinha uma regulamentação, digamos assim, uma orientação oficial, cada professor ia trabalhando por ano o que achava conveniente trabalhar. (FRANCIELE, entrevistada em 21/06/16)

Na verdade, foi bem difícil. Quando a gente chegou na escola não tinha uma organização do que trabalhar. Então cada professor acabava decidindo trabalhar os conteúdos que ele achava conveniente, pois não havia uma unidade. Então foi bem importante, na verdade, a construção desse documento (**da DCE**) para orientar. Acho que foi essencial para dar essa legitimidade para a disciplina, porque qualquer um trabalhava e trabalhava qualquer coisa, então deu uma seriedade para o nosso trabalho depois desse documento. (TERESA, entrevistada em 12/09/16, grifo nosso)

Outro aspecto relevante a ser considerado, foi mencionado pelo professor Ivan.

Eu sigo quase que na totalidade os conteúdos propostos pela Diretriz. A questão que muda é a abordagem. Porque apesar das DCE se apresentarem numa perspectiva histórico-crítica elas são contraditórias. Não tem um material, um livro didático de apoio, por exemplo, para que se siga isso. Então você acaba não conseguindo acessar todos os conteúdos estruturantes nos livros didáticos escolhidos pelos professores das diferentes escolas. Os livros didáticos não abrangem todos os conteúdos estruturantes e a gente acaba buscando complementar esse conteúdo. (entrevistado em 05/07/16)

Interessante a análise realizada pelo docente quanto à contradição existente nas exigências feitas pelas políticas educacionais. Há um documento que estabelece os conteúdos a ser ensinado, mas, em contrapartida, o Estado não oferece um material didático que dê suporte efetivo, que contemple todos os conteúdos previstos à disciplina, para que o processo educativo seja realizado. Mesmo que no ano de 2007 o Estado tenha disponibilizado o Livro Didático Público de Sociologia, nenhum dos docentes entrevistados mencionou a utilização deste material.

Conferimos, além da importância dada à DCE, quanto aos conteúdos ensinados, que alguns docentes apontam o livro didático como referência, como suporte. Os livros didáticos, também entendidos nesse processo de construção curricular como ferramenta possível, têm como desafio sistematizar o conhecimento acumulado historicamente pelas ciências sociais, “demonstrando um amadurecimento de propostas pedagógicas e didáticas para o ensino de Sociologia” (PNLD, 2014, p. 12). Contudo, dos treze livros que foram inscritos para o processo de escolha do PNLD, apenas seis foram aprovados pelos critérios do Programa, o que denota que ainda há desafios a serem enfrentados quanto ao risco de simplificação de

teorias e conceitos, quando se busca a mediação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar.

Dos três livros didáticos disponíveis nas escolas, um aspecto relevante a ser considerado é a dificuldade de não haver uma obra que forneça todos os conteúdos da disciplina em conformidade às DCE.

Eu acho que hoje **não tem um livro didático que contemple todos os conteúdos da nossa DCE**. Se você escolhe um livro, ele não tem a estrutura da parte política. Se você escolhe outro livro, ele não tem uma estrutura que discuta a questão cultural. [...] A maior dificuldade é com os conteúdos do primeiro ano. Inclusive não tem nenhum livro didático que fale sobre instituições de reinserção. Nenhum! É como se fosse algo que não existisse. [...] Existe uma dificuldade muito grande nesse sentido. [...] Como essas editoras organizam esse material didático se não tem todo o conteúdo das DCE nos livros? E daí quando a gente vai escolher o livro, a gente não escolhe o melhor. **A gente escolhe o menos pior, dentro dessa estrutura**. (ROBERTA, entrevistada em 14/07/16, grifo nosso)

Dessa forma, com algumas ressalvas, os docentes apontam o livro didático expondo aspectos positivos e negativos sobre seu uso em sala de aula. Estes três livros didáticos diferentes, utilizados entre as escolas, são apontados pelos docentes entrevistados como um entrave. Afere-se, dessa forma, que não existe um consenso entre os professores durante a escolha do livro. O professor Pedro afirma que “no final de 2014 escolhemos o livro, cada escola escolheu (o dela). O que eu considero um livro bom, é o livro da editora Ática (Sociologia Hoje)”. Já a professora Dulce alega que

Quase toda escola tem um livro didático diferente [...] O livro didático para mim é apenas um suporte. Eu não tenho como costume utilizá-lo diretamente. Depende a editora. Por exemplo, o da Editora Moderna eu acho um excelente livro didático. Ele aborda muito bem os conteúdos, tem uma linguagem acessível para os alunos, tem uma colocação muito criteriosa. Já tem outras editoras que não tem, que são informações que não batem com aquilo que a gente trabalha com os alunos. O conteúdo é precário. Então, depende muito da escolha do livro didático. (entrevistada em 21/06/16)

Sobre o livro apontado pelo professor Pedro, Sociologia Hoje, Barbosa e Mendes (2015) consideram que o professor pode aproveitar os recursos didáticos da obra, por ter uma linguagem e dinâmica visual jovem, aproximando o aluno do sistema social como um todo no seu processo histórico até a atualidade, utilizando as atividades sugeridas para interação dos alunos. Entretanto, embora a variedade de atividades, é necessário ao professor sistematizar os

trabalhos, conciliando os conteúdos, abrindo debates para discussão dos exercícios em equipe, promovendo interação entre a classe e proporcionando desenvolvimento de pensamento crítico, pois sozinho, sem a ação do professor, a obra não viabiliza socialização entre os alunos e a construção de um olhar sociológico

Já sobre o livro apontado pela professora Dulce, *Sociologia em Movimento*, Cavalcante (2015) aponta que, por vezes, o livro é demasiado extenso no trato com o conteúdo e demasiado complexo para estudantes de ensino médio que não contam com uma boa prática de leitura e interpretação textual. A autora afirma que não é um material de fácil acesso e compreensão, visto as inúmeras correlações entre os autores, suas teorias e obras. Já Barboza e Mendes (2015) apontam que o livro confere rigor teórico e conceitual no tratamento do conteúdo, mas com linguagem adequada ao aluno. No entanto, frisam que este precisa ter conhecimento interdisciplinar ou auxílio do professor para despertar o interesse na compreensão da realidade, partindo de questões cotidianas, atuais.

Afere-se, além da contradição existente entre a opinião dos professores, entre o “bom” e o “ruim”, que os autores que analisam as obras também divergem nos apontamentos.

Diante da falta de material que atenda ao disposto na DCE quanto aos conteúdos, os docentes afirmam que possuem um acervo particular.

Eu trago bastante material fora do livro didático. [...] Então o livro eu acabo usando pouco, não fico seguindo à risca o que está no livro. [...] Dentro da Sociologia, porque a gente nunca teve muita coisa de material, a gente sempre saiu correndo atrás de produzir, de pesquisar textos complementares que ajudam bastante. Então a gente acaba tendo essas características de não seguir o livro de fio a pavio, digamos assim. [...] Acho que cada vez mais a gente está tendo mais opções, a cada escolha de livro. Na primeira escolha teve duas opções, na segunda já foram seis opções e a gente já pôde escolher um livro melhor. [...] Claro que nenhum livro didático vai dar conta de toda a proposta curricular da disciplina, então, tem coisas que a gente não vai ter ali. (FRANCIELE, entrevistada em 21/06/16, grifo nosso)

Apenas dois docentes do universo entrevistado apontam que utilizam o livro didático excessivamente, ou seja, como diria Meucci (2014) nesse caso, o livro ocupa um status “hipercentralizado”.

Utilizo muito. Consigo dar conta do livro todo ao longo do ano. Dentro dos conteúdos, que são divididos em três anuidades, ao longo dos três anos eu dou conta do livro todo. Como eu escolhi, no final de 2014, é um livro que eu gosto. Eu acho que abrange, não todos os conteúdos, mas a maior parte em comparação às seis opções de escolha. Dentre essas opções, eu



considerarei o que abordava melhor e de forma mais profunda os conteúdos. [...] É fundamental a prática da leitura, não adianta eu falar, falar, falar. (PEDRO, entrevistado em 08/09/16)

Utilizo muito o livro. É incrível como a gente ainda tem que destacar essa questão. O que você sabe de certeza que o aluno vai ter em casa, em mãos, é o livro didático ainda. Tá certo que alguns já tem internet, já tem esse acesso, mas aquela cobrança mesmo que você pode fazer, que você sabe que você tá olhando em sala e que ele vai ter em casa ainda é o livro. E ainda não é o livro digital, é o livro didático. Muitas das nossas ações em sala de aula acabam sendo norteadas pelo livro didático. Aquele exercício, aquela atividade que poderia ser feita de forma diferente, por ser mais rápido, prático, pra você não ter tanto incômodo na hora de você organizar, de fazer uma devolução, você opta pelo livro. Por exemplo, você vai fazer uma atividade que você utilize ou que você tenha que utilizar o computador, o Datashow. Você vai depender de uma reserva, você vai depender de naquele dia estar disponível. Então, o livro didático acaba sendo aquela coisa mais prática, que você sabe que se o aluno trouxe, você pode cobrar de imediato. Entrei a primeira vez em sala de aula em 1999 só com o livro didático e hoje, em 2016, eu ainda uso ele com certeza, como umas das coisas mais frequentes. (ANA, entrevistada em 06/09/16)

Estes docentes possuem formação na área e são concursados. Percebe-se que argumentos como falta de formação específica e vínculo empregatício não se aplicam nesse caso. De acordo com Cavalcante

Muitas vezes, o livro didático é utilizado como a bússola para os professores que não têm formação na área, **ou mesmo para os que a têm**, posto que problemas de metodologias na adaptação do conhecimento acadêmico para o didático, de carga horária baixa, de formação inicial e/ou continuada, de escolha e disponibilidade de materiais para aula, de definição de um currículo mínimo, de conhecimento e efetivação das orientações e parâmetros para a disciplina, corroborem para que o ensino de Sociologia, no nível médio, seja executado de forma insólita, necessitando, assim, de alguma orientação básica. Essa orientação muitas vezes é obtida por meio do livro didático que, sendo o instrumento oficial – legitimado, palpável e do cotidiano para o ensino da disciplina – ganha caráter formativo ou funciona como programa de curso. (2015, p. 14, grifo nosso)

Contudo, afora essa situação, ao que parece, aquilo que foi verificado por Meucci (2014), no que se refere ao uso do livro didático como “única obra de referência para os professores” ou mesmo como “bens escolares ignorados” no ensino da Sociologia, não se aplica à atual realidade investigada. Logo, pode-se afirmar que os professores têm realizado estudos dos documentos norteadores e que, de algum modo, estão incorporando as diretrizes e

orientações nos seus planejamentos ao mesmo tempo que tem o apoio do livro didático em sala de aula.

Assim, afere-se que os professores, ora estabelecem uma função central ao livro didático, utilizando-o como único aporte em suas aulas, ora uma função parcial que, além de utilizarem-no, constroem suas discussões partindo também da utilização de outros recursos didáticos. Esta última atitude pode soar muito positiva, por permitir autonomia do docente e a possibilidade de contribuição de diversos outros elementos, conforme aconselha o próprio guia do PNLD. Por outro lado, pode ser considerada prejudicial, posto que pode provocar um distanciamento completo das teorias e conceituações sociológicas. Assim, levando em consideração sua adoção pelos docentes nas escolas, o livro didático ficaria nesta hipótese, ora com um papel central, ora com papel secundário.

Outra questão apontada pelos docentes foi a respeito do planejamento coletivo, realizado no início do ano letivo de 2016. Preocupados com a rotatividade dos professores contratados e com as transferências frequentes de alunos, entre os colégios do município, os docentes que assumiram as aulas da disciplina de Sociologia discutiram uma organização de conteúdos que fosse comum a todos.

No início do ano nos reunimos com os professores da Sociologia. Existe um acordo comum, principalmente em termos de município, se bem que esses conteúdos já estão organizados curricularmente. As diretrizes nos dão um norte do que priorizar, enfim, mas nem sempre você consegue dar conta de tudo aquilo que é proposto que você faça. Então, a gente tenta seguir aquilo que foi acordado no início do ano junto com os outros professores da área. Porque muitas vezes tem aquela questão de o estudante mudar de escola e chegar à outra escolar e o conteúdo é outro, ou são repetidos. Então, os professores se preocupam com essas questões, que os conteúdos tenham uma sequência. (PAULO, entrevistado em 08/09/16)

No começo de 2016 a gente realizou o primeiro encontro dos profissionais de Sociologia, na primeira atividade do ano, da semana pedagógica, para entrarmos num entendimento de quais conteúdos abordar, porque não havia esse diálogo entre os professores. Você troca de escola, você chega pra dar conteúdo no segundo ano que já foi dado no primeiro. Chega no terceiro pra dar conteúdo que já foi dado no primeiro e no segundo. Enfim, ali a gente buscou estabelecer um padrão, uma linha, uma sequência de conteúdos, do primeiro ao terceiro ano, com uma margem de que no final de cada ano, caso não consiga adentrar em determinados conteúdos, a gente terminaria no começo do outro ano para ter uma continuação. Porque a gente interpretou que de certa forma é cumulativo. [...] Então, nesse primeiro encontro, a gente estabeleceu um padrão de conteúdos para as diferentes escolas, de uma certa forma flexível na transição do primeiro para o segundo e do segundo para o terceiro, pensando o mês de dezembro. Ano que vem vamos discutir

também, a padronização do livro didático, que a gente chegou no entendimento de qual que seria o melhor nas opções apresentadas que, pelo que entendi até agora, é o Sociologia Hoje. Então, estamos nesse processo de construção. (IVAN, entrevistado em 05/07/16)

Percebe-se, pela fala dos profissionais, que a intenção é garantir que todos os alunos tenham acesso aos conteúdos previstos e que, mesmo sendo um planejamento comum a todos, cada qual tem a autonomia de adequá-lo às necessidades e especificidades de cada estabelecimento de ensino. Esse momento coletivo foi apontado pela maioria dos entrevistados como um avanço para os profissionais da área. Por conseguinte, a realidade dos profissionais do universo entrevistado não se enquadra na afirmação feita por Lennert (2009) de que os professores de Sociologia não são um grupo coeso, porque possuem, em sua maioria, contratos de trabalho temporários, mudando de escolas com frequência e que por trabalharem sozinhos ou em número reduzido, eles não exercem poder, não influenciam as decisões como seus colegas efetivos, sendo, um grupo *outsider*. Pelo contrário, de acordo com a realidade investigada, há uma grande preocupação entre o grupo de professores, independente de vínculo empregatício, em assegurar a unidade nas decisões referentes à disciplina.

Temos, então, que os profissionais da Sociologia embasam seu planejamento, suas aulas, nos conteúdos previstos na DCE e na sequência de conteúdos disponibilizada nos livros didáticos.

Dentre os professores entrevistados, se, por um lado, há os que consideram os conteúdos importantes para a formação dos alunos, por outro, há os que consideram importante ensinar os alunos a ter uma visão crítica da sociedade, relacionando passado e presente deixando de empregar a devida relevância aos conteúdos, trabalhando-se de maneira descontextualiza ou, como diria Meksenas (1995) de maneira jornalística.

Segundo estudos de Camargo (2003), essa postura pode ser adotada pela dificuldade em articular teoria sociológica e prática pedagógica. Pode-se comprovar esse fato com base na afirmação, de alguns dos professores, de que trabalham em sala de aula temas da atualidade, a partir de artigos de jornais e revistas, desvinculados da programação dos conteúdos, o que pode acabar por minimizar a dimensão teórica.

As questões do dia a dia que a gente leva em consideração do aluno. O que é necessário para ele aprender. Naquele momento a gente faz um levantamento do conhecimento prévio da turma, que contexto eles estão inseridos, quais os

principais anseios deles e a gente elaborar o conteúdo de acordo com aquilo que eles necessitam. (CLARA, entrevistada em 14/09/16)

Sociologia a gente procura mostrar para o aluno a importância dele enquanto pessoa dentro dessa sociedade, a importância dele, a contribuição dele para a sociedade, o que ele vai fazer dentro dessa sociedade [...] A importância que eles me tragam algo que nós estamos trabalhando. Se ele viu lá um noticiário, e diz, professora, isso é importante, vamos trabalhar? Está de acordo com o conteúdo? Vamos trabalhar. E também, se não está e é pertinente, vamos trabalhar. Por que não? (REGINA, entrevistada em 14/09/16)

Eu acredito que uma das principais, e talvez seja o nosso principal desafio, é fazer com que o aluno se perceba como ser humano, como participante desse mundo onde ele vive para conseguir fazer com que ele compreenda a importância da existência dessa disciplina. (ANA, entrevistada em 06/09/16)

Contudo, salvo estas exceções, por meio dessas informações verificamos que os entrevistados, de um modo geral, concebem que o professor de Sociologia do Ensino Médio deve conhecer a realidade do aluno, interagir com ele e respeitar os conhecimentos prévios que traz para a sala de aula, desafiando-o a pensar a respeito dos problemas do cotidiano, despertando o senso crítico a partir das diferentes interpretações sociológicas sobre a realidade social.

Dessa forma, a preocupação em estabelecer relações dos conhecimentos teóricos da Sociologia com o cotidiano do aluno aparece nos depoimentos dos professores investigados. Assim sendo, deve ser aqui considerada, tendo em vista que se trata de uma forma de trazer para a sala de aula os problemas sociais atuais e debater com os alunos a realidade na qual estão inseridos, estimulando a aprendizagem e a socialização dos conhecimentos de forma potencializadora, com momentos de integração. No dizer de Bridi, Araújo e Motim

o ensino da sociologia, apresentado como um conjunto de fenômenos e acontecimentos desarticulados entre si ou baseados apenas nas teorias sociológicas, ou mesmo como um aprendizado da realidade sem o aparato teórico que o ilumine, pode significar um ensino morto, sem significação para os sujeitos envolvidos. (2009, p. 122)

Por conseguinte, notamos que os professores trabalham os conceitos teóricos da Sociologia, procurando estabelecer uma relação entre teoria e prática. “A Sociologia pode desenvolver o senso crítico no aluno, levá-lo a questionar a realidade, enxergar realmente

dentro de uma perspectiva crítica, enxergar a raiz dos problemas sociais”. (IVAN, entrevistado em 05/07/16)

Todavia, certos cuidados devem ser tomados para não disseminar uma criticidade abstrata, oriunda do senso comum, sem profundidade teórica, pois “a educação de massa deve sim enraizar-se no senso comum, dele partir, mas se não ultrapassar aqueles limites, se não puxar para cima torna-se educação conservadora, [...] isto é, conquista a adesão do povo mantendo-o, porém no mesmo nível em que efetivamente está”. (NOSELLA, 2010, p. 61)

Sem essa precaução, corre-se o risco de abordar somente a história da Sociologia e alguns conceitos e temas isolados, faltando uma postura sociológica e atendendo apenas as necessidades imediatas dos currículos. Segundo Sarandy (2004, p. 129), “um aluno que sabe da existência da desigualdade social – já evidente em si mesma – e que aprendeu as teorias explicativas das Ciências Sociais não é necessariamente um aluno que aprendeu a pensar sociologicamente”.

Para Meksenas (1995, p. 76) tais cuidados também podem ser considerados desafios, que surgem à organização dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula. O autor afirma que “é preciso que os professores construam uma ponte entre o conhecimento teórico e a explicação da sociedade na qual o aluno se insere”. Ou seja, há de ser ter clareza que não é possível a análise da sociedade contemporânea sem o apoio do arcabouço dos conteúdos sociológicos. É preciso considerar o conhecimento de senso comum sem abandonar a teoria.

Referente a isso, o professor Pedro procura estar atento a essas questões, afirmando que

Na parte específica dos conteúdos que permite uma certa flexibilidade, eu geralmente tento trabalhar com questões atuais. Por exemplo, tem o conteúdo estruturante, o básico e o específico. Eu tento trazer no específico questões atuais que se ligam dentro de um determinado fenômeno. Trabalhar com globalização, é um conteúdo estruturante. O conteúdo básico, a formação de blocos econômicos. Aí no específico posso citar a questão da saída da Inglaterra, Grã-Bretanha da União Europeia. O que significa o bloco da União Europeia, porque eles saíram, o que isso atinge? Então, eu trago temas atuais para eles conseguirem compreender que esses conteúdos fazem parte do nosso cotidiano político, econômico, etc. [...] O importante é fazer com que eles tenham a compreensão de que eles podem mudar as coisas. Não é só reproduzir o que está dado. [...]. Tento trabalhar questões aproximando da realidade deles. (entrevistado em 08/09/16)

Relacionar o cotidiano com os conteúdos teóricos é uma forma de conduzir o ensino de Sociologia. Esta é uma relação fundamental no processo de ensino e aprendizagem da

disciplina, é uma forma de unir o acontecimento e a informação ao contexto histórico e aos diversos contextos interligados. Quanto a isso, Bridi, Araujo e Motim (2009) advertem que para desenvolver o conhecimento cabe ao professor aproximar o parcial do global, o uno do múltiplo, a lógica daquilo que a ultrapassa. Notadamente, de uma forma ou de outra, todos os entrevistados procuram estabelecer uma certa relação entre os conteúdos teóricos da Sociologia com o cotidiano dos alunos.

Sobre a relação entre presente, passado e futuro constitutiva de cada conteúdo, professora Paula expõe que

Em Sociologia a gente ensina os alunos, orienta eles a ter visão crítica sobre a sociedade. Como é o indivíduo vivendo em sociedade, como ele deve atuar, qual é sua posição dentro dos problemas atuais? Conhecer a história do passado. Como tem aquela frase o August Comte, que ele fala que “precisa-se conhecer o passado, para entender o presente e imaginar o futuro”. Então, por isso que eu sempre oriento bastante para que eles, baseada nesta fala do Comte, consigam chegar no entendimento do porquê estudar o passado. Porque muitas pessoas questionam o porquê de estudar o passado, o que tem a ver como nosso estudo hoje na atualidade. Então a gente tem que estimular eles a pensar a partir do passado. A partir do que aconteceu no passado a gente consegue imaginar se foi bom, se foi ruim, se foi uma coisa que contribuiu para a classe social mais dominada, digamos assim, porque hoje a gente fala que temos duas classes sociais, a dominante e a dominada, então favoreceu para a classe dominada ou apenas para a classe dominante? Quais foram os principais objetivos dessa divisão de classes que aconteceu? [...] É o que a gente procura, instigar, despertar a curiosidade deles de entender, de estudar, de interpretar, de compreender o que acontece hoje, assimilando com o que aconteceu no passado e imaginar como seria o nosso futuro. (entrevistada em 22/09/16)

Quanto a este apontamento, é pertinente apontarmos as considerações feitas por Duarte (2016, pp. 1-3), referente aos conteúdos escolares e a relação entre passado e presente

A decisão sobre o que ensinar às novas gerações por meio da educação escolar envolve relações entre o presente, o passado e o futuro da sociedade e da vida humana. Se tomarmos essa decisão levando em conta apenas necessidades imediatas do presente, não ensinaremos às crianças e aos jovens a considerarem as consequências para o amanhã das escolhas que a sociedade e os indivíduos fazem na atualidade. Os conteúdos escolares são frequentemente acusados de serem coisas mortas, distantes da vida real dos alunos. Divergindo dessa visão que separa e opõe o passado e o presente, o processo e o produto, afirmo que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos carregam atividade humana condensada, sintetizada, ou seja, vida em forma latente. O trabalho realizado sobre esses conhecimentos, com a finalidade de transmiti-los às novas gerações, traz os mortos novamente à vida. Mas esse milagre da ressurreição, realizado pela atividade educativa,

tem como consequência que os mortos ressurretos apoderem-se dos vivos, ou seja, a atividade contida nesses conhecimentos transforma-se em atividade mental dos alunos e se incorpora à sua individualidade, à sua “segunda natureza”. Os defensores das pedagogias hegemônicas criticam o que chamam currículo “conteudista” se pautando na imagem de um amontoado de coisas que, se um dia tiveram algum valor, há muito o teriam perdido, tornando-se totalmente sem sentido para a vida contemporânea, especialmente dos jovens. Estabelece-se, desse modo, uma oposição entre as questões da atualidade e o legado da história humana. Desconsidera-se a dialética entre a objetivação histórica da cultura e sua apropriação pelos indivíduos.

Ainda, quanto ao aspecto da organização do planejamento curricular de Sociologia, quanto ao o que ensinar, um dos docentes indicou que trabalha metodologicamente a articulação entre teoria, conceitos e temas. Essa é, inclusive, a indicação feita nas OCNEM e nos PCNEM+ de que o professor consiga inter-relacionar esses recortes.

De um modo geral, a essência da Sociologia no Ensino Médio é fazer com que o aluno aprenda a relacionar teorias, conceitos com a realidade em que eles vivem. É isso que eu procuro trabalhar. Então, no primeiro ano eu trabalho as teorias clássicas de Marx, Durkheim e Weber e a relação que eles têm com o entendimento do ser humano, do ser social. O indivíduo na família, no trabalho, na escola. Então basicamente isso. No segundo ano a gente trabalha muito as questões políticas. O entendimento das teorias sobre a construção política da nossa sociedade, como a gente tá presente e faz parte disso. Mesmo sem ter essa percepção. No terceiro ano a gente trabalha muito a questão da cultura, dos meios de controle social, da indústria cultural. Então, em cada um dos temas eu parto da realidade do aluno, apresento o conceito e tento fazer com ele compreenda essa relação de como a teoria pode fazer parte do nosso dia a dia, compreendendo o que nós somos, como nós vivemos e como a nossa sociedade vai se desenvolvendo. (ROBERTA, entrevistada em 14/07/16)

É bastante positivo verificar essa preocupação entre os professores, de não privilegiar apenas um recorte metodológico, até porque se isolarmos os temas das teorias e dos conceitos, por exemplo, cairemos numa banalização, no senso comum. Ao mesmo tempo em que propor apenas as teorias, sem os conceitos que a compõem e sem apresentar sua concretização num tema, torna a Sociologia maçante e desinteressante para os estudantes de nível médio (OCNEM, 2006).

Conforme já apontado anteriormente no perfil traçado dos docentes, é notório também considerar que todos os professores entrevistados são formados na área ou estão cursando a graduação de Sociologia, ou seja, pensar, planejar e construir um currículo tendo como

trajetória a formação acadêmica específica permite que eles tenham clareza quanto à finalidade da disciplina e sua forma de organização no ensino médio.

Avançando nas análises, aferimos que estudos realizados anteriormente por Almeida (2013), Mascarenhas (2012) e dados apontados pelas OCNEM não se enquadram à realidade pesquisada.

Almeida (2013, p. 12) aponta que

É consenso entre alguns estudiosos da temática que a escassez de pesquisas sociológicas sobre o ensino da Sociologia e a formação de seus profissionais é um dos agravantes que dificultam acumular conhecimentos específicos sobre essa área. Além disso, dificultam pensar em ações concretas para discutir e até mesmo intervir em alguns dos impasses na trajetória de construção da tradição pedagógica da disciplina.

Com nosso estudo exploratório, aferimos que a produção acadêmica sobre o ensino de Sociologia teve um aumento significativo após a implementação da Lei nº 11.684 (Handfas; Maçaira; Polessa 2015).

Mascarenhas, afirma que não há uma concordância entre os pares sobre o que ensinar em Sociologia.

A Sociologia teve sua história marcada por idas e vindas dentro do currículo das escolas secundárias. Tal fato é apontado como a causa das incertezas vivenciadas pelos professores desta disciplina no que diz respeito à ausência de referenciais curriculares, pois mesmo com as sugestões encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) – PCN’s – e nas Orientações Curriculares Nacionais (2006) – OCN’s – não há uma unanimidade tanto sobre o que deve ser ensinado, como quanto aos objetivos da disciplina no Ensino Médio, isso somado a uma bibliografia ainda escassa e à falta de tradição pedagógica. (2012, pp. 73-74)

Ainda, segundo o contido nas OCNEM, de 2006, relacionado aos conhecimentos de Sociologia, a disciplina tem uma historicidade bastante diversa de outras disciplinas do currículo, pois comparada às outras, principalmente às ciências naturais, é bastante recente, e consequentemente, “não tem ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia do ensino médio”, da esfera municipal à nacional, para se ter produzido um consenso à “respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc.” (p.103).

Contraditoriamente, percebemos pelo relato dos docentes que há um consenso sobre o que ser ensinado. Os profissionais que atuam com a disciplina de Sociologia no município de Francisco Beltrão apresentam uma clareza sobre os conteúdos a serem ensinados no Ensino



Médio. Portanto, há uma unanimidade quanto aos conteúdos, até mesmo porque a existência do documento norteador, a DCE, possibilita tal fato e de acordo com Caridá (2014), tal diretriz serve de exemplo para outros Estados da Federação.

Em linhas gerais, um aspecto extremamente relevante emerge quanto à questão das diretrizes. Sabe-se que o enfoque nas competências é proposto pelo Estado com o objetivo de adaptar os professores e a escola às novas condições sociais configurando-se num novo método de trabalho dos conteúdos escolares, em substituição ao modelo tradicional de ensino, descontextualizado e estanque pelas disciplinas (NEVES, L., 2005, p. 223).

Temos que, ao assumir a concepção vigente, a SEED/PR expressa seu grau de apropriação da ideologia do Estado burguês. Neves, L. (2005) entende que, ao elaborar um documento que orienta os conteúdos e práticas em sala de aula, o Estado utiliza-se de uma grande estratégia de adesão ressignificada de acordo com o novo projeto societário.

O consenso ou a adesão espontânea a um projeto societário é, de acordo com Gramsci, o modo próprio como o capitalismo vem ganhando a disputa hegemônica nas sociedades urbano-industriais contemporâneas, que não mais se caracterizam pela restrição do poder à aparelhagem estatal. O Estado, longe de ser uma esfera separada do plano econômico, social e cultural - tal como a visão liberal a compreende -, sofreu um intenso processo de ampliação (na fórmula gramsciana, passa a compor-se de aparelhagem estatal + sociedade civil) é hoje dominado e dirigido por organismos privados de hegemonia da burguesia, que trabalham diuturnamente para obter o consenso do conjunto das classes sociais para o desenvolvimento de um modelo de sociabilidade que beneficia a conservação das relações de exploração vigentes. É precisamente por isso que as estratégias educacionais mais do que nunca ganham importância vital na difusão dos conteúdos, habilidades e valores ligados a esse modelo de sociabilidade (NEVES, L., 2005, p. 210).

Contudo, aferimos que as concepções dos sujeitos entrevistados se apresentam como resistência à intenção do Estado no desenvolvimento do consentimento ideológico por parte dos trabalhadores da educação. Ademais, a própria DCE tem por base uma teoria crítica da educação revelando assim, elementos também de resistência à perspectiva do Estado.

Essas reflexões sobre a escola pública são importantes pois, considerando a concepção contra hegemônica da PHC, como se operacionaliza na escola pública uma proposta que vai ao encontro de interesses dos trabalhadores, se a própria escola é mantida por um Estado que é controlado pela classe dominante? Vejamos que, de fato, a DCE revela que o próprio Estado, embora hegemonicamente capitalista, abriga interesses divergentes e conflitos que

levam a determinados momentos em que documentos e perspectivas mais progressistas se sobressaíam.

Nesse caso, presenciamos o embate travado no chão da escola e no interior do próprio Estado. O sistema neoliberal, apropriado de conceitos que conduzem a um processo de acomodação, de concepções e práticas que permitem, historicamente, a manutenção do poder hegemônico burguês, depara-se com uma disputa engendrada pela prática social. Num contexto de predominância da pedagogia das competências, tem-se uma diretriz curricular com base na pedagogia histórico-crítica, utilizada em escolas orientadas por um Estado burguês, por profissionais da educação que resistem e lutam contra a lógica do sistema capitalista.

Tal fato pode ser comprovado, referente ao ensino de Sociologia, pelo ocorrido com o movimento das ocupações das escolas do Estado. É provável que a disciplina contribuiu significativamente para o posicionamento crítico dos alunos materializando-se na práxis.

### **3.3.2.2 Da metodologia – como se ensina a Sociologia**

Entendemos que a educação produz em cada ser humano, individualmente, de maneira intencional e sistemática, a humanidade que é produzida e reproduzida historicamente pela prática social, ou seja, pelo conjunto das lutas, das conquistas, das derrotas, dos avanços e dos retrocessos. Assim, consideramos que, por poder formar novas gerações, assumir o trabalho educativo implica em assumir um projeto que é político, ideológico, pedagógico e filosófico de produzir nos indivíduos a humanidade produzida historicamente.

Nesse sentido, acreditamos que o principal agente de mudança na prática docente define-se, sobretudo, na apreensão do conhecimento, na concepção que Marx defende sobre a apropriação dos fundamentos e condicionantes dos fenômenos reais. Talvez, esse represente o maior desafio para os professores: conhecer a verdade, a essência dos fenômenos educacionais, suas relações e conexões com o projeto social. Todavia, compreendemos que é por meio dessa apropriação, da “passagem da consciência ingênua à consciência crítica” (SAVIANI, 2014, p. 45) que a práxis revolucionária se torna possível.

Dessa forma, tão importante quanto os conteúdos, ou a preparação das aulas em si, é a maneira como acaba por se dar a prática dentro da sala de aula.

A sala de aula é o ambiente em que a prática docente se realiza. Segundo Garcia (2008, p. 166), “a sala de aula representa por excelência o espaço onde podem ser observados

as atitudes do professor e os aspectos próprios da atividade docente traduzidos na gestão da classe, por meio da qual o professor explicita sua filosofia e exercita sua pedagogia”. É na sala de aula que se consolidam todos os aspectos referentes ao trabalho realizado pelo professor. É nela que a síntese da sua experiência profissional e da consolidação de suas teorias se evidenciam. Seu interior, na dinâmica do cotidiano escolar, é um espaço de vivências múltiplas, no qual professores e alunos exercem seus papéis não apenas como agentes, mas também como atores sociais. Parafraseando Duarte (2016), professores e alunos participam da luta de classes mesmo rejeitando ou não tendo consciência desse fato.

Destarte, quanto ao “como se ensina” a Sociologia, dentre os principais tópicos apontados pelos docentes, estabelecemos um conjunto de duas categorias:

- 1) 43% mencionam uma sequência baseada, parcialmente, na PHC;
- 2) 57% mencionam uma sequência baseada na exposição oral do conteúdo, com auxílio de recurso visual e/ou audiovisual, seguido de aplicação de atividades:

Tratando-se da sala de aula, é importante mencionar que as estratégias metodológicas mais empregadas pelos professores de Sociologia pesquisados foram as aulas expositivas dialogadas, debates, trabalhos em grupos, exercícios com aplicação de questionários, exibição de filmes, apresentação de trabalhos.

A aula expositiva foi citada por todos os professores, desenvolvendo-se, de modo geral, em três momentos. No primeiro, ocorre a exposição do conteúdo. No segundo momento, faz-se a leitura de um texto com posterior discussão. Em seguida, como terceiro momento, a aplicação de atividades.

A aula expositiva representa uma estratégia que consideramos necessária como iniciação e apresentação dos temas em uma aula de Sociologia no Ensino Médio, pois é o momento que possibilita a sistematização dos conhecimentos a serem refletidos pelo aluno. Por outro lado, a aula expositiva deve ser intercalada com outras dinâmicas, pois, se for limitada apenas à exposição do professor, corre o risco de apresentar o conteúdo distante da realidade do aluno, que assume o papel de mero espectador, ficando desestimulado.

Com o propósito de analisar o “como se ensina” a Sociologia abordaremos trechos dos relatos dos docentes entrevistados reveladores da prática realizada no cotidiano escolar.

O modo de agir do professor em sala de aula fundamenta-se numa determinada compreensão do seu papel na escola, que, por sua vez, reflete valores e padrões da sociedade. O professor, ao selecionar os conteúdos e a forma de trabalhar com eles, está assinalando sua visão de mundo, de sociedade, de educação, de postura política e de ensino.

Sobre esse aspecto, apontamos o relato do professor Ivan

Todo professor é orientado por uma perspectiva teórica e um projeto político. No meu caso, a perspectiva histórico-crítica, os conteúdos. Então, todo início de conteúdo eu procuro verificar qual é a visão dos alunos em relação aquele tema a ser estudado e, na medida do possível, eu trago diferentes leituras teóricas e, muitas vezes, contraditórias entre si pra que eles observem que tal explicação provém de uma forma de você olhar para realidade. Dependendo do método que você escolhe, você chega num resultado diferente. Então eu busco fazer com que eles aprendam isso. Obviamente, vou escolher apontar, como a linha central das escolhas dos conteúdos e da forma que eu abordo em sala de aula, uma análise crítica da história, né. Numa perspectiva marxista que se centra na questão do trabalho. (entrevistado em 05/07/16 )

Na sequência da entrevista, percebemos na exposição deste mesmo docente, sobre como aborda e relaciona assuntos referentes à atualidade, a preocupação em afastar a Sociologia do senso comum, do achismo, da opinião sem fundamento, reforçando a importância da disciplina como ciência.

Difícilmente eu trago. Parte mais dos alunos levantarem a questão para opinar. Eles querem saber a opinião do professor sobre o que está acontecendo. **Eu tenho dificuldade de expor minha opinião** porque eles não teriam elementos pra conseguir entender porque eu tenho essa opinião. Dependendo o que a gente já trabalhou, relacionado a política ou outras coisas, eu consigo apresentar uma opinião, deixando bem claro que essa é minha opinião. Porque eles já se apropriaram dos elementos da realidade e das causas dos fenômenos sociais. E, quando não, **difícilmente eu emito minha opinião**. Eu espero um tempo e tudo mais. Em relação ao conteúdo, esses temas da realidade eu costumo utilizar como exemplo quanto eu estou trabalhando, principalmente, conteúdo de Ciência Política. A gente busca tirar essa cortina de fumaça que há. Porque de que forma que as pessoas recebem as informações sobre as políticas? Através da grande mídia, principalmente. Qual é o papel que a grande mídia tem exercido em relação a isso. A gente faz alguma reflexão nesse sentido. Será que a história completa é essa mesma? Então busca-se nas causas desses fenômenos saber o que está acontecendo. Superar o discurso que é uma propaganda ideológica. **Eu busco evitar influenciar os alunos a ter uma opinião**. Eu gostaria que eles desenvolvessem a própria consciência. É claro que, como não há neutralidade nem no conteúdo que eu escolho nem no método que eu sigo, eu faço com que pelo menos eles consigam se apropriar dos métodos de análise. **Claro que o meu direcionamento vai ser numa perspectiva mais crítica**. (IVAN, entrevistado em 05/07/16, grifo nosso)

Afere-se, pela fala do docente, que sua postura e prática profissional possuem uma perspectiva teórico e metodológica definidas e que, mesmo tendo a intenção de não influenciar seus alunos, seu depoimento permite constatar que o conteúdo ensinado é fruto de

seu posicionamento político, ou seja, a sala de aula é tida, também, como espaço de luta política e ideológica.

Importa ressaltar, sobre esse elemento notadamente incorporado pelo professor, a importância de adotarmos explicitamente uma concepção de ensino que norteie nossa prática, pois para definirmos metodologias de ensino para a disciplina de Sociologia é necessário o diálogo com as teorias que disputam o status hegemônico e que apareceram e desapareceram dos documentos oficiais que regulamentam a educação básica (SILVA, 2009). Dessa forma, Silva concebe que o ato de ensinar

É uma atividade da práxis humana, que garante a produção e a reprodução da sociedade e da história. **Ensinar não é apenas uma atividade técnica circunscrita na escola, mas é uma ação política que visa a transformação dos alunos.** Educar e ensinar são processos de conflitos, de desestabilizações e de constrangimentos. Não saímos do mesmo jeito que entramos no processo de ensino-aprendizagem. Esse processo é histórico e deve ser baseado no acúmulo de saber que também é histórico. Ensinar sociologia é uma atividade embasada nos mais de 150 anos de história dessa ciência, nas necessidades contemporâneas e nas condições sociais. Nosso ponto de partida é o acúmulo da ciência e o papel do ensino médio no processo de construção do tipo de homem e de sociedade que desejamos forjar. (2009, p. 70, grifo nosso)

Acrescenta-se, também, sobre esse aspecto, que não existe conhecimento desinteressado e a neutralidade no ensino. Saviani (2013b, p. 49) afirma que se deve “compreender que objetividade do saber não é sinônimo de neutralidade” e que a questão da neutralidade<sup>76</sup>, é uma questão ideológica, ou seja, que diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento.

Assim, na interação com o aluno, se nos colocarmos como professores que agem como meros repassadores de conteúdos – como na perspectiva da pedagogia tradicional - estaremos negando a construção do conhecimento na relação de ensino e aprendizagem, impedindo o aluno de conseguir uma autonomia intelectual e de ser sujeito no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, Duarte afirma que

O ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico de conhecimentos dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se esta fosse um recipiente com

---

<sup>76</sup> Para saber mais sobre neutralidade e objetividade do saber consulta o texto “Competência política e compromisso técnico”. In: SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes. O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos. (2016, p. 59)

Assim, não há ensino sem o encontro das mais variadas formas de atividade humana, dentre elas, a prática docente, constituída de perspectivas peculiares pertencentes a cada profissional, que influem no processo educativo.

Destarte, quando tratamos desta questão, mais especificamente sobre a perspectiva teórico e metodológica, verificamos um índice considerável; 43% dos professores entrevistados demonstraram que possuem uma orientação, diga-se que definida. Estes apontam, nem sempre explicitamente, que a PHC é a concepção pedagógica que fundamenta sua prática de ensino.

Os professores de Sociologia entrevistados expõe que ensinam da seguinte forma

A gente tenta fazer o chamado processo de ensino baseado na teoria histórico-crítica. Aquela ideia de partir da realidade, tentar fazer a transposição didática, tentar então trazer o contexto teórico para eles, a questão da conversa entre a teoria e a realidade. E a gente tem como objetivo final, e nem sempre a gente consegue, mas pelo menos a gente busca e quer que isso se efetive, **a primazia da função social dos conteúdos**. Ou seja, o conteúdo vai ter a função depois da catarse, quando o aluno se apropria do conteúdo e no final tentar atuar na prática, ou atuar na realidade dele a partir daquilo que ele conseguiu dialogar entre realidade e conteúdo curricular. **Então seria a transformação da sociedade como finalidade última dos conteúdos**. E a gente sente uma dificuldade nisso. Eu ainda não sei te explicar bem certo como que isso ocorre, quais as dificuldades que tem, quais os limites, até aonde conseguimos chegar, até aonde a gente consegue transformar esse indivíduo num sujeito. Num sujeito de direitos, num sujeito questionador, um sujeito crítico que vai interferir na realidade dele. A gente não consegue ter uma medida de até quando isso realmente ocorre. (PAULO, entrevistado em 08/09/16, grifo nosso)

Pelo exposto, percebe-se a compreensão do docente quanto a PHC e também a dificuldade em efetivar na prática o trabalho docente baseado nessa perspectiva. Ainda, cabe ressaltar a importância dada pelo docente à catarse que, para Saviani

O momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo

no processo de ensino, a passagem da síntese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. (2012b, p. 72)

Assim, mesmo com as dificuldades resultantes da prática, a atividade do professor demonstra um avanço qualitativo rumo à viabilização do que está previsto pelas DCE, quanto aos encaminhamentos metodológicos da disciplina.

Trata-se de propiciar ao aluno do Ensino Médio os conhecimentos sociológicos, de maneira que alcance um nível de compreensão mais elaborado em relação às determinações históricas nas quais se situa e, também, fornecendo-lhe elementos para pensar possíveis mudanças sociais. Pelo tratamento crítico dos conteúdos da Sociologia clássica e da contemporânea, professores e alunos são pesquisadores, no sentido de que estarão buscando fontes seguras para esclarecer questões acerca de desigualdades sociais, políticas e culturais, podendo alterar qualitativamente sua prática social. (SEED, 2008, p. 92)

A professora Teresa, também aponta a PHC como a teoria que norteia, mesmo que minimamente, seu trabalho

Eu procuro sempre começar com um questionamento, seguindo um pouco a teoria histórico-crítica. Sempre questionando o que o aluno sabe, se ele já sabe, se ele já teve contato com aquele conteúdo. [...] Essa aula mais como um diálogo com o aluno. Depois eu, geralmente, apresento alguma coisa para chamar atenção, por exemplo, um vídeo. [...] Aí depois, para introduzir o conteúdo científico, eu utilizo os clássicos e faço seminários. Em termos de metodologia, distribuo os temas para os alunos, cada um vai ficar com um tema relacionado. Por exemplo, movimento social. Um aluno fica com o movimento negro, o outro fica com o movimento feminista, o outro com o MST. Cada um vai ficar com um e aí depois a gente faz uma apresentação. Tem dado certo dessa forma. Claro que eu sempre procuro também passar os conceitos dos clássicos. Procuro me pautar sempre no Durkheim, no Weber e no Marx, que são os clássicos. Os alunos podem até achar um pouco chato a gente exigir um pouco nesse sentido, mas com o tempo eles vão amadurecendo e percebendo que realmente aquilo tem um porquê, tem um sentido. (entrevistada em 12/09/16)

Saviani (2012b) traduziu seus métodos de ensino propondo-os no formato de momentos: prática social (inicial), problematização, instrumentalização, catarse e prática social (final). Percebemos, nas falas dos docentes que afirmam que embasam sua prática na PHC, a presença destes momentos mesmo que não compreendidos em sua totalidade.

Normalmente a gente comenta, anuncia qual o conteúdo que vai ser estudado e antes de começar a estudar eu sempre gosto de provocar a curiosidade deles em relação ou que eles sabem sobre isso. Vamos falar de trabalho na sociedade, das diferentes formas de trabalhos, do conceito que abrange um leque gigante. Então, o que você entende sobre trabalho? O que é trabalho na tua percepção? Sempre despertar o interesse dele e a contribuição dele. O que ele sabe até aqui e o que ele gostaria de saber, quais as curiosidades. Começo a instiga-los a pensar, até promover um certo debate antes de começar o conteúdo. Na sequência, eu gosto de utilizar vídeos, não muito extensos, algum vídeo curioso, interessante. Trabalho bastante também com charges, na interpretação, visando sempre despertar a criticidade deles. [...] Procuo pedir para eles fazer um relatório, uma síntese, uma análise sobre o que mudou na forma deles compreenderem e interpretarem a sociedade até o 9º ano, como era a visão deles, e a partir daqui, com três meses de estudo da sociologia, mudou alguma coisa, despertou algum interesse de entender quais são as necessidades do ser humano dentro de uma sociedade, quais são seus direitos, quais são seus deveres, o que é viver num país democrático? O que você entendia sobre isso até o ensino fundamental e o que mudou a partir do ensino médio? Então, despertar o interesse deles de desenvolver, de procurar respostas e saber questionar. Então a gente percebe, sim, que grande parte dos alunos tem grande mudança na forma de visão. (PAULA, entrevistada em 22/09/16)

A postura adotada por Paula condiz com a DCE, quanto as capacidades que os conteúdos trabalhados pela disciplina devem desenvolver nos alunos, ao prever que

Ao aprender a questionar sobre a sociedade, o estudante amplia a visão que tem de seu papel na comunidade, adquire significados concretos para sua vida e desenvolve o pensamento crítico no cotidiano. No contato do aluno com a sua realidade, confrontando-a com outras, a Sociologia desenvolve a capacidade de raciocínio e ensina a avaliar a realidade de diferentes perspectivas. (SEED, 2008, p. 94)

Contudo, há de se ter cuidado ao considerar que “parte dos alunos tem grande mudança na forma de visão”. De acordo com Duarte (2016, p. 16), as relações entre o ensino dos conteúdos e a transformação da concepção de mundo “são mediadas e complexas”. A consideração feita pela docente é apontada pelo autor como ingênua e, até mesmo, como um erro. A cada conteúdo trabalhado, esperar que os alunos demonstrem uma mudança visível da sua concepção de mundo pode ser considerado imediatismo. Quanto a isso, Duarte, afirma que

Esse tipo de imediatismo é aceitável nas pedagogias do aprender a aprender com, por exemplo, a pedagogia das competências, que postula uma relação imediata entre as atividades escolares e as demandas da vida cotidiana dos alunos. No caso, porém, da pedagogia histórico-crítica, as relações entre o



trabalho educativo e a prática social são complexas e mediadas, o mesmo acontecendo com as relações entre o ensino dos conteúdos escolares e formação/transformação das ideias dos alunos sobre a natureza, a sociedade, a vida humana e a individualidade (2016, p. 16).

Além da questão do imediatismo, identificamos também a questão da transposição didática dos conteúdos. Sobre esse aspecto, há a preocupação dos docentes em transpor o conteúdo acadêmico da Sociologia para o conteúdo escolar, sem acarretar em reduções ou simplificações teóricas. Essa preocupação encontra-se às DCE, considerada como uma tarefa, ou desafio da mais alta responsabilidade, para a disciplina escolar de Sociologia: a de simplificar o conhecimento sociológico, sem retirar-lhe a essência e os desdobramentos (SEED, 2008).

Mesmo tendo estudado sociologia há muitos anos eu sempre revejo aquele conteúdo que eu vou trabalhar, faço um debate inicial na sala de aula sobre o tema pra ver quais são as dificuldades que eles têm, qual a compreensão que eles têm. Apresento os teóricos. Eu busco trazer teóricos que tem uma visão mais completa, mas também mais específicos. A partir disso, minha avaliação se dá na relação entre a teoria e a realidade. Eu busco trabalhar com textos do nosso dia a dia, uma crônica do Luís Fernando Veríssimo, por exemplo. Então, parto da realidade, trago textos teóricos, trago algo do nosso dia a dia e que seja mais conhecido deles e a gente faz o debate. E nesse debate não só eles conseguem compreender melhor isso, como eu consigo fazer leituras diferentes, porque eles também nos surpreendem. Por mais que eu conheça as teorias do Marx, do Durkheim, cada vez que eu vou falar sobre eles, ao analisar o trabalho com o objeto, eu vou buscar textos novos, um vídeo, um trecho de um filme, para transformar essa análise da teoria em algo que eles consigam compreender. Talvez assim eu consiga com que eles tenham mais apreço pela sociologia. (ROBERTA, entrevistada em 14/07/16)

Nessa perspectiva, Tomazi e Lopes Júnior (2004) asseveram que o ensino de Sociologia deve levar o aluno a pensar criticamente os problemas de nosso tempo, com toda a sua complexidade, estabelecendo relações com as diferentes questões sociais. Assim, o professor de Sociologia precisa não somente ter o domínio do conteúdo, mas também muito poder de comunicação e habilidade para conseguir trazer o aluno para o debate e para uma reflexão mais intensa da realidade social.

Dessa forma, a transposição didática, remete a pensar sob duas vertentes: a realidade dos alunos, que engloba todos os seus valores pessoais e a visão que estes têm da escola, e a dos professores enquanto sujeitos responsáveis pela metodologia de adaptação dos conteúdos sociológicos ao nível médio. Oliveira e Costa (2009) afirmam que os alunos estão acostumados a refletir aquém do senso comum e possuem hábitos instrumentais e utilitaristas

que os impedem de enxergar além do óbvio. Além disso, “são habituados à ‘decoreba’, à não reflexão sobre o que estudam, mas ao simples consumo de conteúdos, que muitas vezes são vistos por eles como ‘coisas’, que nada têm a ver com suas vidas cotidianas e culturais”. (OLIVEIRA; COSTA, 2009, p. 164)

Neste sentido, consideramos que a linguagem a ser trabalhada no ensino médio é constitutiva à prática do professor e que não podemos negligenciá-la, visto que,

Ensinar sociologia no ensino médio é uma tarefa muito difícil, pois implica ensinar jovens a pensar sociologicamente as questões que envolvem o seu cotidiano. Aqueles professores que pensam em reproduzir o que aprenderam na universidade, somente causam um grande problema para o desenvolvimento desta disciplina no ensino médio. Estes muitas vezes reproduzem um conteúdo exclusivamente acadêmico, porque ou não possuem uma formação adequada para esta tarefa, ou não querem ser professores para este nível. Para ser um professor no ensino médio é necessário fazer a mediação entre o saber acadêmico recebido e o conhecimento dos jovens que ele encontra nas escolas, que são muito diversas. Portanto não há uma receita fixa, mas sim uma disposição intelectual de analisar as possibilidades que encontra e aí desenvolver as tarefas de um professor, que é ensinar de tal modo que os jovens possam ter uma visão mais profunda e precisa do mundo em que vivem. (TOMAZI, 2008, p. 02)

Dessa forma, cabe ao professor estabelecer uma linguagem adequada à sua prática, apropriando-se de uma forma que possibilite os alunos compreender as teorias sociológicas, contudo, sem perder o rigor conceitual-científico delas e sem poupá-los dos processos reflexivos.

Como já descrito anteriormente, a sala de aula é o ambiente por excelência onde o trabalho docente se realiza, onde se materializam as dificuldades, as experiências profissionais do docente, a constituição de suas teorias e as expectativas em relação aos alunos. Assim, em nossas análises, pudemos identificar as dificuldades vivenciadas pelos professores no processo educativo.

Não é novidade que a educação brasileira passa por um processo de defasagem do ensino público, pois a maioria dos alunos consegue chegar ao nível médio sem saber escrever corretamente e possuem pouco apreço pela leitura, principalmente por dificuldade de interpretar textos. Segundo os docentes consultados, esse fato seria um dos grandes obstáculos para a aplicação de provas subjetivas, pois o enunciado das questões é de difícil interpretação para muitos alunos, que, por não entenderem o significado da pergunta, acabam errando a resposta. De acordo com eles, quando apresentam uma proposta de texto dissertativo-

argumentativo, os alunos não conseguem estruturar o pensamento de forma organizada e possuem grandes dificuldades de transcrevê-lo.

A principal dificuldade é que eles têm uma formação de História muito fraca. Eles chegam no ensino médio e no ensino superior com uma formação de história muito fraca. Eu não sei o que acontece, porque eles não têm a compreensão de fatos históricos totalmente. Eu sempre pergunto para eles, vocês chegam no ensino médio com seis anos tendo História e não sabem História. Coisas básicas. E é fundamental que eles tenham compreensão dos fatos históricos para poder abordar esses temas da Sociologia, principalmente da formação do Brasil. E aí, muitas vezes, eu tenho que explicar a parte histórica para depois chegar na parte sociológica. Se eles tivessem uma boa formação de História seria mais fácil trabalhar a Sociologia porque aí eles conseguiriam relacionar os fatos. Por exemplo, eu tive que preparar uma aula sobre o golpe militar, explicar, todo o processo da deposição do João Goulart, trabalhar os últimos presidentes do Brasil até o João Goulart, depois o período da ditadura, porque eles não sabiam o que tinha acontecido. Em 2014, fez 50 anos de ditadura. Trabalhei em 2014, trabalhei ano passado, trabalhei esse ano sobre essa questão e eles nada. Muitos deles estavam já com a concepção de que a ditadura militar seria o melhor para o Brasil hoje, daí esse tema eu trouxe alguns documentários para eles assistirem, porque aconteceu, enfim. Na minha visão não é a função da minha área. A função da minha área é discutir questões que implicam problemas. Eles tinham que ter conhecimento dos fatos já. (PEDRO, entrevistado em 08/09/16)

De acordo com alguns docentes pesquisados, os alunos chegam ao Ensino Médio sem o devido domínio de conteúdos de disciplinas como a História por conta do fraco acúmulo desses conhecimentos durante o Ensino Fundamental. Conseqüentemente, os docentes de Sociologia acabam tendo que recapitular conteúdos de outras disciplinas por serem pré-requisitos para a compreensão do raciocínio sociológico.

Primeira coisa que eu faço, é começar com a etimologia das palavras. O significado delas. O que significa sociologia, o que significa ideologia. Então a gente vai para o dicionário mesmo, vai para a etimologia **porque a grande dificuldade dos nossos alunos é que eles têm pouca leitura**. Então eles acabam que tendo um vocabulário meio restrito e aí eles acabam achando que a Sociologia é muito difícil porque ela tem nomes diferentes que não fazem parte do seu vocabulário. Então eles não conseguem entender, interpretar algumas coisas, por isso que eu sempre parto da etimologia das palavras. (SAMANTA, entrevistada em 21/09/16, grifo nosso)

Da fala do docente também se pode depreender a falta de capital cultural dos alunos, o que acaba dificultando o processo de ensino. Somado a esta falta, os docentes salientam a precariedade dos materiais didáticos disponíveis para o trabalho pedagógico em sala de aula.

Em ambas as escolas eu tenho dificuldades na busca de material para pesquisa. [...] Até eu iniciar na outra escola, quem dava aula lá eram os professores de História, de Geografia, então eles não se preocupavam muito com a aula de Sociologia. Abordavam algumas coisas da disciplina, mas não aprofundavam. Então, não se investia em materiais, não se buscava enriquecer a biblioteca, a questão do acervo da biblioteca, questões que seriam cruciais para o ensino da Sociologia. Então, eu me deparo com essa dificuldade. Eu não tenho material para pesquisa, material para levar para sala de aula, ou até mesmo levar na biblioteca e dizer que aqui está o material, que vão pesquisar tal autor, tal conteúdo, tal assunto. (PAULA, entrevistada em 22/09/16)

Conforme afirma Lennert (2009), a implantação do estado capitalista pós-fordista, sobretudo nas décadas finais do século XX, resultou em uma diminuição dos investimentos governamentais em diversos setores da economia, vistos crescentemente como campos de atuação da iniciativa privada, ávida por lucros rápidos. Nesse quadro, que resultou uma contínua precarização da infraestrutura física das escolas, a educação pública brasileira segue impondo limites às práticas docentes e ao processo de ensino e aprendizagem. É o que apontam os professores entrevistados, quando se referem às suas condições de trabalho, materiais e pedagógicas da escola.

Outra dificuldade constatada pelos docentes é o fato de muitos alunos questionarem o porquê de estudarem a disciplina. Segundo Oliveira e Costa (2009, p. 164), a “[...] Sociologia aparece para os alunos como disciplina “chata”, sem sentido prático e desfocada de todos os outros conteúdos”. De acordo com Paim e Santos (2009), a rejeição dos alunos em relação à Sociologia ocorre dentro de um ambiente de educação utilitarista, essencialmente por influência das ideias do liberalismo econômico, que considera a educação como mercadoria.

Segundo os autores, outro fator contribuinte para o descrédito da disciplina por parte dos alunos é a existência de outras formas de acesso ao conhecimento diferentes da escola, e essas outras são mais sedutoras.

O resultado desse embate é que a escola se tornou desagradável, pois sua estrutura é essencialmente voltada para a domesticação dos indivíduos, é o espaço por excelência da ordem, mas as necessidades advindas da tradição que atribuía à escola o papel de transmissora oficial do conhecimento racional erudito tornavam a escola inquestionável. Todavia, no mundo pós-moderno, a escola não é mais este único ambiente de transmissão de conhecimento, a sedução do mundo externo subverteu a importância da escola pela necessidade constante do prazer. (PAIM; SANTOS, 2009, p. 134)

Sobre esse aspecto, temos um relato que compara o ensino de Sociologia atualmente com o ensino de alguns anos atrás.

Hoje, bem mais diferente que em 2012, que era bem mais complexo trabalhar, até mesmo porque quando você entrava na sala de aula em 2012 a impressão que os alunos tinham da Sociologia é que era uma disciplina que eles iam fazer resumo ou que eles iam assistir filme e falar sobre o filme. [...] Hoje eles percebem isso de uma forma diferente. Por um lado, o vai e vem da disciplina, o fato dos alunos não terem uma leitura de uma ciência humana mais crítica, questionadora, influencia sim. **E aí vem todo um histórico.** O que era privilegiado na educação antes da gente voltar a ter as disciplinas de Filosofia e Sociologia? O que era estudado não só nessas disciplinas, mas nos conteúdos de História, Geografia? Então, tem toda essa questão da estrutura educacional, a legislação que obrigou a partir de 2008, mas também tem toda uma organização curricular. [...] Eu percebo que hoje os alunos têm essa leitura diferente da Sociologia [...] **Então, é toda uma estrutura, é a legislação, é a formação de professores, a gente tem a disciplina como obrigatoriedade em todos os anos no Ensino Médio, mas a gente não tem nenhum incentivo pra formar professores na área de Sociologia. Então eu acho que tem esse contexto também.** (ROBERTA, entrevistada em 14/07/16, grifo nosso)

Embora os professores tenham usado procedimentos metodológicos que aproximam o aluno do seu dia a dia, trabalhando temas do seu cotidiano e discutindo o que está acontecendo à sua volta, com atividades alternativas como pesquisa e outras, o desinteresse dos alunos pela disciplina é incidente. Com isso, persiste a indagação: por que os alunos continuam não se interessando muito pela Sociologia? Todavia, podemos compreender pelo relato da professora Roberta, que essa questão não se limita somente à prática docente e aos conteúdos trabalhados em sala de aula. As necessidades são várias, desde as relativas aos alunos e ao currículo, até os próprios professores e à escola enquanto organização. São problemas estruturais - que também interferem na viabilidade da PHC, limitando a sua prática pelo professor - e precisam ser trabalhados em várias frentes. Além disso, percebe-se que há um avanço na percepção dos alunos quanto ao porquê de estudar a Sociologia.

Como já mencionado, há uma grande preocupação com o que e como ensinar. No entanto, esta preocupação não parece ser associada pelos professores a questões de formação. Tal fato pode ser justificado, já que a maioria tem formação na área. Contudo, percebe-se, poucas vezes, a relação entre os problemas vivenciados pelos docentes e as carências na formação. Encontramos um posicionamento explícito que valoriza os conhecimentos específicos e, junto a isso, a importância da graduação específica e da formação continuada.

Lecionei um bom tempo a Sociologia com a habilitação em História, porque minha graduação tem 120 horas, então ela permite que eu trabalhe essa disciplina. Mas, sentindo a necessidade de complementar que eu fui buscar fazer a segunda formação pois, mesmo tendo as 120 horas, mesmo estando dentro da área, tendo um conhecimento prévio por não ter a formação completa, mesmo agora estando no último semestre da faculdade de Sociologia eu ainda sinto necessidade de saber mais. Então, a gente realmente não tem conhecimento. Se a gente não tiver a formação específica, você não tem conhecimento. Não tem condições de atuar. (SAMANTA, entrevistada em 21/09/16)

Quase desnecessário registrar que a presença de professores sem a devida habilitação para o magistério nos sistemas públicos de ensino significa uma piora considerável na qualidade do processo educativo. E mais, como adverte Zanardi (2009, p. 25, grifo nosso)

Além das suas possíveis limitações pedagógicas, a presença de professores não habilitados pode acarretar um agravamento na qualidade do processo educativo devido aos altos índices de rotatividade nos quadros de professores (fenômeno decorrente não apenas da habilitação ou não do profissional docente). Esses problemas podem colocar como **passíveis de fracasso todas as inovações e reformas pedagógicas, implantadas em nome de uma melhoria do ensino.**

No caso do município de Francisco Beltrão, sobre esse aspecto, lembramos que 7% dos profissionais que atuam com a disciplina de Sociologia não possuem licenciatura na área e que 29% dos que atuam com a disciplina, são licenciados em outras áreas, cursando a graduação de Sociologia em EaD.

Enquanto grande parte das profissões passa a exigir, cada vez mais, formação específica para o desempenho de determinada atividade profissional, no campo educacional abrem-se as portas para que profissionais de outras áreas sejam admitidos para trabalhar no ensino sem a formação necessária, ou, talvez pior, admitem-se pessoas com formação aligeirada e precária. Ou seja, a desregulamentação do trabalho docente viabilizada por medidas tomadas verticalmente para suprir a falta de professores devidamente habilitados, pode estar abrindo brechas para que não habilitados sejam admitidos como professores, acirrando ainda mais o processo de desprofissionalização da carreira docente e, ainda, potencializando a baixa qualidade do ensino ofertado. (ZANARDI, 2009)

A necessidade de formação é legítima e imprescindível. Sua negação pode ser entendida claramente como uma atitude de desqualificação da profissão docente. Dessa forma, aliada à imperiosa necessidade de formação docente, é igualmente essencial

reconhecemos as condições de trabalho, bem como de sua necessidade de melhoria, oferecidas aos professores.

Refletindo sobre isso, é fundamental questionar: quais as condições de trabalho que têm sido oferecidas aos professores? Semelhante ao processo que esgarça as relações de emprego sob o modelo neoliberal, Fruneaux aponta que os professores têm sido submetidos a precarização do trabalho docente, cuja conceituação inclui:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (2015, p. 114).

Dos profissionais entrevistados, o número de professores contratados excede o número de profissionais QPM. Apenas 36% são concursados, enquanto 50% possuem contrato provisório – PSS.

Esse fator evidencia a precarização das condições de trabalho oferecidas aos professores. O crescente número de contratos de trabalho temporários, que não asseguram qualquer garantia trabalhista ou salarial, além de comprometer o coletivo da escola pela fragilidade do planejamento pedagógico e laços com os educandos, compromete o professor que passa a trabalhar constantemente sob a pressão de não saber se estará empregado no próximo ano ou mesmo, no próximo mês.

Junto à itinerância, reforçando mais uma característica da precariedade das condições de trabalho oferecidas aos professores, está o processo de rotatividade a que estão submetidos. Assim, à itinerância agrega-se a rotatividade: a cada ano repete-se a possibilidade de troca de escolas, seja advinda de solicitação de remoção pelo próprio professor, seja pela condição de precariedade do contrato de trabalho que os professores mais jovens ou não efetivos são submetidos. Repete-se anual, ou semestralmente, a possibilidade de troca de escola, implicando desgaste físico e emocional para os professores.

De um modo geral, percebemos que cada professor enfrenta as dificuldades com os meios que possui. O material disponibilizado pela maioria das escolas se restringe a um quadro de acrílico ou de giz, marcador de quadro branco, apagador e giz. Os professores trabalham com outros recursos materiais como filmes, revistas, textos de jornais e outros

meios mostrados anteriormente, mas são eles quem procuram e criam estratégias até mesmo para despertar o interesse dos alunos, tendo em vista a pouca receptividade e interesse pela disciplina.

Por fim, ao olharmos os achados da pesquisa à medida que prosseguimos com as análises, fomos verificando que as necessidades pessoais e profissionais dos professores são diversas e estão relacionadas com um conjunto de fatores que, na sua maioria, são alheios a eles. Isto é, são exteriores, independem de sua ação. Tais fatores advêm do próprio sistema de ensino, que se agrava com a falta de investimento na educação em âmbito federal, estadual e municipal, bem como de uma dinâmica social que se altera a todo momento, principalmente frente às inovações tecnológicas, que propiciam uma visão pragmática da educação. Questões que também interferem e dificultam a proposta da PHC. Apesar disso, com todas as suas necessidades pessoais e profissionais já mencionadas, são capazes de potencializar positivamente as dificuldades e buscar meios alternativos para realizarem sua prática docente com criatividade e responsabilidade. (SOUZA, 2012)

Ademais, embora percebamos a preocupação em se estabelecer um processo educativo baseado na PHC, percebemos também posturas preocupadas com a prática reduzida ao utilitarismo cotidiano, processo em que os conhecimentos ficam restritos ao seu emprego direto na prática imediata. Duarte (2016) afirma que essa restrição é levada às últimas consequências pelo neoliberalismo, pelo pós-modernismo, pela chamada teoria do conhecimento tácito.

Assim, por meio das entrevistas, observou-se que 57% dos docentes preocupam-se em manter a prática de ensino aliada a uma sequência baseada na exposição oral do conteúdo, com auxílio de algum recurso visual e/ou audiovisual, seguido de aplicação de atividades para memorização, ou seja, uma prática com o foco na aprendizagem imediata.

No final de 2014 nós escolhemos o livro didático, cada escola escolheu, o livro que eu escolhi eu considero que é um livro bom. Então eu consigo trabalhar bem porque foi um livro que eu escolhi, então isso me ajuda muito. Os conteúdos são bem detalhados. A minha dinâmica das aulas funciona mais ou menos assim: eu explico o conteúdo primeiro, tento trazer um vídeo como recurso audiovisual, de apoio, tento questioná-los o que eles acham do tema, depois eu passo uma atividade para eles terem a leitura do texto. Eu evito dar atividade para casa porque eu acho que como a Sociologia vai trabalhar três anos com eles, tem tempo deles se habituarem a fazer os exercícios em sala de aula. Dá tempo. (PEDRO, entrevistado em 08/09/16)



Nota-se, implicitamente, que a sequência seguida pelos docentes em sala de aula é a mesma apresentada nos livros didáticos - apresentação do conteúdo, algum tipo de recurso para auxiliar e atividades para finalizar - constatando, dessa forma, que a maneira como a disciplina está sendo ensinada induz à formação de uma ideia que resgata um pouco do diletantismo ao qual a Sociologia aparecia como alternativa contrária quando foi proposta inicialmente, nos anos de 1920 e 1930.

Inicialmente, eu faço uma abordagem teórica dos conteúdos que eu vou apresentar. Depois, atividades para eles fixarem, então, o conhecimento dentro daquilo, algumas coisas práticas. Geralmente em sala de aula, alguns vídeos, até alguns filmes eu trago e alguns eu faço recorte. (TALITA, entrevistada em 15/09/16)

As respostas dadas pelos entrevistados, embora não haja por parte destes a indicação explícita em relação a PHC (ou momentos), observa-se a preocupação com a problematização dos conteúdos, questão importante para esta teoria.

Assim, após serem analisados, os dados apontam quais as orientações teóricas e pressupostos metodológicos estão implícitos em suas práticas pedagógicas pois, encontramos nos relatos algumas características da pedagogia tradicional, escolanovista, tecnicista, histórico-crítica e da pedagogia das competências.

Geralmente é isso, é uma exposição oral, são questionamentos feitos as vezes através de exercícios, utilizando caderno, uma reprodução visual, com áudio, que ele escute, que ele veja, então ele consegue entender mais o processo. [...] A gente precisa aproximar a Sociologia do aluno e pra isso a gente precisa sair um pouco da questão científica, do conceito em si. (ANA, entrevistada em 06/09/16)

Em linhas gerais, encontramos docentes com níveis de compreensão teórica distintos e com orientações didático-pedagógicas ecléticas, caracterizando-se pela escolha do que parece ser melhor dentre as várias perspectivas. Referente ao ecletismo exposto, Saviani (2013a) frisa que as diferentes tendências pedagógicas se fazem presentes na prática pedagógica dos professores, levando em conta como a educação se desenvolve nas escolas. A partir desta constatação o autor situou, diga-se que cronologicamente, como o professor pensa sua prática de acordo com a influência da concepção que predomina em cada época.

De acordo com o autor, na virada dos anos de 1970 para os de 1980, o professor tinha uma cabeça escolanovista, atuando numa escola tradicional, devendo ser eficiente e

produtivo, trabalhando em prol da perpetuação da dominação capitalista. Ao longo da década de 1980, alguns ensaios contra hegemônicos não tiveram forças para socorrer esse professor. Já na década de 1990, com as reformas neoconservadoras, o professor deve continuar sendo eficiente e produtivo, mas com o espírito da “qualidade total”, assegurando o utilitarismo e imediatismo da “cultura escolar”. No Estado do Paraná, a datar da década de 1980, tais perspectivas misturaram-se a PHC, todavia de maneira tímida e muitas vezes mal compreendida. Em suma, o drama atual do professor, é exercer o máximo de funções, com modestos salários, diante da seguinte cobrança: “o êxito da escola e da política educacional que a orienta depende apenas da iniciativa e dedicação de vocês, professores” (SAVIANI, 2013a, p. 450). Não bastassem todos os dramas vivenciados pelo professor, a cada nova conjuntura, deve ele revestir-se de novas peculiaridades para atender novas exigências.

Conforme o contexto de institucionalização da PHC no Estado do Paraná, temos, ao menos no discurso, uma orientação pedagógica explícita: a Pedagogia histórico-crítica. Essa orientação perpassa, quase que unanimemente, todos os Projetos Políticos Pedagógicos – PPP – das escolas paranaenses, todas as disciplinas, por meio das Diretrizes Curriculares – DCE -, os textos oficiais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR – e também na fala dos docentes.

Nas três últimas décadas a Pedagogia histórico-crítica tem sido citada como uma perspectiva educacional que visa resgatar a importância da escola e a reorganização do processo educativo. Porém, percebemos que os conhecimentos que a maioria dos educadores possuem sobre esta são superficiais, dificultando assim a sua efetiva implementação como metodologia de ensino. “Os professores da rede continuam sem compreender a proposta, por não conhecerem e nem se apropriarem das bases teóricas que sustentam essa concepção pedagógica.” (BACZINSKI, 2013, p. 226)

Sobre esse aspecto, acreditamos, então, ser necessário que os docentes superem o senso comum rumo à consciência filosófica resultando numa prática educativa coerente, por meio da articulação entre teoria e prática, entendendo por senso comum e consciência filosófica, as concepções elaboradas por Saviani (1996, p. 5). “Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”.

Embasado nessa relação inseparável entre teoria e prática, Saviani (2012b, p. 120) elaborou o significado de *práxis* entendendo-a “como um conceito sintético que articula a

teoria e a prática”. Isto é, a prática orientada teoricamente. O autor adverte que a PHC, sendo inspirada no marxismo, postando-se como uma teoria pedagógica revolucionária, deve superar as limitações do idealismo, que adota o primado da teoria sobre a prática, e o pragmatismo, que, ao contrário, estabelece o primado da prática sobre a teoria.

Para tanto, Saviani (2012b, p. 80) aponta a necessidade da formação científica dos docentes, argumentando que, em seu “modo de entender, tal compreensão será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global”. O autor defende, nessa abordagem, a intrínseca articulação entre os saberes de cada área, entre aquilo que o professor deve dominar e os conhecimentos com finalidades sociais mais amplas.

Entrar no campo dos dilemas da formação, tanto inicial quanto continuada não é nossa intenção, mas é necessário apontar que formar para a prática imediata é um viés presente nos cursos de licenciatura e na literatura pós-moderna que cerca o ensino da Sociologia. Conforme já apontamos, a política educacional vigente guia-se pelo princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Nesse sentido, podemos destacar o viés pragmático que direciona a formação de professores para a atuação imediata. Saviani (2014), sobre esse aspecto, aponta que o objetivo desse paradigma é formar um professor técnico e não um professor culto. O autor descreve esse cenário da seguinte forma: “o professor técnico é aquele capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, se desempenhar a contento diante dos alunos”. Por outro lado, “o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realizar um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados” (2014, p. 69). Ou seja, para além de sua prática imediata, um profissional capaz de compreender as relações sociais que envolvem o seu tempo e o papel que desempenha nessa realidade.

Outrossim, importa ressaltar, embora haja o predomínio do currículo oficial impregnado pela pedagogia das competências, a relevância da presença da PHC entre os professores. Esse aspecto demonstra as lutas hegemônicas que se travam no campo pedagógico e como a presença desta teoria, ainda que carregada de contradições e limites, significa um avanço nas relações que se estabelecem no interior da escola. Ademais, reforça que mesmo que determinada tendência pedagógica se coloque como hegemônica em determinado período histórico, isso não significa que as lutas e resistências estejam ausentes.

### 3.3.2.3 Dos objetivos – o porquê se ensina Sociologia

A humanidade chega ao século XXI submersa nas contradições promovidas pelos movimentos de mundialização do capital, do colapso capitalista e de sua profunda crise estrutural, observada por meio de várias manifestações, como: “[...] a expansão da esfera financeira e dos capitais especulativos; o aumento dos níveis de pobreza e da desigualdade social; a violência urbana quase incontrolável, [...] o processo de precarização do trabalho, com a ampliação de uma população trabalhadora subcontratada ou desempregada [...]” (JINKINGS, 2007, p. 123).

Diante desse contexto, a Sociologia se depara com constantes desafios, principalmente, no que se refere ao seu ensino. Isto é,

a sociologia confronta-se permanentemente com desafios teóricos e metodológicos inerentes ao seu objeto de estudo: a realidade social em movimento. Este objeto vivo, contraditório, em contínua transformação, torna-se mais complexo à medida que se desenvolvem novas configurações e possibilidades da vida em sociedade (JINKINGS, 2007, p. 113).

Neste sentido, considerando a Sociologia uma ciência singular, responsável por refletir e produzir novas interpretações acerca da vida social, ao mesmo tempo em que cria novas polêmicas e embates teóricos, partimos dessa perspectiva, então, do por que ensinar Sociologia no nível médio, sendo essa a questão a ser tratada a seguir.

Dentre os principais objetivos imputados à Sociologia no Ensino Médio, em meio as explicativas dadas pelos docentes entrevistados sobre o porquê ensinar a disciplina, sobre sua finalidade, pudemos estabelecer um conjunto de três categorias:

- 1) 58% formação crítica do cidadão;
- 2) 21% desnaturalizar a realidade propiciando a desconstrução do senso comum;
- 3) 21% formação crítica capacitando o sujeito para intervir socialmente;

O maior consenso sobre os objetivos da Sociologia no Ensino Médio reside na formação para a cidadania, confluindo com os objetivos das diretrizes oficiais para o ensino da disciplina. De acordo com Neves (2015) esse é o tipo de “professor CIDADANIA”. Para a autora

O(a) professor(a) CIDADANIA é o professor que acredita que a Sociologia escolar tem como principal objetivo a conscientização dos alunos sobre os direitos (e deveres) individuais [...]. Esse professor(a) acredita que, a partir

da conscientização sobre os direitos e deveres, a Sociologia levará o estudante do ensino médio a “saber viver em sociedade”. (p. 97, grifo do autor)

A esse respeito, as falas dos docentes a seguir são elucidativas.

Eu acho que vai tornar o aluno um pouco mais crítico, mas não crítico naquele sentido de que nunca nada está bom. Aquele crítico que sabe pensar, que sabe interpretar, que fazer uma reflexão sobre aquilo, que sabe reunir informações e dessas informações extrair um conhecimento próprio dele. (CLARA, entrevistada em 14/09/16)

Formação dele enquanto cidadão, pessoa. A sociologia enquanto ciência ela forma uma pessoa crítica, construtiva, com ideologias. A sociologia tem esse objetivo, fazer com que você tenha uma ideologia. (SAMANTA, entrevistada em 21/09/16)

Então ele tem (o conteúdo) essa função social também de tornar a pessoa cidadã e compreender a exploração do mundo e toda essa questão. E o conteúdo do terceiro ano, se volta muito para a questão da democracia, dos direitos, da formação da própria cidadania da pessoa. Então eu acho que todos eles estão focados nessa questão social, de construção de cidadania. (TERESA, entrevistada em 12/09/16)

De modo geral, o presente indicativo está relacionado à preocupação dos professores em apresentar a Sociologia como um conhecimento relevante na ampliação da consciência em relação aos fundamentos norteadores da vida em sociedade. Ela possibilitaria ao educando conhecer de forma sistemática e científica, os fatores que organizam e dinamizam a vida social: direitos e deveres, as relações de poder, as relações econômicas, os processos de socialização, as posições sociais, as ideologias. Nesse sentido, a referida disciplina no Ensino Médio contribuiria para a formação de uma consciência crítica.

A análise dos relatos dos docentes aponta que o papel da Sociologia é formar o cidadão consciente, que a disciplina visa a preparação para o exercício da cidadania. Mas um cidadão consciente de quê? Consciente dos seus direitos e deveres? Nesse sentido, a Sociologia estaria a ocupar o lugar de Educação Moral e Cívica? Ou consciente do seu papel numa sociedade competitiva organizada sob a lógica do capital? Nesse caso, caberia à Sociologia contribuir para formar um cidadão com competência de “compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica”? (BRASIL, 2000. p.43). Ou ainda, poderíamos acrescentar, consciente de que vive numa sociedade de classes perpassada por contradições? Nessa

situação, caberia à Sociologia possibilitar ao sujeito, por meio do conhecimento científico, desenvolver a consciência crítica e a capacidade de desvelar o significado das relações sociais.

O discurso da formação para a cidadania como sendo um objetivo da disciplina no Ensino Médio tornou-se como uma marca da Sociologia, passou a ser associado diretamente à disciplina, como uma de suas propriedades, uma das verdades produzidas sobre a Sociologia que acabou se estabelecendo como um dos seus domínios epistemológicos. Dessa forma, parece existir um conjunto de procedimentos, de posturas, que caracterizam e identificam o ensino da Sociologia, bem como o professor. (MASCARENHAS, 2012)

No entanto, em se tratando de um ensino inserido numa sociedade de classes, na qual os interesses são antagônicos e a atividade didático-pedagógica, por mais científica e distanciada, não é desinteressada, faz-se necessário investigar que tipo de intervenção social está sendo defendida pelo Estado brasileiro, ao vincular o ensino de Sociologia à “preparação para o exercício da cidadania”.

Saviani (2014), ao relacionar cidadania e educação, primeiramente questiona em que consiste a cidadania e o que significa ser cidadão. “Ser cidadão significa ser sujeito de direitos e deveres capacitado a participar da vida da sociedade” (p. 58). Mas, e a educação, o que tem a ver com a cidadania? De acordo com o autor, no século XIX, os teóricos do liberalismo afirmaram que a educação converteria os súditos em cidadãos. À época, não haveria como participar da vida na cidade sem a incorporação da escrita, ou seja, para ser cidadão, sujeito de direitos e deveres, era necessário ingressar na cultura letrada. “No referido contexto, a educação escolar resulta ser um instrumento básico para o exercício da cidadania. Ela, entretanto, não constitui a cidadania, mas sim uma condição indispensável para que a cidadania se constitua” (SAVIANI, 2014, p. 59).

Dessa forma, é evidente que a educação e a cidadania são determinadas histórica e socialmente. Obviamente que a sociedade contemporânea, de caráter burguês, trará consigo uma concepção de cidadania de caráter similar.

Assim, se os princípios da liberdade, igualdade, democracia e solidariedade humana são subsumidos pelos valores do individualismo, da competição, da busca do lucro e acumulação de bens os quais configuram a moral burguês, que tem sua justificação teórica numa ética também burguesa, erigindo-se, sobre esses mesmos valores, a cidadania burguesa. E a educação é chamada a realizar a mediação entre ética e cidadania, formando os indivíduos de acordo com os valores requeridos por esse tipo de sociedade. Assim, pela mediação da educação, se buscará instituir, em cada indivíduo singular, o

cidadão ético correspondente ao lugar a ele atribuído na escala social. (SAVIANI, 2014, pp. 60-61)

Eis o porquê de preparar os alunos para o exercício da cidadania: assumir seu papel de trabalhador, explorado, na sociedade de classes na qual está inserido. Sobre esse aspecto Tonet (2007, p. 30) aponta a natureza essencialmente limitada da cidadania.

A cidadania moderna tem a sua base no ato que funda o capitalismo, que é o ato de compra-e-venda de força de trabalho. Ao realizar este contrato, capitalista e trabalhador se enfrentam como dois indivíduos livres, iguais e proprietários. E esta é a base do desenvolvimento – certamente processual e conflitivo – de todos os subsequentes direitos civis, políticos e sociais. Contudo, ao entrar em ação o processo de trabalho assim contratado, evidencia-se imediatamente a não simetria dos dois contratantes. O capitalista evidencia-se como mais igual, mais livre e mais proprietário. Afinal, é ele que explora, domina e se apropria da maior parte da riqueza e não o trabalhador. Fica claro, deste modo, que cidadania é *forma política* de reprodução do capital e que, por isso, jamais poderá expressar a autêntica liberdade humana.

Ainda, segundo o autor, reconhecer as limitações inerentes da cidadania não significa, de modo nenhum, menosprezar sua importância no processo de autoconstrução do ser social. Significa apenas reconhecer que ela integra necessariamente, mesmo que de modo contraditório e tensionado, a sociabilidade regida pelo capital (TONET, 2007).

Podemos identificar que as falas dos docentes dialogam com o contido nas OCNEM acerca da relação entre o ensino de Sociologia e a preparação para o exercício da cidadania. Sobre esse vínculo, o documento aponta que: “Isso se tem mantido no registro do *slogan* ou clichê; quer-se ultrapassar esse nível discursivo e avançar para a concretização dessa expectativa” (BRASIL, 2006 p. 109, grifo dos autores). Afere-se, dessa forma, que tanto o discurso oficial, como também o relato de alguns professores pesquisados, defende a preparação para o exercício da cidadania como objetivo principal a ser atingido pela disciplina.

Percebe-se que esta fala, por sua vez, retoma o idealismo clássico priorizando a consciência sobre a realidade. Entretanto, ainda que o papel ativo da subjetividade seja considerado - e no interior desta a importância do conhecimento - no processo de reprodução social, não podemos apreendê-la fora de uma relação dialética com a realidade concreta, uma vez que, conforme Marx e Engels (2007, p.94), “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Isto é, são as condições reais, objetivas, que

condicionam as possibilidades e os limites de atuação da subjetividade. Assim, no caso do exercício efetivo da cidadania, entendemos que tais condições não estão postas nem para a escola, nem para a disciplina Sociologia, nem para a sociedade capitalista.

Outro aspecto que parece corroborar com o discurso da formação para a cidadania é a ideia do dogmatismo como uma marca da Sociologia. É preocupante a constatação de um relato carregado pela ideia de que a disciplina seria portadora de uma verdade, e que estaria incumbida de “ensinar o aluno a pensar” (PEDRO, entrevistado em 08/09/16), de desenvolver o senso crítico, de “formar uma pessoa crítica” (SAMANTA, entrevistada em 21/09/16). Temos aqui a presença de uma fala muito recorrente entre os professores sobre a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, no qual o seu saber é visto como algo que liberta, ilumina.

Podemos considerar que um ensino da Sociologia adequado metodologicamente seria aquele onde os conteúdos não são ministrados com base em textos puramente abstratos ou de discussão doutrinárias. Segundo Nosella (2010), Gramsci aponta, como limites metodológicos, o dogmatismo, abstratismo, superficialismo, entre outros, ao mesmo tempo em que enfatiza não criar este último um coletivo orgânico, senão apenas grupos sociais individualmente fechados e impenetráveis. Por isso, a necessidade de preservarmos a linguagem, os métodos e objetos dessa ciência, cujo conteúdo, em nosso entendimento, deve ser organizado de forma a articular conceitos, temas e teorias.

Assim, esse discurso carregado de uma certa prepotência epistemológica é algo, no mínimo, preocupante. A disciplina, em alguns momentos, é tida como a solução para todos os males vividos pela sociedade, pois seus conhecimentos são reveladores de uma realidade que, sem eles, não seria possível alcançar. Estes conhecimentos parecem ser confundidos com doutrinas, com dogmas a serem seguidos, respeitados e difundidos. E, por vezes, repetimos a posição de julgar alguns conhecimentos como sendo certos ou errados, úteis ou inúteis, reproduzindo expressões que encontramos na escola, entre nossos colegas professores de outras disciplinas, nos estudantes, nos documentos oficiais. Fazemos o mesmo que tanto criticamos.

A Sociologia é uma disciplina que está em todas as outras disciplinas. Eu aqui não estou dizendo que ela é mais importante, mas ela é necessária, e ela é falada e utilizada pela maioria dos profissionais de todas as áreas. (ANA, entrevistada em 06/09/16)

Então eu vejo a sociologia, não querendo dar maior importância à disciplina, mas nesse sentido, eu considero fundamental trabalhar sociologia, talvez não só no médio, mas até nas séries iniciais um ensino voltado para essa questão



dos direitos humanos, essas questões que fazem parte da cidadania, nesse sentido. (TERESA, entrevistada em 12/09/16)

Talvez, essas atitudes resultem da tentativa de consolidar a Sociologia como disciplina na Educação Básica. Uma tentativa de mostrar a que veio a disciplina e em que pode colaborar na formação do aluno. No entanto, isso demonstra a falta de argumentos plausíveis e, muitas vezes, o equívoco com relação aos objetivos da disciplina no Ensino Médio.

De acordo com Mascarenhas (2012), a necessidade de firmar espaço, de se estabelecer como um conhecimento necessário, fez com que a Sociologia adotasse um discurso que muitas vezes simplificou demasiadamente a importância de sua inclusão na educação básica, permitindo a existência de questionamentos sobre os motivos da sua permanência nos currículos. Assim, parece ser importante definir a especificidade da Sociologia. Então, por que é importante seus conhecimentos constarem nos currículos do Ensino Médio? Ora, uma característica do conhecimento sociológico é o questionamento. Este, remete-nos à contribuição dada pela Sociologia ao desenvolvimento do pensamento crítico, que permite ao aluno estabelecer relações entre algumas situações relativas à vida em sociedade. Contudo, Sarandy (2004) destaca que o desenvolvimento do pensamento crítico não é necessariamente propriedade dos conhecimentos sociológicos e “não devemos pensar de modo messiânico na Sociologia, nem o pensamento crítico se desenvolve devido à aprendizagem de algum tipo especial de conteúdo ou disciplina” (2004, p.122).

Há também a possibilidade de que a realidade, a verdade mencionada, sejam compreendidas pelos alunos como opinião do professor de Sociologia e não teorias científicas e conceitos de autores que formaram o conhecimento sociológico. Assim, convém salientar que a Sociologia, esbarra, muitas vezes, em questões e temas que já estão estabelecidos como naturais no imaginário social. Essa é uma problemática enfrentada pela Sociologia, na qual os sujeitos e também o objeto do conhecimento somos nós, os seres sociais.

Eis, então, um dos enfoques dado pelos docentes entrevistados quanto à finalidade de se ensinar a Sociologia: desnaturalizar a realidade vivenciada pelos alunos propiciando a desconstrução do senso comum. Trata-se, portanto, de um conhecimento desnaturalizador da realidade social, ao mostrar a existência de uma lógica a presidir sua organização e sua dinâmica. Um conhecimento que instrumentaliza ao possibilitar uma ampliação de sua consciência acerca dos fundamentos do universo social.

Parece-me que, claro que o objetivo da Sociologia no ensino médio não é transformá-los em sociólogos ou cientistas sociais, mas pelo menos que eles possam olhar para a realidade de uma forma diferente, que eles possam olhar para as suas relações sociais de uma forma diferente, que eles possam compreender as instituições onde eles estão inseridos, as finalidades dessas instituições e saber olhar isso de forma crítica. E na verdade, outro objetivo da Sociologia é a desnaturalização das relações sociais, muita coisa construída intencionalmente, ou não, mas que acaba gerando pensamentos, muitas vezes, acríticos, que acabam reproduzindo muitas formas de preconceito, o pensamento dogmático, o senso comum. Aí quando a escola, digamos assim, não consegue transformar esses alunos em um sujeito crítico, que pensa, que analisa seu contexto, parece-me que a escola fica sem finalidade e a Sociologia entra no currículo como um instrumento importante para essa função. (PAULO, entrevistado em 08/09/16)

Neste sentido, ao fornecer um tipo de conhecimento que extrapola o senso comum, a Sociologia supostamente contribuiria para a desnaturalização da realidade social que, conforme as OCEM-Sociologia consiste em um dos princípios epistemológicos da disciplina (BRASIL, 2006, pp. 105-106). E, como se vê no relato acima, essa desnaturalização tem como objetivo despertar os alunos para a prática, para a mudança de comportamento frente aos problemas sociais.

A conscientização do aluno também passa pela descoberta de sua condição enquanto um ser histórico, social e cultural.

Então, no intuito de você, instrumentalizar os alunos para entender um pouco do que eles vivenciam, a gente vai tentando trazer elementos para ele pensar a sociedade que ele vive, a influência dessa sociedade sobre ele e como que ele pode atuar também dentro disso que está posto aí. Ele tem que ter clareza para poder atuar diante disso. (FRANCIELE, entrevistada em 21/06/16, grifo nosso)

Os docentes estão apontando, pois, a formação de um indivíduo com a capacidade de compreender os fundamentos das relações sociais. Por outro lado, há de se reconhecer que na Sociologia, bem como noutras disciplinas, abordam-se assuntos difíceis de serem trabalhados em sala de aula, pois seu conteúdo toca muitas vezes, em estigmas, pré-conceitos, que se encontram enraizados no senso comum como sendo normais e estabelecidos.

Então, você tem que trabalhar várias questões até você ir desmistificando isso que é muito naturalizado para eles (os alunos) e que é muito reforçado socialmente. Então, é uma forma da gente pensar um pouco mais aberto, que eles possam ler sobre o tema, que eles possam trazer outros questionamentos para que possam pensar que não é só naquela perspectiva deles que as coisas acontecem. [...] Você não vai ter um fator só que vai explicar um fenômeno

social. Os fenômenos sociais são mais complexos. Você tem que analisar n situações para você entender um fenômeno. São variáveis para a gente entender o todo. Então, às vezes é difícil para eles se desprenderem um pouco disso, dessa ideia que o tempo todo está sendo reforçado para eles. [...] Trazer elementos para eles poder visualizar isso de uma forma mais crítica, um pouco diferenciada. (FRANCIELE, entrevistada em 21/06/16, grifo nosso)

Além do destaque dado à finalidade da Sociologia de entender a relação indivíduo-sociedade e as mediações que estão colocadas, ou seja, a apreensão da própria vida social e análise da realidade quanto à questão da desnaturalização dos fenômenos sociais, percebemos que quase todos os docentes partem da explicação do que é senso comum e o que é ciência, inserindo nesse campo os conhecimentos sociológicos e suas teorizações. Essa compreensão adotada, de diferenciar e pontuar o conceito de senso comum, é uma prerrogativa em todos os documentos curriculares oficiais, exceto nas DCNEM que não apresentam nenhuma discussão mais elaborada sobre o assunto.

Realçamos ainda, uma outra finalidade da disciplina, que entendemos extremamente pertinente e que foi citada pela minoria dos docentes entrevistados. Dentre os 21% que apontam a formação crítica capacitando o sujeito para intervir socialmente, o destaque foi dado à importância dos alunos se apropriarem dos conhecimentos sociológicos como possibilidade de atuação e de transformação da sociedade.

Conscientizá-los de que a gente não está aqui por acaso, que a gente tem que conhecer. Então, estimular, instigar eles a estudar cada vez mais e que só a partir de um bom estudo aprofundado, desde o passado, que a gente vai conseguir ter uma opinião, uma ideia, uma visão crítica da sociedade real. Do que é a sociedade atual hoje. **Despertar, principalmente a criticidade dos alunos e tentar inseri-los nesse meio tentando fazer eles tornar-se cidadãos críticos e ao mesmo tempo atuantes**, que eles possam se conscientizar de que eles são nosso futuro, uma geração, digamos até mesmo política pois nesse contexto atual que estamos vivendo que a gente vê muita coisa que é absurda, tentar fazer com que eles percebam, com que eles vão buscar informação, eles vão pesquisar e ver, se deparar com fontes diferentes de informação. (PAULA, entrevistada em 22/09/16, grifo nosso)

Nessa perspectiva, Ianni (2011, p. 332) assinala que para um trabalho crítico com a Sociologia em sala de aula é fundamental que as relações sociais e os fatos sociais sejam tratados em seu movimento histórico, em seus processos de transformação. Segundo ele, “trabalhar os fatos sociais, no sentido lato, como movimento, é uma maneira de recuperar a historicidade do social, evitando-se a naturalização”. É nessa medida que o trabalho docente

com a Sociologia pode contribuir para a transformação social: modificando o modo como os estudantes se situam na vida social, entendendo-a como processo histórico construído coletivamente e transformado continuamente.

Ainda, nessa mesma perspectiva, temos que a finalidade dos conteúdos de Sociologia se aplica para

Os alunos se apropriarem das diversas formas de se analisar a realidade de modo científico. Para que eles consigam fazer uma leitura da realidade que vá além de uma visão alienada, ou ideologizada, ou de senso comum. Que eles se apropriem de alguns conceitos para que possam interpretar de forma mais sistemática e articulada **a realidade como um todo** e não com uma visão fragmentada que se tem, a visão religiosa de mundo, sendo comum esse conhecimento desenvolvido no dia a dia, na vida, que você aprende vivendo, mas que aprende de uma forma descontinuada, incoerente, não sistemática. É possível, a Sociologia já se firmou como ciência, e no ensino médio apresenta conteúdos científicos. E essa é uma ciência sobre a sociedade que precisa ser entendida. Tudo que é social é possível de ser entendido, é possível de localizar, talvez, as suas causas, e não a gente ficar só olhando os efeitos. Porque aquilo que aparece para as pessoas no dia a dia é o efeito, o que já aconteceu, é como se fosse a ponta do iceberg, mas você não vê o que está por baixo. **Só aparência, não é a essência.** E a partir das diferentes metodologias e teorias sociológicas, antropológicas e da ciência política é possível olhar de forma mais aprofundada. Você palpa melhor a realidade para estudá-la, para compreender a realidade social como um produto das experiências humanas no tempo e no espaço, em algum período da história, em algum lugar do planeta. (IVAN, entrevistado em 05/07/16)

Afere-se aqui, a preocupação do docente em apresentar a Sociologia como conhecimento científico no encaminhamento dos problemas da vida cotidiana. Um conhecimento cuja aquisição possibilitaria a formação da consciência política no aluno em relação às causas e possibilidades de soluções das questões presentes no seu dia a dia. Formar para a consciência política evidencia também a visão da Sociologia como meio de conscientização crítica. No relato, há uma preocupação em possibilitar ao aluno, a capacidade de desvelar o significado das relações sociais, nas quais ele está envolvido. É importante que ele compreenda que tais relações não são simplesmente resultado de uma vontade divina. Na perspectiva acima, além de desencantar, o conhecimento sociológico também desnaturaliza as questões sociais.

[...] E que isso serve para gente ter uma leitura de mundo que vá além daquilo que nos impõe, daquilo que nos falam. Gosto do Wright Mills, ele faz uma analogia do estudo da sociologia com uma floresta. Ele fala o seguinte, que a gente tem que pensar nós como uma árvore dentro de uma

floresta, mas que a gente não existiria se não existissem os outros. Uma floresta só existe porque não é só uma árvore. São centenas de milhares de indivíduos, não é só a árvore. E tem outros aspectos dentro dessa análise ele fala sobre a capacidade do indivíduo de fortalecer sua imaginação e a partir dessa imaginação criar relações. Eu estou relacionado com você, que tá relacionado com outro indivíduo que está relacionado com outro indivíduo. E nós vivemos nua sociedade que é uma rede e que a gente cria laços, e que sem esses laços nós não existiríamos. Então o Charles Mills parte dessa ideia, da imaginação sociológica e eu utilizo essa analogia, essa análise dele pra compreender como nós não somos sozinhos, como a gente faz parte de um grupo, como esse grupo faz parte de quem eu sou, como isso reflete nas minhas decisões. Então eu falo pra eles, o que é a sociologia? É uma disciplina que tenta entender quem você é, onde você vive, como você vive, porque você age dessa forma e não de outra, porque você toma esse tipo de decisão e não outra decisão, então, tudo tá relacionado. O objetivo é transformar vocês em indivíduos autônomos, que vão assistir à televisão e não vão simplesmente internalizar isso. Vão questionar, vão analisar. [...] O objetivo é fazer com que eles questionem e aprendam a questionar, não a aceitar. Então, como nós somos indivíduos que vivemos em grupo, como as nossas decisões são afetadas pelos outros, como as nossas análises, compreensão são afetadas pelas decisões dos outros também e que a gente precisa compreender isso pra entender quem nós somos, onde nós vivemos e para onde a gente quer ir e intervir. (ROBERTA, entrevistada em 14/07/16)

Nota-se, na fala dos docentes, que o intuito da Sociologia enquanto disciplina, não é simplesmente ampliar, sofisticar e elevar para além do senso comum o conhecimento do aluno sobre a realidade social. A Sociologia propiciaria, portanto, uma conscientização política, e conseqüentemente, condições para que o educando reivindique seus direitos e atue efetivamente para uma possível transformação da sociedade.

Esta relação estabelecida entre o conhecimento da Sociologia e a intervenção na realidade social é, no mínimo, conflituosa. Ao mesmo tempo em que os docentes parecem entender que esta relação não é direta - daí o uso de verbos indicando-a apenas possibilidade: “tentar”, “contribuir” -, acreditam que, caso ela se materialize, teremos uma sociedade melhor, ou seja, teremos a transformação da sociedade. Percebe-se que esse tipo de expressão desconsidera a existência de uma sociedade com interesses antagônicos, dividida em classes, na qual não há possibilidade de um conhecimento neutro que vise automaticamente o bem comum. Pois, de acordo com Tonet (2007), supor que “um outro mundo é possível”, “uma outra educação é possível” sem, contudo, exigir a superação radical do capital é inviável.

Por conseqüência, Saviani; Duarte (2012c) assegura que para superar a concepção hegemônica burguesa é indispensável um domínio lógico-metodológico que seja capaz de captar a realidade concreta em sua complexidade e contraditoriedade, como forma de competir com força e coerência com a concepção de mundo dominante. Trata-se de

compreender a educação como um elemento inserido no movimento dialético de transformação da realidade, pois se a educação não é capaz de por si só desencadear o processo revolucionário socialista, sem ela a revolução não seria possível na atual conjuntura, dada à necessidade de apropriação do saber produzido historicamente pela coletividade dos homens.

Não obstante algumas dificuldades e contradições apontadas na fala e na prática dos docentes de Sociologia, muitas das quais justificáveis por conta das difíceis condições de trabalho que vivenciam, pode-se concluir que eles veem significado no trabalho que realizam e acreditam que a disciplina que lecionam tem um papel importante a desempenhar na formação de seus alunos.

Quanto à função da Sociologia no Ensino Médio, de maneira geral, os docentes entrevistados acreditam que a disciplina é capaz de proporcionar aos alunos uma compreensão sociológica da realidade na qual estamos inseridos, principalmente pelo desenvolvimento de um modo peculiar de pensar, em que seja apreendida a percepção sociológica, pela qual revele a si próprio como sujeito social que reproduz e transforma a sociedade. Nota-se que essa perspectiva está em consonância com os princípios sugeridos ao ensino da Sociologia, que constam no documento das OCNEM. De acordo com as Orientações (2006), o ensino da Sociologia colabora para a formação científica dos estudantes do Ensino Médio, associando-se à Sociologia como Ciência que possui objeto, teorias e métodos definidos que possibilitam enxergar a realidade com outros olhos, para além das aparências dos fenômenos. Nessa perspectiva, o referido documento sugere que o ensino da Sociologia se desenvolva a partir de princípios epistemológicos que se caracterizam pela pesquisa e o ensino das Ciências Sociais através do estranhamento e da desnaturalização do que se apresenta como real.

O ensino da Sociologia é relevante exatamente porque pode revelar aos alunos as intrincadas relações nas quais estão inseridos e como essa pertença exerce um profundo efeito sobre sua identidade, suas expectativas de vida, sua visão de mundo, em poucas palavras, sobre quem ele é e qual o lugar que ocupa na estrutura social. (RIBEIRO; SARANDY, 2012, p. 34)

Assim, a finalidade de aprender por meio da Sociologia é alcançar uma aprendizagem necessária e legítima, baseada no legado cultural humano. Ela não resulta somente do conhecimento de teorias sociais, mas da apreensão do saber sociológico mediatizado por ferramentas pedagógicas que estimulem em nossos alunos a compreensão sobre as relações sociais nas quais estão inseridos como sujeitos históricos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi compreender quais as perspectivas, em relação ao ensino, dos professores de Sociologia das escolas públicas de Ensino Médio da rede estadual, em Francisco Beltrão/PR, ou seja, compreendermos o que, como e por que se ensina a disciplina. Nesse sentido, tendo o processo de ensino da Sociologia no cotidiano das salas de aula como fonte de dados, é possível estabelecermos uma reflexão unificada de todo o trabalho, centrada nos principais problemas levantados.

O primeiro capítulo, que se ocupou em apontar a trajetória de institucionalização da Sociologia e alguns aspectos das propostas de ensino que vigoraram nos séculos XX e XXI, considerando as reformas educacionais ocorridas nestes períodos, auxiliou-nos a entender que as diferentes conjunturas nas quais a Sociologia esteve presente ou ausente do currículo de ensino influenciaram em sua atual situação.

Já o segundo capítulo, por meio da retomada das concepções de ensino no contexto histórico brasileiro, bem como as principais tendências pedagógicas predominantes, possibilitou-nos compreender, mesmo que minimamente, como se deu o ensino de Sociologia até então e que este esteve presente em apenas três períodos predominantes: nas perspectivas tradicional, escolanovista e pós-moderna (pedagogia das competências), além de embasar a análise.

O terceiro capítulo apresenta as questões centrais que emergiram das análises dos dados e que, ao fim do trabalho, merecem espaço privilegiado nestas considerações. A primeira questão refere-se aos conteúdos de Sociologia, ao “que” se ensina em sala de aula. A segunda diz respeito à metodologia de ensino, ao “como” se ensina, identificando pelas práticas docentes os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam o trabalho dos professores. A terceira questão acena sobre o “porquê” ensinar a Sociologia, destacando a importância atribuída à disciplina para a formação dos alunos. Além das perspectivas assinaladas por estes profissionais, acerca do significado do ensino da Sociologia, sobre o que, como e por que ensinar esta disciplina, aponta, superficialmente, como os livros didáticos são utilizados em sala de aula.

Sobre a primeira questão, percebemos que há um consenso entre os professores de Sociologia sobre o que ser ensinado. Os profissionais que atuam com a disciplina no município de Francisco Beltrão apresentam uma clareza sobre os conteúdos a serem

ensinados no Ensino Médio. Portanto, há uma unanimidade quanto aos conteúdos, até mesmo porque a DCE possibilita tal fato.

Notamos que no contexto onde predomina a concepção pedagógica que defende o esvaziamento dos conhecimentos, substituindo-os por competências e habilidades, destinado a formar indivíduos adaptáveis, flexíveis às exigências do capital, temos no Estado do Paraná um documento oficial, a DCE, que incorpora uma teoria crítica, a PHC. Mesmo que “a decisão do Estado em se apropriar dos ideais histórico-críticos em suas políticas e projetos educacionais se deram pelo compromisso com o capital, de reproduzir e fortalecer esse modelo de produção e de organização do trabalho” e que “a preocupação não é com a 'transformação' e sim com a 'manutenção” (BACZINSKI, 2013, p. 222) do sistema, percebemos a disputa travada entre Estado e escola/professores. Nesse caso, presenciamos o embate travado no chão da escola e no interior do próprio Estado. Num contexto de predominância da pedagogia das competências, tem-se uma diretriz curricular com base na pedagogia histórico-crítica, utilizada em escolas orientadas por um Estado burguês, por profissionais da educação que resistem e lutam contra a lógica do sistema capitalista. O sistema neoliberal, apropriado de práticas que permitem, historicamente, a manutenção do poder hegemônico burguês, depara-se com uma disputa engendrada pela prática social.

O grau de apropriação da ideologia do Estado burguês pela SEED/PR é explícito. Todavia, as concepções dos sujeitos entrevistados apresentam-se como resistência à intenção do Estado no desenvolvimento do consentimento ideológico por parte dos trabalhadores da educação. Veja que, de fato, a DCE revela que o próprio Estado, embora hegemonicamente capitalista, abriga interesses divergentes e conflitos que levam a determinados momentos em que documentos e perspectivas mais progressistas se sobressaiam.

Outro aspecto relevante, apontado pelas análises, é sobre o uso do livro didático público de Sociologia. Pode-se afirmar que os professores, além de incorporar as diretrizes nos seus planejamentos, tem-se utilizado do livro didático como apoio em sala de aula, ora estabelecendo uma função central ao livro, utilizando-o como único aporte em suas aulas, ora uma função parcial que, além de utilizarem-no, constroem suas discussões partindo também da utilização de outros recursos didáticos. Levando em consideração sua adoção pelos docentes nas escolas, o livro didático fica nesta hipótese, ora com um papel central, ora com papel secundário.

Outro elemento a ser considerado sobre os livros didáticos é que não há neutralidade naquilo que está ou não contemplado neles, pois, é fato que os conteúdos sistematizados



nestes livros partem de escolhas teóricas, metodológicas e políticas dos seus autores. Logo, tendo os professores consciência sobre esse aspecto, sua opção entre os livros disponíveis deverá ser coerente com a concepção e prática pedagógica que desenvolvem a contar de seu planejamento.

Seguindo a problematização, a segunda questão central levantada no trabalho diz respeito ao “como” ensinar. Dessa forma, tão importante quanto os conteúdos, ou a preparação das aulas em si, é a maneira como acaba por se dar a prática dentro da sala de aula.

Em linhas gerais, encontramos docentes com níveis de compreensão teórica e com orientações didático-pedagógicas distintos, caracterizando-se pela escolha do que parece ser melhor dentre as várias perspectivas.

A história do ensino é um campo complexo. Suas múltiplas relações com as várias dimensões da sociedade, como instrumento científico, político, cultural, indicam a riqueza de possibilidades para o seu estudo e o quanto ainda há para investigar. Historicamente, a educação vem sofrendo diversas transformações que atingem todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, às quais podem ser analisadas pelas teorias pedagógicas que possuem características próprias. Por conseguinte, observamos que nenhuma dessas concepções se esgotou, uma vez que todas fazem parte do cotidiano escolar e que de algum modo estão incorporadas na prática. Evidencia-se, pelo relato dos docentes, que tais concepções se manifestam, concretamente, na prática docente e no conjunto de ideias pedagógicas de muitos professores, mesmo não se dando conta dessa influência. Há uma adesão ao ideário teórico ao mesmo tempo que estão fossilizados na prática diária.

Ademais, percebemos a preocupação em se estabelecer um processo educativo baseado na PHC, mesmo não havendo a compreensão dessa concepção pedagógica em sua totalidade. Considerando as lutas hegemônicas que se travam no campo pedagógico pela disputa hegemônica entre as teorias, afere-se a relevância da presença da PHC entre parte dos professores, embora haja o predomínio do currículo oficial impregnado pela pedagogia das competências. Esse aspecto demonstra como a presença desta teoria, ainda que carregada de contradições e limites, significa um avanço nas relações que se estabelecem no interior da escola.

Assim, apontamos a importância de uma opção teórico-metodológica definida para que haja uma prática docente consciente, a prática concebida como práxis transformadora, como uma das formas para atingir o objetivo da educação proposto por Saviani (2012b), isto é, a humanização. Faz-se necessário, então, “que o professor se dedique apaixonadamente à

causa da educação, não, porém, de forma deslumbrada, mas assumindo uma atitude crítica” (SAVIANI, 2014, p. VIII). Acreditamos ser extremamente necessário que os docentes superem o senso comum rumo à consciência filosófica resultando numa prática educativa coerente, por meio da articulação entre teoria e prática, pois “passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada [...] e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, [...] intencional, ativa e cultivada” (SAVINI, 1996, p. 5).

Dessa forma, consideramos a necessidade de uma prática que se distancie daquelas que se voltam apenas para a reprodução fragmentada de saberes instituídos. Assim, atribui-se ao professor e, em específico, à sua prática docente, a necessidade da contradição. Neste processo, o professor vai relacionando a dialética com a própria ação, ou seja, atua de forma a pensar sobre suas ações, buscando o entendimento e a transformação sobre suas ações, sobre o que faz, como faz e porque faz, levando em consideração a consciência sobre suas práticas. Todavia, isso não ocorre simples e intuitivamente. Requer uma sólida formação teórica e epistemológica, bem como a compreensão da realidade, ou seja, a consciência que permite ao professor o exercício constante da dialética. Assim, pode-se atingir o proposto, entretanto, é preciso considerar que os próprios professores não são imunes às transformações sociais, pois estão inseridos neste contexto. Não existem dualismos entre educadores e educandos, divididos em homens ativos e passivos, implicando em uma práxis incessante, tanto do objeto quanto do sujeito e, portanto, jamais poderá haver educadores que não necessitem ser educados. (DUARTE, 2016)

Percebeu-se também, a existência de problemas que se impõem no momento de realizar a prática docente. Dentre eles, destacam-se as condições de trabalho docente e o financiamento público da educação. De fato, para entender os limites e as possibilidades do ensino de Sociologia na escola, é preciso também estabelecer o reconhecimento das relações intrínsecas de poder presentes na escola. Assim, ao olharmos os achados da pesquisa, verificamos que as necessidades pessoais e profissionais dos professores são diversas e estão relacionadas com um conjunto de fatores que, na sua maioria, são alheios a eles. Isto é, são exteriores, independem de sua ação. Tais fatores advêm do próprio sistema de ensino, que se agrava com a falta de investimento na educação em âmbito municipal, estadual e federal, bem como de uma dinâmica social que se altera a todo momento, principalmente frente às inovações tecnológicas, que propiciam uma visão pragmática da educação.

A terceira questão deste trabalho refere-se ao “porquê” ensinar a Sociologia. A análise dos relatos dos docentes aponta que o papel da Sociologia é formar o cidadão consciente, que a disciplina visa a preparação para o exercício da cidadania. Sobre esse apontamento, o que chama a atenção é a semelhança que se estabelece entre o contexto do final de 1920, início da década de 1930, com o atual. Para os professores do início do século XX, a Sociologia estava ligada a um projeto de modernização da sociedade brasileira, com o intuito de entender e avançar nesse projeto. Já para os professores da atualidade, a Sociologia escolar é considerada um “instrumental teórico-prático” (SANTOS, 2002, p. 155) para a cidadania, o que não deixa de ser também, ferramenta para um determinado tipo de projeto societário. Eventualmente, a grande diferença entre estes contextos pode residir na valoração de cada projeto, onde o primeiro enfatiza o aspecto modernista, o segundo destaca a ideia de democracia. Afere-se, dessa forma, que a Sociologia foi e é representada como instrumento de transformação, sendo que suas práticas cumprem condições determinadas por seus projetos.

Assim, tratando-se de um ensino inserido numa sociedade de classes, na qual os interesses são antagônicos e a atividade didático-pedagógica, por mais científica e distanciada, não é desinteressada, obviamente que a sociedade contemporânea, de caráter burguês - ao vincular o ensino de Sociologia à preparação para o exercício da cidadania - trará consigo uma concepção de cidadania de caráter similar.

O que também chama a atenção para a presente análise – referente ainda ao “formar para a cidadania” - é o contraste existente entre as DCE e as OCNEM. As Orientações Nacionais, assim como Diretriz, associam a disciplina de Sociologia ao exercício da cidadania, contudo, de maneira divergente, o que sinaliza projetos de sociedades diferentes. Enquanto as OCNEM (2006) têm como ideal uma sociedade brasileira esclarecida para manter ou transformar as relações de desigualdade social que configuram o país atualmente, contrariamente, a DCE (2008) enfatiza as possibilidades do desenvolvimento do raciocínio crítico auxiliando para a transformação das relações sociais. Assim, no campo político, pode-se dizer que o documento nacional se inclina a um ideal liberal, enquanto o documento estadual tende a um ideal socialista.

Outro enfoque dado pelos docentes entrevistados quanto à finalidade de se ensinar a Sociologia é a desnaturalização e estranhamento à realidade vivenciada pelos alunos, propiciando a desconstrução do senso comum. Trata-se, portanto, de um conhecimento desnaturalizador da realidade social, um conhecimento que instrumentaliza ao passo que possibilita uma ampliação de consciência acerca dos fundamentos do universo social.

Neste sentido, ao fornecer um tipo de conhecimento que extrapola o senso comum, a Sociologia supostamente contribuiria para a desnaturalização da realidade social - que, conforme a OCEM, consiste em um dos princípios epistemológicos da disciplina (BRASIL, 2006, p.105-106) - despertando os alunos para a prática, para a mudança de comportamento frente aos problemas sociais.

Além do destaque dado à esta finalidade da Sociologia, percebemos que dentre os apontamentos à formação crítica capacitando o sujeito para intervir socialmente, o destaque foi dado à importância dos alunos se apropriarem dos conhecimentos sociológicos como possibilidade de atuação e de transformação da sociedade.

Nota-se, na fala dos docentes, que o intuito da Sociologia enquanto disciplina, não é simplesmente ampliar, sofisticar e elevar para além do senso comum o conhecimento do aluno sobre a realidade social. A Sociologia propiciaria, portanto, uma conscientização política, e conseqüentemente, condições para que o educando reivindique seus direitos e atue efetivamente para uma possível transformação da sociedade.

Sobre esse aspecto, Santos constata que alguns professores creem que a disciplina de Sociologia pode contribuir apenas para a formação do cidadão “na medida em que ela amplia a consciência do educando acerca dos fundamentos regentes das relações sociais” (SANTOS, 2002, p. 155) e que alguns, acreditam que a contribuição da Sociologia vem no sentido de “instrumentalizar o educando com vistas a uma intervenção na realidade social” (SANTOS, 2002, p.156).

Diante de tais aspectos, contudo, importa frisar que as definições acerca do que ensinar - e sob quais condições - se dá no âmbito do Estado (TONET, 2014, p. 14). Todavia, mesmo que o processo de ensino se dê sob a hegemonia do Estado, a serviço da classe dominante, não se constitui em um domínio absoluto pois, em seu interior existe a luta de classes. Dessa forma, é esta contradição - sob a qual se assenta a sociedade fragmentada, capitalista - que permite a existência do que Tonet (2005; 2007; 2014) denomina de atividades educativas emancipadoras. Diante da impossibilidade de um sistema educacional com vistas à emancipação, de acordo com o autor, sob a ordem social vigente resta-nos trabalhar com atividades educativas que apontem no sentido emancipatório, ou seja, com atividades que estejam conectadas com a construção de uma sociedade justa e igualitária de fato e não com a reprodução da sociedade burguesa. Nesse sentido - na medida em que a disciplina pode favorecer a compreensão dos fenômenos sociais - pode-se dizer que o ensino de Sociologia carrega consigo possibilidades de contribuição para a emancipação humana.

Quanto à função da Sociologia no Ensino Médio, de maneira geral, os docentes entrevistados acreditam que a disciplina é capaz de proporcionar aos alunos uma compreensão sociológica da realidade na qual estamos inseridos, principalmente pelo desenvolvimento de um modo peculiar de pensar, em que seja apreendida a percepção sociológica, pela qual revele a si próprio como sujeito social que reproduz e transforma a sociedade. Afere-se, dessa forma, que a disciplina é tida como **ferramenta capaz de produzir no aluno a imaginação sociológica, no sentido de fazê-lo saltar da condição de sujeito inserido em práticas individuais para a condição de agente de práticas sociais mais amplas** (BRASIL, MEC, 2014, p. 14, grifo nosso).

As implicações dessa afirmativa são enormes, considerando a realidade na qual estamos inseridos, pois supostamente, ao admitir como finalidade do ensino de Sociologia possibilitar ao aluno um “salto de condição prática”, propõe-se um currículo para a disciplina capaz de fornecer ferramentas conceituais e metodológicas para além da pretensão do atual regime capitalista. Tal consideração sugere que o ensino de Sociologia permite aos alunos um “salto cognitivo” em direção ao “concreto pensado” (SAVIANI, 1996) além de sugerir que a educação escolar é um campo propício para a formação de sujeitos capazes de entender os limites e as possibilidades da ação social. Ademais, principalmente, propõe a disciplina como ferramenta para desvelar as múltiplas determinações que sintetizam a sociedade encarregando-a de uma tarefa bem menos pretensiosa do que acabar com as desigualdades sociais ou modernizar o país, como nos contextos de 1932 e de 1954.

Destarte, deve-se reconhecer que a inclusão da Sociologia no Ensino Médio faz-se necessária, pois sua docência contribui de maneira específica, junto com as demais disciplinas, à construção de uma sociedade mais reflexiva, compreensiva e investigativa. Uma sociedade capaz de problematizar a realidade. Acredita-se na possibilidade de seus conceitos e métodos contribuir aos educandos de alguma forma na construção de um olhar mais crítico perante à sociedade, na percepção das desigualdades, das contradições da realidade na qual está inserido. (FLORÊNCIO, 2011)

A disciplina de Sociologia pode se tornar um espaço de resistência dentro da escola, ao mesmo tempo em que é um espaço de disputa nos/pelos documentos curriculares. Por suas possibilidades educativas, - no aspecto universal - que podemos entender como contribuição teórica para a transformação social a partir da práxis, e como formação crítica e emancipadora - na particularidade - para conscientização política do jovem, possibilitando a compreensão das relações nas quais está inserido (FERNANDES, 1989).

Não obstante algumas dificuldades e contradições apontadas na fala e na prática dos docentes de Sociologia, muitas das quais justificáveis por conta das difíceis condições de trabalho que vivenciam, pode-se concluir que eles veem significado no trabalho que realizam e acreditam que a disciplina que lecionam tem um papel importante a desempenhar na formação de seus alunos.

Ao longo do tempo, a Sociologia construiu sua legitimidade no campo escolar. Por meio da retrospectiva histórica da presença, ou ausência, dessa disciplina no currículo escolar brasileiro, percebe-se a relação com o contexto político do país, grau de mobilização dos movimentos sociais e especialmente com a visão dos elaboradores das reformas educacionais, no que diz respeito à relação entre ciência, educação e sociedade, vinculando-a à execução de um determinado projeto de sociedade.

A proximidade da atual situação com estas configurações demonstra que a Sociologia precisa reivindicar novamente seu papel. Sobre esse aspecto, remetemo-nos ao exposto por Pinto, em seu manuscrito concluído em 1947 e publicado em 1949. Salvo à época, as proposições expostas pelo autor explicitam o que vem ocorrendo atualmente. De acordo com o autor, pelo fato das crises educacionais manifestarem as crises dos valores dominantes na sociedade, “nesses momentos, então, é que, no setor da educação, se procura estreitar e reduzir ainda mais os limites daquelas esferas de conhecimento denominadas ‘áreas proibidas’ ou ‘pensamentos perigosos’” (1949, p. 291, grifos do autor).

Nesse sentido, explica-se o porquê de a Sociologia ser a primeira atacada pelas reformas. Ela é uma “área proibida”. É, pois, o que estamos presenciando, mais uma vez com a retirada da obrigatoriedade da Sociologia do currículo, com a proposta de reforma do Ensino Médio.

Sintetizando o exposto, pode-se dizer que o ensino de Sociologia articula-se e dialoga com as relações sociais, políticas e econômicas que o perpassam assumindo distintos papéis em cada época. “Este fato nos permite pensar como as esferas da educação e da política se entrecruzam a todo momento e em particular como a segunda determina e limita as diretrizes e parâmetros da primeira” (RIBEIRO, 2009, p. 51).

As reformas educacionais, as tendências pedagógicas vigentes em cada período interferem diretamente nas definições curriculares sobre o ensino da disciplina, dos saberes escolares, nas práticas docentes, nos discursos pedagógicos e são derivados das concepções e interpretações que se fazem da relação entre educação, sociedade e ensino.

Resultado de muita luta e mobilizações, a institucionalização da Sociologia no Ensino Médio foi assegurada em 2008. Todavia, sua implementação efetiva, sua garantia de permanência e legitimidade no ensino escolar são grandes desafios a serem enfrentados, pois identifica-se sua vinculação às condições sociais, econômicas e políticas vigentes e dominantes. Tem-se que em momentos de intensa mudança, em todas as esferas da vida social, e de tentativas de construção de um processo democrático no país a incorporação da Sociologia como disciplina obrigatória torna-se indispensável. Em momentos marcados pela censura, autoritarismo e conservadorismo, o distanciamento da disciplina dos currículos é assegurado.

Assim, a exposição da presente reflexão encaminha à ideia de que, hoje, novamente os professores de Sociologia – considerando o chão concreto em que pisam: a sala de aula - são conclamados a pensar a realidade e produzir estratégias de intervenção, posicionando-se como sujeitos que pensam a educação e que podem contribuir de forma protagonista. Por conseguinte, mesmo em tempos de crise, cenário que nos causa uma certa frustração e indignação, considerando as possíveis contribuições desta pesquisa, devemos nos remeter aos motivos pelos quais a disciplina retornou ao currículo escolar e lembrar do valor de suas contribuições para a autonomia intelectual no país.

Findando as considerações, importa frisar que o ensino de Sociologia no município de Francisco Beltrão está acontecendo e diga-se que de maneira revolucionária. Ainda que considerada uma “área proibida”, subversiva, a disciplina - mesmo com as contradições existentes - possibilita uma interpretação crítica da vida social em que os educandos aprendem a não ser objetos, mas sim sujeitos de nossa história.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Francisca Rosânia Ferreira de. **Tornar-se professor de Sociologia no Ensino Médio**: identidade em construção. Fortaleza: UFCE, 2013, 113f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE. 2013.

ANDRADE, Cláudia Pereira de. **A difusão do conhecimento como prática emancipatória**: estudo sobre a prática docente em sociologia na escola pública do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2003, 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ. 2003.

ANJOS, Bruna Lucila dos. Sociologia no Ensino Médio: uma análise histórica e comparada das propostas curriculares estaduais (Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo). In: **Revista Café com Sociologia**. Vol. 4, N. 3, p. dez. 2015. Disponível em <<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/566>> Acesso em 15 dez. 2016.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, Coleção Mundo do trabalho, 2009.

ARAÚJO, Silvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**: volume único: ensino médio. 1. ed. – São Paulo: Scipione, 2013.

AZEVEDO, Gustavo Cravo de. **Sociologia no Ensino Médio**: uma trajetória político-institucional (1982-2008). Niterói: UFF, 2014, 222f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Programa de Pós-graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. 2014.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A Pedagogia Histórico-crítica e o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – 1990. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 216-226, dez. 2013. Entrevista concedida a Paulino José Orso, Elza Margarida de Mendonça Peixoto e Maria de Fátima Rodrigues Pereira.

BARBOZA, Edna Luzia Cavalari; MENDES, Eveline Tenório. Ensino de Sociologia: Uma análise dos livros didáticos do PNL 2015. **I Seminário de Ciências Sociais e Educação Básica**: O Sentido das Ciências Sociais na Educação Básica. 06 e 07 de novembro de 2015. Disponível em <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cienciassociais/article/view/483/416>> Acesso em 15 nov. 2016.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiros. Apresentação do Dossiê especial História do Ensino de Sociologia. **Revista Café com sociologia**. Volume 4, número 3, dez. 2015

BRIDI, Maria Aparecida; ARAÚJO, Silvia Maria; MOTIM, Benilde Lenzi. **Ensinar e aprender sociologia**: no ensino médio. São Paulo: Contexto, 2009.



CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. Universidade e Formação de Professores: Oficinas Pedagógicas e Transformação da Prática Docente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.15, p.99-111, nov. 2003.

CARIDÁ, Ana Carolina Bordini Brabo. Pedagogia das competências e ensino de sociologia: adesão e resistência nas diretrizes curriculares das regiões sul e sudeste. In: **Revista Em Tese**, v. 12, n. 2, ago./dez., 2015.

\_\_\_\_\_. **Sociologia no Ensino Médio**: diretrizes curriculares e trabalho docente. Florianópolis: UFSC, 2014, 145f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2014.

CAVALCANTE, Thayene Gomes. **Adoção do Livro Didático de Sociologia na Educação Básica**: estudo com docentes da rede pública da Primeira Gerência Regional de Ensino da Paraíba. Recife: FJN, 2015, 120f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio) – Coordenação de Atividades de Cursos Stricto Sensu (CAC-Stricto), Fundação Joaquim Nabuco, Recife, PE, 2015.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: **Sociologia e Ensino em debate**: Experiências e Discussão de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

COAN, Marival. **A sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho**. Florianópolis: UFSC, 2006, 356f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. Revisão técnica de Fernando Scheibe. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade. Naviraí, vol.01, p.34-42, jan-jun. 2014.

DUARTE, Newton. **A luta humana pela liberdade na obra de Dermeval Saviani e em clássicos do marxismo**. Palestra proferida no Seminário Dermeval Saviani e a educação brasileira: construção coletiva da pedagogia histórico-crítica. Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória - ES, 19 out 2016.

\_\_\_\_\_. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. - I. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

ERAS, Lígia Wilhelms. **A produção de conhecimento recente sobre o ensino de Sociologia/Ciências Sociais na Educação Básica no formato de livros coletâneas (2008-2013):** Sociologias e trajetórias. Tese de Doutorado em Sociologia, Curitiba (PR), Universidade Federal do Paraná, UFPR. 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FEIJÓ, Fernanda. **A sociologia contemporânea na sala de aula:** (Re)pensando algumas perspectivas para o ensino das ciências sociais no ensino médio. Araraquara: UNESP, 2012, 123f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP. 2012.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1977. Disponível em < [https://www.skoob.com.br/livro/305746#\\_=\\_](https://www.skoob.com.br/livro/305746#_=_) > Acesso em 15 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **O Desafio Educacional.** São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1989.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. A Sociologia e o *vir-a-ser* disciplina no Ensino Médio: definindo o objeto do ensino. In: **Revista Café com Sociologia**, Vol.3, Nº3. set./dez. de 2014. <<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/398> >

\_\_\_\_\_. Relação escola e universidade: a socióloga no ensino médio em perspectiva. In: CARVALHO, Cesar Augusto de. **A sociologia no ensino médio.** Londrina: EDUEL, 2010, 15-35.

FLORÊNCIO, Maria Amélia. **O ensino da sociologia no nível médio e as contradições institucionais de sua obrigatoriedade.** Maceió: UFAL, 2011, 107f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRUNEAUX, Suelen Cristine. **O currículo da disciplina de Sociologia nas escolas públicas de Ensino Médio da Rede Estadual de Florianópolis/SC.** Florianópolis: UFSC, 2015, 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

GARCIA, Tânia Cristina Meira. **Trabalho docente, formação e profissionalização:** o que nos revela o cotidiano do professor. Natal: EDUFRN, 2008.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico crítica:** Da teoria à prática no contexto escolar. Disponível em

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-9.pdf> > Acesso em 01 mai. 2016.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: ANTÓNIO NÓVOA (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2 ed., Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda., 1995, p. 93-114.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 14. ed. Ed. Vozes; Petrópolis, 1999, p. 67-80.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 2, p. 13-53.

HANDFAS, Anita. Os livros didáticos de Sociologia. In: **Revista Coletiva**, Número 10, jan/fev/mar/abr 2013. Disponível em

<<http://www.coletiva.org/index.php/editorial/ensino-de-sociologia/>> Acesso em 20 dez. 2016.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - BIB**, São Paulo, n. 74, 2.º semestre de 2012 (Publicada em agosto de 2014). Disponível em

<[http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=1286&Itemid=435](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=1286&Itemid=435) > Acesso em 04 abr. 2015.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (Org.). **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções**. 1. ed. - Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

IANNI, Octavio. O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus. **Caderno Cedes**. Volume 31, n. 85, set.-dez. Campinas/SP, 2011.

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: Particularidades e Desafios contemporâneos. **Mediações**, Londrina, vol.12, nº 1, p. 113-130, jan/jun. 2007

LENNERT, Ana Lucia. **Professores de Sociologia: relações e condições de trabalho**. Campinas: UNICAMP, 2009, 129f. Dissertação (Mestrado em Educação), - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Igor José de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha de. **Sociologia hoje: volume único: ensino médio**. 1. ed. – São Paulo: Ática, 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução: Florestan Fernandes. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846) Tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo: Boitempo, 2007. Disponível em < <http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/12/A-Ideologia-Alem%C3%A3.pdf> > Acesso em 15 jun. 2015

MASCARENHAS, Alexandra. **As representações dos professores e estudantes sobre a sociologia no ensino médio**: Investigando as comunidades virtuais do Orkut. Pelotas: UFPel, 2012, 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS. 2012.

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

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. Campinas; UNICAMP, 2000, 158f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP. 2000.

\_\_\_\_\_. **Institucionalização da sociologia no Brasil**: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

\_\_\_\_\_. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de Sociologia. In: **Revista Brasileira de Sociologia**. Vol. 02, No. 03, p. Jan/Jun/2014. Disponível em <<http://www.sbsociologia.com.br/revista/index.php/RBS/article/view/70/45>> Acesso em 10 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Sobre a rotinização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. **Mediações**, Londrina, V. 12, N. 1, P. 31-66, Jan/Jun. 2007. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3386/2758>> Acesso em 12 dez. 2016.

MINTO, Lalo Watanabe. **Teoria do Capital Humano**. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_teorias\\_do\\_capital\\_humano.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_do_capital_humano.htm) Acesso em 02/05/2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino, as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Amaury César. Ensino de Sociologia: Periodização e Campanha pela Obrigatoriedade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Propostas Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio: um estudo preliminar. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. (Org.). **Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papaers/Faperj, v. 1, p. 121-134, 2012.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Ana Beatriz Maia. Sociologia no ensino médio: com que “roupa” ela vai? In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (Org.). **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções**. 1. ed. - Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015, p. 87 – 100.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. 1ª ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em <<http://observatorio.epsjv.fiocruz.br/upload/Publicacao/pub13.pdf>> Acesso em 26 abr. 2016.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. 312 p.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. – 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo Pinheiro. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino de Sociologia: uma análise a partir dos livros selecionados no PNLD 2015. In: **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 279-289, setembro/dezembro 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. Material didático, novas tecnologias e ensino de sociologia. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, L. F. de. (Org.). **A Sociologia vai à Escola: História, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, p. 153-170.

PAIM, Rodrigo; SANTOS, Sebastião. Nunca estudei e não gostei: o desafio de quebrar os preconceitos sobre o ensino de sociologia. In: **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; (Orgs.) [Et al.]. – Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, p. 125-140.

PASQUALOTTO, Lucielle Cristina. Capitalismo e Educação. In: **Faz Ciência: Revista de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas/ Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão**. Vol. 08, nº 01, Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2006. p. 325-342.

PEREIRA, Marcia Menezes Thomaz. **A construção social da identidade da Sociologia como disciplina escolar: que Sociologia é essa?**. Rio de Janeiro; UERJ, 2013, 180f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. 2013.

PERUCCHI, Luciane. **Saberes sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar: Os livros didáticos de OSPB**. Florianópolis; UFSC, 2009, 122 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2009.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre, Artmed, 1999. Disponível em < <http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Construir-as-competec%C3%AAs-desde-a-escola.pdf> > Acesso em 20 nov. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Luiz de Aguiar Costa. Ensino da Sociologia nas Escolas Secundárias. In: **Sociologia Revista Didática e Científica**. Publicação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, Vol. XI. Nº 3, p. 275-336, 1949.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. É possível uma pedagogia das competências contra hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Revista Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, 1(1):93-114, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462003000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 26 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Filosofia da Práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 207-218, jan-abr, 2014. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1922> > Acesso em: 15 dez 2015.

RÊSES, Erlando. **...E com a palavra os alunos: Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio**. Brasília: UnB, 2004, 144f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2004.

RIBEIRO, Adélia Maria Miglievich; [et al.]. Sociologia e filosofia nas escolas de ensino médio: ausências, permanências e perspectivas. In: **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; (Orgs.) [Et al.]. – Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

RIBEIRO, Adélia Maria Miglievich.; SARANDY, Flávio Marcos Silva. Perspectivas Políticas e Científicas acerca do Ensino na Sociologia. In: FIGUEIREDO, A. V.; OLIVEIRA, L. F de; PINTO, N. M. **Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos. PRESTES, Reulcinéia Isabel. VALE, Antônio Marques do. Brasil, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006.

SANTOS, Mário Bispo dos. A Sociologia no contexto das Reformas do Ensino Médio. In: **Sociologia e Ensino em debate: Experiências e Discussão de Sociologia no Ensino Médio.** CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. (Org.) - Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

\_\_\_\_\_. **A sociologia no ensino médio: O que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal.** Brasília: UnB, 191f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2002.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de. **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio.** Ijuí: Unijuí, 2004. p. 113-130.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** 2.ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Contribuições da filosofia para a educação.** Em aberto. Brasília, ano 9, nº 45, pp. 3-9, jan. mar., 1990.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 11ª Edição, Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia.** 42. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

\_\_\_\_\_. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11.ed.rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012c.

SILVA, Afrânio. [Et al.]. **Sociologia em Movimento.** – 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2013.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos** (Natal-RN), v.8, n.2, p. 403-427, jul/dez, 2007.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A Sociologia de volta à escola: um balanço provisório. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, 2014, p. 277-284. Entrevista concedida à Danyelle Nilin Gonçalves.

\_\_\_\_\_. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar:** As configurações do ensino das ciências sociais/ sociologia no estado do Paraná (1970-2002). São Paulo: USP, 2006, 311f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2006.

\_\_\_\_\_. Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na educação básica. In: HANDIFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (Org.). **A Sociologia vai à Escola:** História, Ensino e Docência. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009, 63-91.

\_\_\_\_\_. O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César (org.). **Sociologia:** ensino médio. Coleção Explorando o Ensino, v. 15. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

\_\_\_\_\_. **O papel da Sociologia no currículo do Ensino Médio.** 2009 Disponível em [www.uel.br/.../Ileizi%20-%20Sociologia%20-%20Simposio%20Curric.%20E%20M.doc](http://www.uel.br/.../Ileizi%20-%20Sociologia%20-%20Simposio%20Curric.%20E%20M.doc) Acesso 27 jan. 2017.

SOUZA, Maria das Dôres de. **Identidade e docência:** o saber-fazer do professor de Sociologia das Escolas Públicas Estaduais de Picos – Piauí. Natal: UFRN, 2012, 194f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. 2012.

STEMPKOWSKI, Ivete Fatima. **A influência social na construção do conhecimento:** A formação dos currículos de sociologia no ensino médio. Porto Alegre: PUC-RS, 2010, 161f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2010.

TAKAGI, Cassiana. **Ensinar Sociologia:** Análise de recursos do ensino na escola média. São Paulo: USP, 2007, 277f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2007.

TOMAZI, Nelson Dácio. Entrevista com Nelson Dácio Tamazi. **Revista Eletrônica Inter-Legere.** Nº 03 – julho/dezembro de 2008.

TOMAZI, Nelson Dacio; LOPEZ Júnior, Edimilson Lopez. Uma Angústia e Duas Reflexões. In: Carvalho, Lejeune Mato Grosso de (Org). **Sociologia e Ensino em Debate:** Experiências e Discussões de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 61 – 75.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. In: TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** Maceió: EDUFAL, 2007. 93p.

\_\_\_\_\_. Atividades educativas emancipadoras. **Revista Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298/3905> . Acesso em: 23 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação, cidadania e emancipação humana.** 2 ed. EDUFAL, 2005. Disponível em:



<[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO\\_CIDADANIA\\_E\\_EMANCIPACA\\_O\\_HUMANA.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACA_O_HUMANA.pdf)> Acesso em 21 jan. 2016.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval [et al.]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

ZANARDI, Gabriel. **A reintrodução da sociologia nas escolas públicas**: Caminhos e ciladas para o trabalho docente. Araraquara: UNESP, 2009, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP. 2009.

ZANELLA, José Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. Campinas: UNICAMP, 2003, 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2003.

## DOCUMENTOS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 982**, de 08 de novembro de 1890, o qual altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-982-8-novembro-1890-515569-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 28 ago. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 3.890**, de 1º de janeiro de 1901, o qual aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 28 ago. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A**, de 13 de janeiro de 1925, o qual estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm)> Acesso em 28 ago. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931, o qual dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso em 28 ago. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 28 ago. 2015.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, SEMTEC, 2013. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002630.pdf> > Acesso em 28 ago. 2015.

BRASIL, MEC. **Guia de livros didáticos PNLD 2015 Sociologia**: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em <[www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9011...2015-sociologia](http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9011...2015-sociologia) > Acesso em 28 ago. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html> > Acesso em 28 ago. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei 5692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf> > Acesso em 28 ago. 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 7.044/82**, que extinguiu a obrigatoriedade da profissionalização no 2.º grau, alterando os dispositivos da lei 5692/1971 que tornavam as habilitações compulsórias nesse nível de ensino. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm) > Acesso em 28 ago. 2015.

BRASIL. MEC. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> > Acesso em 28 ago. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**, a qual altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-publicacaooriginal-99168-pl.html> > Acesso em 28 ago. 2015.

BRASIL. MEC. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm) > Acesso em 27 fev. 2017.

BRASIL, MEC. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2006. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf) > Acesso em 28 ago. 2015.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> > Acesso em 28 ago. 2015.

BRASIL, MEC. **PCN+ Ensino Médio**. Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC: SEMTEC, 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf> > Acesso em 28 ago. 2015.

BRASIL, MEC. **Resolução - CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf) > Acesso em 28 ago. 2015.

BRASIL, MEC. **Resolução nº 4**, de 16 de agosto de 2006, o qual torna as disciplinas de Sociologia e Filosofia obrigatórias nacionalmente. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf) > Acesso em 28 ago. 2015.

PARANÁ, SEED. **Deliberação n.º 06/06-CEE/PR**, que fixa as normas Complementares às DCNEM. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/coletaneas/coletanea2006.pdf> > Acesso 11 jul. 2016.

PARANÁ, SEED. **Deliberação nº 03/08 – CEE**, fixa as normas complementares às DCNEM para a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio nas instituições do Sistema de Ensino do Paraná. Disponível em <[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2008/deliberacao\\_03\\_08.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2008/deliberacao_03_08.pdf) > Acesso 11 jul. 2016.

PARANÁ, SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Sociologia**. 2008. Disponível em <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_socio.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_socio.pdf) > Acesso 05 fev. 2015.

PARANÁ, SEED. **Instrução Normativa nº 015/2006 – SUED/SEED**, a qual orienta para as devidas alterações nas matrizes curriculares das instituições de ensino. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao152006.pdf> > Acesso 11 jul. 2016.

PARANÁ, SEED. **Instrução Normativa nº 011/2009 – SUED/SEED**. Orienta a inclusão da disciplina de Sociologia em duas séries do Ensino Médio em 2010. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/coletaneas/coletanea2009.pdf> > Acesso 11 jul. 2016.

PARANÁ, SEED. **Instrução Normativa nº 021/2010 – SUED/SEED**. Orienta a inclusão da disciplina de Sociologia em todas as séries do Ensino Médio em 2011. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao212010.pdf> > Acesso 11 jul. 2016.

PARANÁ, SEED. **Lei Estadual (PR) nº 15.228/06**, de 25/07/2006, a qual instituiu as Disciplinas de Filosofia e de Sociologia como disciplinas obrigatórias na grade curricular do Ensino Médio do Estado do Paraná. Disponível em

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/coletaneas/coletanea2006.pdf> > Acesso 11 jul. 2016.

PARANÁ, SEED. **Sociologia**/ vários autores. Curitiba: SEED-PR, 2007. 2ª edição. – 266 p. Disponível em

<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro\\_didatico/sociologia.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/sociologia.pdf) > Acesso em 28 ago. 2015.

## APÊNDICE 1.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

**Título do Projeto:** O ensino de Sociologia na perspectiva dos professores que atuam nas escolas estaduais do NRE de Francisco Beltrão

**Pesquisadora responsável:** Denise Aparecida Lenzi

**Telefones de contato:** (46) 35271333 / (46) 99120504

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de analisar as perspectivas, em relação ao ensino, dos professores que ministram a disciplina de Sociologia nos colégios estaduais, no município de Francisco Beltrão. Para isso será realizado um tratamento a sua pessoa, que consiste na participação a uma entrevista que será gravada. Essa gravação será utilizada para a transcrição desta entrevista.

Esclarecemos que durante a execução do projeto, no momento da entrevista, poderá ocorrer algum tipo desconforto e/ou constrangimento diante de determinado questionamento. Para alguma dúvida ou relato de algum acontecimento, os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. Esclarecemos também, que esta pesquisa se justifica pela necessidade acadêmica, haja vista a importância do tema, e pela necessidade pessoal de, enquanto professora pedagoga, sanar dúvidas referentes a minha prática.

Informamos que o TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa; que o sujeito não pagará nem receberá para participar do estudo; será mantido a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos; o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento; o telefone do comitê de ética é (45) 3220-3272, caso o sujeito necessite de maiores informações; descrever o atendimento que será dado ao sujeito caso ocorra algum imprevisto durante a execução do projeto, mesmo que seja chamar o SIATE; descrever o atendimento será dado ao sujeito ao término do projeto.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar da pesquisa.

Nome do sujeito de pesquisa: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, Denise Aparecida Lenzi, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Francisco Beltrão, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

## APÊNDICE 2.

### Roteiro da entrevista com os professores

- 1) Qual sua área de formação?
- 2) Qual sua área de formação em nível de pós-graduação?
- 3) Qual seu vínculo empregatício com o Estado?
- 4) Caso seja do Quadro Próprio do Magistério – QPM, qual sua área de concurso?
- 5) Caso seja do Quadro Próprio do Magistério – QPM, possui 1 (um) ou 2 (dois) padrões?
- 6) Há quanto tempo leciona a disciplina de Sociologia no Ensino Médio?
- 7) Qual sua carga horária semanal de docência?
- 8) Em quantas escolas/colégios você leciona?
- 9) O que é ensinado em Sociologia?
- 10) Como você ensina? Como dá sua aula?
- 11) Para que se ensina esses conteúdos? (finalidade)
- 12) Quais as dificuldades encontradas para ministrar as aulas de Sociologia?
- 13) Quais critérios utiliza para selecionar os conteúdos? O que privilegia?
- 14) Em suas aulas, utiliza o livro didático público de Sociologia?
  - quais suas considerações sobre o conteúdo disponível nesse material?
  - caso não utiliza o livro didático, qual material utiliza?
- 15) Como ocorre o processo avaliativo da disciplina?
- 16) Considera que a Sociologia contribui para a formação do aluno do Ensino Médio?
- 17) Acompanhou a processo de institucionalização da disciplina?

### APÊNDICE 3.

Lista de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre ensino de Sociologia na Educação Básica defendidas entre 1993 e 2015, por ordem crescente de ano de conclusão.

1. CORREA, Lesi. (1993), A importância da disciplina Sociologia, no currículo de 2º grau. A questão da cidadania – Problemas inerentes ao estudo da disciplina em duas escolas oficiais de 2º grau de Londrina – PR. Dissertação de Mestrado em Educação (Supervisão e Currículo), São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. (datilografado)
2. PACHECO, Clovis. (1994), Diálogo de surdos: as dificuldades para a construção da sociologia e de seu ensino no Brasil (1850-1935). Dissertação de Mestrado em Educação, São Paulo, Universidade de São Paulo, USP. (datilografado)
3. MACHADO, Olavo. (1996), O ensino de ciências sociais na escola média. Dissertação de Mestrado em Educação, São Paulo, Universidade de São Paulo, USP. (datilografado)
4. MAZZA, Débora. (1997), A produção sociológica de Florestan Fernandes e a problemática educacional: uma leitura (1941 a 1964). Tese de Doutorado em Sociologia, Campinas (SP), Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. (digitalizado)
5. GIGLIO, Adriano. (1999), A Sociologia na escola secundária: uma questão das ciências sociais no Brasil – Anos 40 e 50. Dissertação de Mestrado em Sociologia, Rio de Janeiro, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, IUPERJ. (datilografado)
6. MEUCCI, Simone. (2000), A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos. Dissertação de Mestrado em Sociologia, Campinas (SP), Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. (digitalizado)
7. ALVES, Maria Adélia. (2001), Filmes na escola: uma abordagem sobre o uso de audiovisuais (vídeo, cinema e programas de TV) nas aulas de Sociologia do ensino médio. Dissertação de Mestrado em Educação, Campinas (SP), Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. (digitalizado)
8. GUELFY, Wanirley. (2001), A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942. Dissertação de Mestrado em Educação, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, UFPR. (digitalizado)
9. SANTOS, Mário Bispo dos. (2002), A sociologia no ensino médio: O que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. Dissertação de Mestrado em Sociologia, Brasília, Universidade de Brasília, UnB. (digitalizado)

10. ANDRADE, Claudia Pereira. (2003), 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 em Educação, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. (digitalizado)
11. MOTA, Kelly Cristine. (2003), Os lugares da sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio: Formação ou exclusão da cidadania e da crítica?. Dissertação de Mestrado em Educação, São Leopoldo (RS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS. (digitalizado)
12. RÊSES, Erlando. (2004), ...E com a palavra: os alunos: Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio. Dissertação de Mestrado em Sociologia, Brasília, Universidade de Brasília, UnB. (digitalizado)
13. SARANDY, Flávio Marcos. (2004), A sociologia volta à escola: Um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. Dissertação de Mestrado em Sociologia, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. (digitalizado)
14. CAJU, Andreia. (2005), Análise da disciplina Sociologia na educação profissional: Reflexões a partir de um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola, Seropédica (RJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ. (digitalizado)
15. COAN, Marival. (2006), A sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho. Dissertação de Mestrado em Educação, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. (digitalizado)
16. ERAS, Lígia Willhelms. (2006), O trabalho docente e a discursividade da autopercepção dos professores de Sociologia e Filosofia no ensino médio em Toledo/PR: Entre angústias e expectativas. Dissertação de Mestrado em Letras (com concentração em Linguagem e Sociedade), Cascavel (PR), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE. (digitalizado)
17. MEUCCI, Simone. (2006), Gilberto Freyre e a sociologia no Brasil: Da sistematização à constituição do campo científico. Tese de Doutorado em Sociologia, Campinas (SP), Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. (digitalizado)
18. SILVA, Ileizi. (2006), Das fronteiras entre ciência e educação escolar: As configurações do ensino das ciências sociais/ sociologia no estado do Paraná (1970-2002). Tese de Doutorado em Sociologia, São Paulo, Universidade de São Paulo, USP. (digitalizado)



19. OLIVEIRA, Dalta. (2007), A prática pedagógica dos professores de Sociologia: Entre a teoria e a prática. Dissertação de Mestrado em Educação, Rio de Janeiro, Universidade Estácio de Sá, ESTÁCIO. (digitalizado)
20. TAKAGI, Cassiana. (2007), Ensinar Sociologia: Análise de recursos do ensino na escola média. Dissertação de Mestrado em Educação, São Paulo, Universidade de São Paulo, USP. (digitalizado)
21. PAVEI, Katiuci. (2008), Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de Sociologia. Dissertação de Mestrado em Educação, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. (digitalizado)
22. SOUZA, Shelley. (2008), A defesa da disciplina Sociologia nas políticas para o ensino médio de 1996 a 2007. Dissertação de Mestrado em Educação, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. (digitalizado)
23. CUNHA, Patrícia. (2009), O ensino de sociologia: Uma experiência em sala de aula. Dissertação de Mestrado em Sociologia, Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, UFC. (digitalizado)
24. LENNERT, Ana Lucia. (2009), Professores de Sociologia: relações e condições de trabalho. Dissertação de Mestrado em Educação, Campinas (SP), Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. (digitalizado)
25. LEODORO, Silvana. (2009), A disciplina Sociologia no ensino médio: Perspectivas de mediação pedagógica e tecnológica. Um diálogo possível. Dissertação de Mestrado em Educação, São Paulo, Universidade de São Paulo, USP. (digitalizado)
26. MORAES, Luiz Fernando. (2009), Da sociologia cidadã à cidadania sociológica: As tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de sociologia. Dissertação de Mestrado em Sociologia, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, UFPR. (digitalizado)
27. PERUCCHI, Luciane. (2009) Saberes sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar: Os livros didáticos de OSPB. Dissertação de Mestrado em Educação, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. (digitalizado)
28. ROMANO, Fabio Geraldo. (2009), A luta em defesa da Sociologia no Ensino Médio (1996-2007): Um estudo sobre a invenção das tradições. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar, Araraquara (SP), Universidade Estadual Paulista, UNESP. (digitalizado)
29. ROSA, Maristela. (2009), O trabalho docente com a disciplina de Sociologia: algumas reflexões sobre o ser professor no ensino médio na rede pública de Santa Catarina.

Dissertação de Mestrado em Educação, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. (digitalizado)

30. SOARES, Jefferson da Costa. (2009), O ensino de sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941). Dissertação de Mestrado em Educação, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. (digitalizado)

31. ZANARDI, Gabriel. (2009), A reintrodução da sociologia nas escolas públicas: Caminhos e ciladas para o trabalho docente. Dissertação de Mestrado em Educação, Araraquara (SP), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP. (digitalizado)

32. STEMPKOWSKI, Ivete Fatima. (2010), A influência social na construção do conhecimento: A formação dos currículos de sociologia no ensino médio. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC-RS. (digitalizado)

33. FERREIRA, Eduardo. (2011), Sobre a noção de conhecimento escolar de sociologia. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, Londrina (PR), Universidade Estadual de Londrina, UEL. (digitalizado)

34. FLORÊNCIO, Maria Amélia. (2011), O ensino da sociologia no nível médio e as contradições institucionais de sua obrigatoriedade. Dissertação de Mestrado em Sociologia, Maceió, Universidade Federal de Alagoas, UFAL. (digitalizado)

35. NASCIMENTO, Alessandra Santos. (2011), Fernando de Azevedo: dilemas na institucionalização da Sociologia no Brasil. Tese de Doutorado em Sociologia, Araraquara (SP), Universidade Estadual Paulista, UNESP. (digitalizado)

36. SANTOS, Renata. (2011), A implementação da sociologia nas instituições privadas paranaenses: Um estudo sociológico. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, Maringá (PR), Universidade Estadual de Maringá, UEM. (digitalizado)

37. CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto de. (2012), Ensino de sociologia: Elementos da prática docente no ensino médio. Dissertação de Mestrado em Educação, Belo Horizonte, Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG. (digitalizado)

38. FEIJÓ, Fernanda. (2012), A sociologia contemporânea na sala de aula: (Re)pensando algumas perspectivas para o ensino das ciências sociais no ensino médio. Dissertação de Mestrado em Sociologia, Araraquara (SP), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP. (digitalizado)

39. FIREMAN, Eleclézia. (2012), Uma abordagem sociológica do relato da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio. Dissertação de Mestrado em Sociologia, Maceió, Universidade Federal de Alagoas, UFAL. (digitalizado)
40. LIMA, Alexandre. (2012), Teorias e métodos em pesquisa sobre ensino de sociologia. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, Londrina (PR), Universidade Estadual de Londrina, UEL. (digitalizado)
41. LIMA, Fabiana. (2012), A sociologia no ensino médio e sua articulação com as concepções de cidadania dos professores. Dissertação de Mestrado em Sociologia, Recife, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE. (digitalizado)
42. MASCARENHAS, Alexandra. (2012), As representações dos professores e estudantes sobre a sociologia no ensino médio: Investigando as comunidades virtuais do Orkut. Dissertação de Mestrado em Educação, Pelotas (RS), Universidade Federal de Pelotas, UFPel. (digitalizado)
43. MOTTA, Átila. (2012), Que sociologia é essa? Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, Londrina (PR), Universidade Estadual de Londrina, UEL. (digitalizado)
44. MOURA, Neide. (2012), O papel da sociologia na formação do jovem: Perspectivas dos estudantes. Mestrado em Educação, São Paulo, Universidade Nove de Julho, UNINOVE. (digitalizado)
45. SENNA, Alecrides. (2012), Diálogos com o homem imaginário: pensando o uso de imagens no ensino de sociologia. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN. (digitalizado)
46. SILVA, Kátia. (2012), Políticas educacionais para a inserção da sociologia no ensino médio em Mato Grosso do Sul (1999-2010). Dissertação de Mestrado em Educação, Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. (digitalizado)
47. SOUZA, Maria das Dôres de. (2012), Identidade e docência: o saber-fazer do professor de Sociologia das Escolas Públicas Estaduais de Picos – Piauí. Tese de Doutorado em Educação, Natal (RN), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN. (digitalizado)
48. ALMEIDA, Carlos Fernando de. (2013), As vicissitudes na implantação do componente curricular Sociologia no Ensino Médio da Rede Pública do Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado em Educação, São Paulo (SP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. (digitalizado)

49. ALMEIDA, Francisca Rosânia Ferreira de. (2013), Tornar-se professor de Sociologia no Ensino Médio: identidade em construção. Dissertação de Mestrado em Sociologia, Fortaleza (CE), Universidade Federal do Ceará, UFCE. (digitalizado)
50. ALVES, Elaine Gonçalves. (2013), Interface pedagógica virtual para a prática docente de Sociologia: o portal centro de referência virtual do professor (CRV). Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, Uberlândia (MG), Universidade Estadual de Uberlândia, UFU. (digitalizado)
51. FREITAS, Leandro Klineyder Gomes de. (2013), Currículo e formação docente no curso de Ciências Sociais/UFPA: configurações, continuidades e rupturas (1963-2011). Tese de Doutorado em Educação, Belém (PA), Universidade Federal do Pará, UFPA. (digitalizado)
52. LIMA, Letícia Bezerra. (2013), A Universidade Aberta do Brasil e a formação do professor de Sociologia à distância. Dissertação de Mestrado em Educação, Rio de Janeiro (RJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. (digitalizado)
53. MOURA, Lisandro Lucas de Lima. (2013), O imaginário como mística do ensino em Sociologia sobre a atenção imaginante nas narrativas visuais de Bagé. Dissertação de Mestrado em Educação, Pelotas (RS), Universidade Federal de Pelotas, UFPel. (digitalizado)
54. PEREIRA, Marcia Menezes Thomaz. (2013), A construção social da identidade da Sociologia como disciplina escolar: que Sociologia é essa?. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, Rio de Janeiro (RJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. (digitalizado)
55. RUSSCZYK, Jaqueline. (2013), Práxis pedagógica: modo de vida da juventude rural e ensino de Sociologia. Tese de Doutorado em Desenvolvimento Rural, Porto Alegre (RS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. (digitalizado)
56. TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. (2013), Formação do professor de Sociologia do Ensino Médio: um estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado em Educação, São Paulo (SP), Universidade de São Paulo, USP. (digitalizado)
57. ANTUNES, Anna Christina de Brito. (2014), A formação inicial de professores de Sociologia: elementos de constituição da profissionalidade docente. Dissertação de Mestrado em Educação, Florianópolis (SC), Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. (digitalizado)

58. AZEVEDO, Gustavo Cravo de. (2014), *Sociologia no Ensino Médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)*. Dissertação de Mestrado em Ciência Política, Niterói (RJ), Universidade Federal Fluminense, UFF. (digitalizado)
59. CARIDÁ, Ana Carolina Bordini Brabo. (2014), *Sociologia no Ensino Médio: diretrizes curriculares e trabalho docente*. Dissertação de Mestrado em Sociologia Política, Florianópolis (SC), Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. (digitalizado)
60. CIGALES, Marcelo Pinheiro. (2014), *A Sociologia educacional (1946 – 1971): análise sobre uma instituição de ensino católica*. Dissertação de Mestrado em Educação, Pelotas (RS), Universidade Federal de Pelotas, UFPel. (digitalizado)
61. ERAS, Lígia Wilhelms. (2014), *A produção de conhecimento recente sobre o ensino de Sociologia/Ciências Sociais na Educação Básica no formato de livros coletâneas (2008-2013): Sociologias e trajetórias*. Tese de Doutorado em Sociologia, Curitiba (PR), Universidade Federal do Paraná, UFPR. (digitalizado)
62. NEUHOLD, Roberta dos Reis. (2014), *Sociologia do ensino de Sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar*. Tese de Doutorado em Educação, São Paulo (SP), Universidade de São Paulo, USP. (digitalizado)
63. SOARES, Jefferson da Costa. (2014), *Dos professores “estranhos” aos catedráticos: aspectos da construção da identidade profissional docente do Colégio Pedro II (1925-1945)*. Tese de Doutorado em Educação, Rio de Janeiro (RJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ. (digitalizado)
64. PRADO, Gregório Antonio Fominski do. (2014), *Quando o ensino desafia a ciência: algumas questões presentes nos processos de ensino-aprendizagem da Sociologia*. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, Londrina (PR), Universidade Estadual de Londrina, UEL. (digitalizado)
65. SANTOS, Fábio Rogério dos. (2014), *Sociologia?? Uma leitura das relações de ensino na escola pública*. Dissertação de Mestrado em Educação, Piracicaba (SP), Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP. (digitalizado)
66. SILVA, Eliane Magalhães da. (2014), *Uma nova licenciatura: representações sociais de “ser professor” por alunos ingressantes e concluintes*. Dissertação de Mestrado em Educação, Rio de Janeiro (RJ), Universidade Estácio de Sá, UNESA. (digitalizado)
67. SOUZA NETO, Manoel Moreira de Sousa. (2014), *A relação entre currículo, culturas escolares e conhecimento escolar de Sociologia em três escolas do Ceará*. Mestrado em Sociologia, Ceará (CE), Universidade Federal do Ceará, UFC. (digitalizado)

68. FERREIRA, Vanessa Rêgo. (2015), A construção dos referenciais curriculares de Sociologia em Alagoas. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira, Maceió (AL), Universidade Federal de Alagoas, UFAL. (digitalizado)
69. FRUNEAUX, Suelen Cristine. (2015), O currículo da disciplina de Sociologia nas escolas públicas de Ensino Médio da Rede Estadual de Florianópolis/SC. Dissertação de Mestrado em Educação, Florianópolis (SC), Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. (digitalizado)
70. ROSSI, Laura de Almeida Braga. (2015), A presença da Sociologia no Ensino Médio: letramento cívico e democracia. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, Rio de Janeiro (RJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ. (digitalizado)
71. SCHWEIG, Grazielle Ramos. (2015), Aprendizagem e Ciência no ensino de Sociologia: um olhar desde a Antropologia. Tese de Doutorado em Antropologia, Porto Alegre (RS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). (digitalizado)
72. SILVA, Gabriela Montez Holanda da. (2015), Formando o cidadão e construindo o Brasil: a socialização política nos manuais de Educação Moral e Cívica e de Sociologia. Dissertação de Mestrado em Sociologia, Rio de Janeiro (RJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. (digitalizado)

**APÊNDICE 4.** Tabela de Teses e Dissertações 1993 – 2015

<b>ANO</b>	<b>DISSERTAÇÃO</b>	<b>ÁREA</b>	<b>TESE</b>	<b>ÁREA</b>
1993	1	Educação		
1994	1	Educação		
1996	1	Educação		
1997			1	Sociologia
1999	1	Sociologia		
2000	1	Sociologia		
2001	2	Educação		
2002	1	Sociologia		
2003	2	Educação		
2004	2	Sociologia		
2005	1	Educação Agrícola		
2006	2	Educação, Letras	2	Sociologia
2007	2	Educação		
2008	2	Educação		
2009	9	Sociologia (2), Educação (6), Educação Escolar (1)		
2010	1	Ciências Sociais		
2011	3	Ciências Sociais (2), Sociologia (1)	1	Sociologia
2012	10	Educação (4), Sociologia (3), Ciências Sociais (3)	1	Educação
2013	6	Educação (3) Ciências Sociais (2) Sociologia (1)	3	Educação (2) Desenvolvimento Rural (1)
2014	8	Educação (4) Ciências Políticas (1) Sociologia Política (1) Ciências Sociais (1) Sociologia (1)	3	Educação (2) Sociologia (1)
2015	4	Educação (2) Ciências Sociais (1) Sociologia (1)	1	Antropologia
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>Ciências Sociais= 10</b>	<b>12</b>	<b>Ciências Sociais= 0</b>
		<b>Educação= 32</b>		<b>Educação= 5</b>
		<b>Sociologia= 14</b>		<b>Sociologia= 5</b>
		<b>Outros campos= 4</b>		<b>Outros campos= 2</b>

**ANEXO 1.** Lista de Manuais Didáticos de Sociologia (1900 – 1945)

<b>ANO</b>	<b>MANUAL/ AUTOR</b>
1900	<i>Sociologia Criminal</i> , de Paulo Egydio de Oliveira Carvalho
1906	<i>Estudos de sociologia criminal</i> , de Luciano Pereira da Silva
1906	<i>Sociologia criminal: estudos</i> , de J. Mendes Martins
1926	<i>Introdução à sociologia geral</i> , de Pontes de Miranda
1928	<i>Sociologia Aplicada</i> , de Numa P. do Valle
1931	<i>Iniciação à sociologia</i> , de Alceu Amoroso Lima
1931	<i>Sociologia</i> , de Delgado de Carvalho
1933	<i>Lições de sociologia</i> , de Achiles Archero Junior
1933	<i>Sociologia Geral</i> , de Rodrigues de Meréje
1933	<i>Ensaio de sinthese sociológica</i> , de Miranda Reis
1934	<i>Sociologia: problemas prévios</i> , de Tito Prates da Fonseca
1934	<i>Sociologia experimental</i> , de Delgado de Carvalho
1934	<i>Elementos de sociologia</i> , de Nelson Omegna
1934	<i>Princípios de sociologia</i> , de Djacyr Menezes
1935	<i>O que é sociologia</i> , de Rodrigues Meréje
1935	<i>Noções de sociologia</i> , de Francisca Peeters
1935	<i>Sociologia Aplicada</i> , de Delgado de Carvalho
1935	<i>Princípios de sociologia</i> , de Fernando de Azevedo
1938	<i>Sociologia cristã</i> , de Guilherme Boing
1938	<i>Sociologia (outros aspectos da filosofia universal: solução dos problemas sociais)</i> , de Manuel Carlos
1938	<i>Noções de sociologia</i> , de Roberto Lyra
1938	<i>Preciso de sociologia</i> , de Paulo Augusto
1939	<i>Sociologia Política</i> , de Sízínio Leite da Rocha
1939	<i>Práticas de sociologia</i> , de Delgado de Carvalho
1940	<i>Sociologia Educacional</i> , de Fernando de Azevedo
1940	<i>Sociologia Educacional</i> , de Delgado de Carvalho
1940	<i>Fundamentos de sociologia</i> , de Carneiro Leão
1940	<i>Programa de sociologia</i> , de Amaral Fontoura
1940	<i>Um esquema de sociologia geral</i> , de Juvenal Paiva Pereira
1941	<i>Formação da sociologia: introdução histórica às ciências sociais</i> , de Severino Sombra
1942	<i>Introdução à sociologia</i> , Alcionilio Bruzzi Alves da Silva
1945	<i>Sociologia: introdução aos seus princípios</i> , de Gilberto Freyre
1945	<i>Teoria e pesquisa em Sociologia</i> , de Donald Pierson

Fonte: MEUCCI, 2007, p. 55



## ANEXO 2. Matriz Curricular de 1980

ESTABELECIMENTO: COLÉGIO DE FRANCISCO BELTRÃO - ENSINO DE 2º GRAU

LOCALIDADE: FRANCISCO BELTRÃO

CURRÍCULO PLENO PARA A HABILITAÇÃO - MAGISTÉRIO

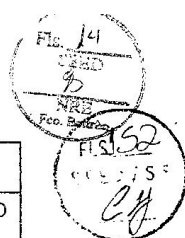
Ano de Implantação: 1.980 DURAÇÃO: 3 anos - HORAS: 2.890

TURNO: DIURNO

DISCIPLINAS, ÁREAS DE ESTUDO, ATIVIDADES	SÉRIES				SOMA
	1ª	2ª	3ª	4ª	
Língua Port. e Literatura Brasileira	2	3	3	8	272
Língua Estrangeira Moderna - Inglês	*	*	2	2	68
Geografia	2	*	*	2	68
História	*	2	*	2	68
Org. Social e Política Brasileira	*	*	1	1	34
Matemática	2	2	2	6	204
Física	*	2	2	4	136
Química	2	2	*	4	136
Biologia	2	1	*	3	102
Educação Moral e Cívica	2	*	*	2	68
Educação Tecnológica	2	2	2	6	204
Programas de Saúde	1	*	*	1	34
Ensino Religioso	1	*	*	1	34
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>42</b>	<b>1.428</b>
<i>DESB. DO C. E. E. 14/12/78</i>					
Psicologia Geral e Social	4	*	*	4	136
Psicologia do Desenvolvimento	*	2	*	2	68
Psicologia da Aprendizagem	*	*	3	3	102
Biologia Educacional	*	2	*	2	68
História da Educação	*	2	*	2	68
Sociologia Educacional	*	*	2	2	68
Filosofia da Educação	*	*	2	2	68
Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau e Estatística Aplicada	*	4	*	4	136
Didática Geral	3	*	*	3	102
D.E. Comunicação e Expressão	*	2	2	4	136
D.E. da Matemática	*	2	2	4	136
D.E. Interação Social	*	*	2	2	68
D.E. Ciências Naturais	*	*	2	2	68
Literatura Infantil	2	*	*	2	68
Geografia do Paraná	1	*	*	1	34
História do Paraná	*	1	*	1	34
Rec. Audio Visuais e Educ. Artística	3	*	*	3	102
<b>SUBTOTAL</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>43</b>	<b>1.462</b>
PRÁTICA DE ENSINO	50	100	150		300
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>85</b>	<b>2.890</b>

Secretaria de Estado da Educação e  
da Cultura - Curitiba  
14 de maio de 1978  
Assinatura: [assinatura]

ANEXO 3. Matriz Curricular de 1999



<b>QUADRO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO</b>						
Estabelecimento: COLÉGIO ESTADUAL MÁRIO DE ANDRADE - ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO						
Entidade Mantenedora: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ						
Município: Francisco Beltrão			NRE - Francisco Beltrão			
Ano de implantação: 1999			Implantação: Gradativa			
Módulo: 40		Duração: 3 anos		Turno: Diurno		Carga Horária: 2500 horas-3000 h/aula
ÁREA DE ENSINO	DISCIPLINA	SÉRIES			TOTAL	
		1ª	2ª	3ª		
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORT E LITERATURA	4	4	4	480
		ARTE	2	1	-	120
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240
	SUB-TOTAL		8	7	6	840
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	3	3	360
		FÍSICA	2	2	2	240
		QUÍMICA	2	2	2	240
		BIOLOGIA	2	2	2	240
	SUB TOTAL		9	9	9	1080
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	HISTÓRIA	2	2	2	240
	GEOGRAFIA	2	2	2	240	
	FILOSOFIA	1	2	-	120	
	SOCIOLOGIA	-	1	2	120	
SUB TOTAL		5	7	6	720	
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		22	23	21	2640	
PARTE DIVERSIFICADA	LEM: INGLÊS	1	1	2	160	
	LEM: ESPANHOL	-	-	2	80	
	CID. E PREP. P/O TRABALHO	1	-	-	40	
	INFORMÁTICA	1	1	-	80	
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA		3	2	4	360	
TOTAL GERAL		25	25	25	3000	
TOTAL GERAL EM HORAS					2500	

*Jackson Alano Ciola*  
**JACKSON ALANO CIOLA**  
 Res. nº 4285/97 - D.O.E. 20-01-98  
 Diretor Geral

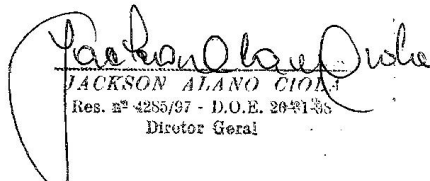
SEED/PR  
 COORDENAÇÃO DE ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO  
 QUADRO CURRICULAR  
 Adequação: Parecer nº 15/98 - CNE  
 Aprovação: Parecer nº 630/99 - DESG  
 Curitiba, 02/12/99



ANEXO 4. Matriz Curricular de 2001

<b>MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO</b>						
Estabelecimento: COLÉGIO ESTADUAL MÁRIO DE ANDRADE - ENS.FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL						
Entidade Mantenedora: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ						
Município: Francisco Beltrão			NRE - Francisco Beltrão			
Ano de Implantação: 2001			Implantação: Gradativa			
Módulo: 40		Duração: 3 anos		Turno: Diurno		Carga Horária: 2400 horas - 2880 h/aula
ÁREA DE ENSINO	DISCIPLINA	SÉRIES			TOTAL	
		1ª	2ª	3ª	H/AULA	
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORT. E LITERATURA	2	2	2	240
		ARTE	1	1	-	80
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240
	SUB TOTAL		5	5	4	560
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	2	2	3	280
		FÍSICA	2	2	2	240
		QUÍMICA	2	2	2	240
		BIOLOGIA	2	2	2	240
	SUB TOTAL		8	8	9	1000
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	HISTÓRIA	2	2	2	240
		GEOGRAFIA	2	2	2	240
		FILOSOFIA	1	1	-	80
		SOCIOLOGIA	-	-	1	40
	SUB TOTAL		5	5	5	600
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		18	18	18	2.160	
PARTE DIVERSIFICADA	LEM: INGLÊS	1	1	2	160	
	CID. E PREP.P/ TRABALHO	1	-	-	40	
	INFORMÁTICA	1	1	-	80	
	ESTATÍSTICA APLICADA	1	1	1	120	
	OFICINA DE PROD. TEXTOS	2	2	2	240	
	SOCIOLOGIA CONTEXTUAL	-	-	1	40	
	OFICINA DE ARTES	-	1	-	40	
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA		6	6	6	720	
TOTAL GERAL		24	24	24	2.880	
TOTAL GERAL EM HORAS					2400	

COLÉGIO EST. MÁRIO DE ANDRADE  
 Ensino Fundamental, Médio e Profissional  
 Rua Tenente Camargo, 345 - B. Luther King  
 Telefax: (46) 524-5451 - CEP 85005-090  
 Francisco Beltrão - Paraná

  
 JACKSON ALANO CIOLA  
 Res. nº 4255/97 - D.O.E. 26/11/98  
 Diretor Geral

**ANEXO 5. Matriz Curricular de 2002**

<b>MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO</b>						
Estabelecimento: COLÉGIO ESTADUAL MÁRIO DE ANDRADE - ENS.FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL						
Entidade Mantenedora: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ						
Município: Francisco Beltrão			NRE - Francisco Beltrão			
Ano de Implantação: 2002			Implantação: Gradativa			
Módulo: 40 Duração: 3 anos Turno: Matutino Carga Horária: 960 horas - 800 h/aula						
ÁREA DE ENSINO	DISCIPLINA	SÉRIES			TOTAL	
		1ª	2ª	3ª		H/AULA
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORT. E LITERATURA	2	2	3	280
		ARTE	1	1	-	80
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240
	SUB TOTAL					
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	3	3	360
		FÍSICA	2	2	2	240
		QUÍMICA	2	2	2	240
		BIOLOGIA	2	2	2	240
	SUB TOTAL					
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	HISTÓRIA	2	2	2	240
		GEOGRAFIA	2	2	2	240
	SUB TOTAL					
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM					
			18	18	18	2.160
	PARTE DIVERSIFICADA		LEM: INGLÊS	1	1	2
		OFIC. PROD. DE TEXTO	2	2	1	200
		OFIC. DE MATEM. CONTEXT.	1	1	1	120
		OFICINA DE INFORMÁTICA	1	1	1	120
		FILOSOFIA	-	1	-	40
		SOCIOLOGIA	-	-	1	40
		OFIC.DE SOCIOL.C/ ENFASE NO TRAB. E CID.	1	-	-	40
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA						
		6	6	6	720	
<b>TOTAL GERAL</b>						
		<b>24</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>2.880</b>	
<b>TOTAL GERAL EM HORAS</b>						
					<b>2400</b>	

COLÉGIO EST. MÁRIO DE ANDRADE  
Ensino Fundamental, Médio e Profissional  
Rua Coronel Camargo, 345 - S. Lúcio King  
Telefones: (041) 324-6401 - CEP 81.401-000  
Francisco Beltrão, Paraná

Assinatura: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_

## ANEXO 6. Matriz Curricular de 2007

ESTADO DO PARANA  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO

NRE: 12 - FRANCISCO BELTRAO		MUNICIPIO: 0850 - FRANCISCO BELTRAO					
ESTABELECIMENTO: 00012 - MARIO DE ANDRADE, C E - E FUNDO MED NOR PR ENT MANTENEDORA: GOVERNO DO ESTADO DO PARANA							
CURSO: 0009 - ENSINO MEDIO				TURNO: MANHA			
ANO DE IMPLANTACAO: 2007 - SIMULTANEA				MODULO: 40 SEMANAS			
	DISCIPLINAS	/ SERIE	1	2	3		
B	ARTE		2	2			
A	BIOLOGIA		2	2	2		
S	EDUCACAO FISICA		2	2	2		
E	FILOSOFIA		2				
N	FISICA		3	2	2		
A	GEOGRAFIA		2	2	3		
C	HISTORIA		2	3	2		
I	LINGUA PORTUGUESA		4	4	4		
O	MATEMATICA		4	4	4		
N	QUIMICA		2	2	2		
M	SOCIOLOGIA				2		
U	SUB-TOTAL		25	23	23		
N	L.E.M.-INGLES *			2	2		
A	SUB-TOTAL			2	2		
A	TOTAL GERAL		25	25	25		

NOTA: MATRIZ CURRICULAR DE ACORDO COM A LDB N. 9394/96  
\* O IDIOMA SERA DEFINIDO PELO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

DATA DE EMISSAO: 24 DE Janeiro DE 2007

ASSINATURA DO CHEFE DO NRE  
**AIRES VICENTE TOMAZONI**  
Dec. 380/03 - RG 4.626.458-4  
Chefe NRE

# ANEXO 7. Matriz Curricular de 2010

ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

NÚCLEO: 12 - FRANCISCO BELTRÃO		MUNICÍPIO: 0850 - FRANCISCO BELTRÃO					
ESTAB.: 00012 - MARIO DE ANDRADE, C.E.-E. FUND. MED. NOR. PR		ENT. MANTEN.: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ					
CURSO: 0009 - ENSINO MÉDIO		TURNOS: MANHÃ	ANO IMPLANT.: 2010 - SIMULTANEA			MÓDULO: 40 SEMANAS	
DISCIPLINAS	SERIE	1	2	3			
BNC	ARTE	2		2			
	BIOLOGIA	2	2	2			
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2			
	FILOSOFIA	2	2				
	FÍSICA	2	2	3			
	GEOGRAFIA	2	2	3			
	HISTÓRIA	2	2	3			
	LÍNGUA PORTUGUESA	4	3	3			
	MATEMÁTICA	3	4	3			
	QUÍMICA	2	2	2			
	SOCIOLOGIA	2	2				
BNC	SUB-TOTAL	25	23	23			
PD	L.E.N. - INGLÊS		2	2			
	TOTAL GERAL	25	25	25			

NOTA: MATRIZ CURRICULAR DE ACORDO COM A LDB N. 9394/96

DATA DE EMISSÃO: 22 DE Janeiro DE 2010

*Aires Vicente Tomazoni*  
ASSINATURA DO CHEFE DO NRE  
AIRES VICENTE TOMAZONI  
Doc. 360/03 - RG 4.626.458-4  
Chefe NRE

*Olga Maria Susin*  
OLGA MARIA SUSIN  
Doc. 4437 - RG 3.108.177-7  
Assistente NRE

## ANEXO 8. Matriz Curricular de 2011

ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

NUCLEO: 12 - FRANCISCO BELTRAO		MUNICIPIO: 0850 - FRANCISCO BELTRAO								
ESTAB.: 00012 - MARIO DE ANDRADE, C E -E FUND MED NOR PR		ENT MANTEN.: GOVERNO DO ESTADO DO PARANA								
CURSO: 0009 - ENSINO MEDIO -		TURNO: TARDE		ANO IMPLANT.: 2011 - SIMULTANEA		MODULO: 40 SEMANAS				
DISCIPLINAS		SERIE	1	2	3					
ENC	ARTE		2		2					
	BIOLOGIA		2	2	2					
	EDUCACAO FISICA		2	2	2					
	FILOSOFIA		2	2	2					
	FISICA		2	2	2					
	GEOGRAFIA		2	2	2					
	HISTORIA		2	2	2					
	LINGUA PORTUGUESA		4	3	3					
	MATEMATICA		3	4	2					
	QUIMICA		2	2	2					
	SOCIOLOGIA		2	2	2					
	SUB-TOTAL		25	23	23					
	PD	L.E.M.-ESPAHOL		4	4	4				
L.E.M.-INGLES				2	2					
PE	SUB-TOTAL		4	6	6					
TOTAL GERAL			29	29	29					

NOTA: MATRIZ CURRICULAR DE ACORDO COM A LDB N. 9394/96

DATA DE EMISSAO: 21 DE Junho DE 2011

  
ASSINATURA DO CHEFE DO NRE

**Ozélia de Fátima N. Lavina**  
DEC. 758/11 - 14/03/2011 RG 3544370-3  
Chefe - NRE/FNB

ANEXO 9. Total de Estabelecimentos Estaduais de Ensino do NRE de Francisco Beltrão

Total de Estabelecimentos Estaduais de Ensino do núcleo de FRANCISCO BELTRAO

Fonte: ~~Replica SAE~~  
Data: 10/09/2016 20:30

Município	Total de Escolas	Modalidade de Ensino									
		Regular				Ed. Prof. Subs.- Nível Técnico	Educ. Prof. Integ. a EJA - PROEJA	Ed. de Jovens e Adultos			Educação Especial
		Educação Infantil - Pré Escola	Ensino Fundamental		Ensino Médio			Fase I	Fase II	Ensino Médio	
			Anos Iniciais	Anos Finais							
AMPERE	7	0	0	6	2	0	0	0	1	1	2
BARRACAO	6	0	0	6	2	0	0	0	1	1	2
BELA VISTA DA CAROBA	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
BOM JESUS DO SUL	2	0	0	2	1	0	0	0	0	0	1
CAPANEMA	10	0	0	9	3	1	0	0	1	1	4
ENEAS MARQUES	3	0	0	3	1	0	0	0	0	0	1
FLOR DA SERRA DO SUL	2	0	0	2	1	0	0	0	0	0	1
FRANCISCO BELTRAO	16	0	0	13	13	4	1	1	2	2	11
MANFRINOPOLIS	2	0	0	2	1	0	0	0	0	0	1
MARMELEIRO	3	0	0	3	2	0	0	0	0	0	2
PEROLA DO OESTE	3	0	0	3	1	0	0	0	0	0	2
PINHAL DE SAO BENTO	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
PLANALTO	6	0	0	6	2	0	0	0	0	0	2
PRANCHITA	3	0	0	3	1	0	0	0	0	0	1
REALEZA	5	0	0	4	3	1	0	0	1	1	2
RENASCENCA	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
SALGADO FILHO	2	0	0	2	1	0	0	0	0	0	1
SANTA IZABEL DO OESTE	7	0	0	6	1	0	0	0	0	0	1
SANTO ANTONIO DO SUDOESTE	10	0	0	9	2	1	0	0	1	1	3
VERE	4	0	0	4	1	0	0	0	0	0	1
<b>Total do NRE</b>	<b>94</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>86</b>	<b>41</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>41</b>

[http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame\\_nreest.jsp?codnre1=12&descnre1=FRANCISCO%20BELTRAO#](http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_nreest.jsp?codnre1=12&descnre1=FRANCISCO%20BELTRAO#)



ANEXO 10. Total de Estabelecimentos Estaduais de Ensino do município de Francisco Beltrão

Total de Estabelecimentos Estaduais de Ensino do município de FRANCISCO BELTRAO

Fonte: ~~Replica-SAF~~  
Data: 10/12/2016 20:30

Escola	Modalidade de Ensino									
	Regular				Ed. Prof. Subs.- Nível Técnico	Educ. Prof. Integ. a EJA - PROEJA	Ed. de Jovens e Adultos			Educação Especial
	Educação Infantil - Pré Escola	Ensino Fundamental		Ensino Médio			Fase I	Fase II	Ensino Médio	
		Anos Iniciais	Anos Finais							
ARNALDO FAIVRO BUSATO, C E-EF M			X	X						
BEATRIZ BIAVATTI, C E-EF M			X	X					X	
CANGO, E E DA-EF			X						X	
CEEBJA NOVOS HORIZONTES-EF M						X	X	X		
CEIEBJA DE FRANCISCO BELTRAO - EF M P						X	X	X		
CENTRO EST EDUC PROFIS SUDOESTE DO PR				X	X					
CRISTO REI, C E-EF M			X	X					X	
EDUARDO VIRMOND SUPPLY, C E DR-EF M P			X	X	X				X	
INDUSTRIAL, C E-EF M			X	X					X	
JOAO PAULO II, C E-EF M			X	X					X	
LEO FLACH, C E-EF M			X	X					X	
MARIO DE ANDRADE, C E-EF M N PROF			X	X	X				X	
PAULO FREIRE, C E DO C-EF M			X	X						
REINALDO SASS, C E-EF M PROF			X	X	X				X	
TANCREDO NEVES, C E-EF M PROF			X	X					X	
VICENTE DE CARLI, C E PROF-EF M			X	X					X	
<b>Total do Município</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	

[http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame\\_munest.jsp?codnre=12&codmun=850&descmun=FRANCISCO%20BELTRAO](http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_munest.jsp?codnre=12&codmun=850&descmun=FRANCISCO%20BELTRAO)

**ANEXO 11. Totais de Escolas, Turmas e Matrículas da Rede Estadual do Paraná**

**Totais de Escolas, Turmas e Matrículas da Rede Estadual do Paraná**  
**NRE: FRANCISCO BELTRAO**

Fonte: Replica-SAE  
Referência: 2016

<b>E F ANOS FINAIS</b>	<b>Escolas</b>	<b>Turmas</b>	<b>Matrículas</b>
Curso: Regular		669	14842
<b>Total do Ensino</b>		<b>669</b>	<b>14842</b>
<b>ENSINO MEDIO</b>			
Curso: Regular		350	9301
Curso: EP Integrado		61	1456
Curso: EP Subsequente		16	393
Curso: EP PROEJA		1	5
Atividade Complementar: CELEM		99	1921
<b>Total do Ensino</b>		<b>527</b>	<b>13076</b>
<b>EJA FASE I 1/4</b>			
Curso: Regular		3	71
<b>Total do Ensino</b>		<b>3</b>	<b>71</b>
<b>EJA FASE II 5/8</b>			
Curso: Regular		34	961
<b>Total do Ensino</b>		<b>34</b>	<b>961</b>
<b>EJA ENS MEDIO</b>			
Curso: Regular		35	1053
<b>Total do Ensino</b>		<b>35</b>	<b>1053</b>
<b>EDUC ESPECIAL</b>			
Curso: Regular		252	1036
<b>Total do Ensino</b>		<b>252</b>	<b>1036</b>
<b>Total do Núcleo Regional</b>		<b>1520</b>	<b>31039</b>

[http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame\\_munest.jsp?codnre2=12&codmun=850&descmun=FRANCISCO%20BELTRAO](http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_munest.jsp?codnre2=12&codmun=850&descmun=FRANCISCO%20BELTRAO)

**ANEXO 12.** Totais de Professores/ Especialistas do Núcleo de Francisco Beltrão na Área de SOCIOLOGIA por Pessoas/ Vínculo

**Totais de Professores/Especialistas do Núcleo de FRANCISCO BELTRAO na Área de SOCIOLOGIA por Pessoas/Vínculo**

Fonte: SAE  
Mês de Referência: Setembro / 2016

Município	Total de Pessoas	Vínculos		
		QPM-P	QPM-E	REPR
0100 - AMPERE	3	1		2
0260 - BARRACAO	4	1		3
0274 - BELA VISTA DA CAROBA	3			3
0314 - BOM JESUS DO SUL	4	2		2
0450 - CAPANEMA	4	1		3
0740 - ENEAS MARQUES	3	1		2
0777 - FLOR DA SERRA DO SUL	1			1
0850 - FRANCISCO BELTRAO	21	11	3	7
1444 - MANFRINOPOLIS	1			1
1550 - MARMELEIRO	2	1		1
1920 - PEROLA DO OESTE	4	1		3
1934 - PINHAL DE SAO BENTO	1	1		
2000 - PLANALTO	3			3
2054 - PRANCHITA	2			2
2160 - REALEZA	4	1		3
2180 - RENASCENCA	4	3		1
2300 - SALGADO FILHO	3	2		1
2400 - SANTA IZABEL DO OESTE	3			3
2460 - SANTO ANTONIO DO SUDOESTE	4	1		3
2870 - VERE	2			2
<b>Total do Núcleo</b>	<b>76</b>	<b>27</b>	<b>3</b>	<b>46</b>

**Descrição dos Vínculos:**

QPM-P: Professores do Quadro Próprio Magistério    QPM-E: Especialistas do Quadro Próprio Magistério    REPR: Regime Especial - Professor

[http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame\\_nreprofpesareamun.jsp?mes=9&ano=2016&codnre=12&descnre=FRANCISCO%20BELTRAO&codarea=2399&descarea=SOCIOLOGIA](http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_nreprofpesareamun.jsp?mes=9&ano=2016&codnre=12&descnre=FRANCISCO%20BELTRAO&codarea=2399&descarea=SOCIOLOGIA)