



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

VANESSA ALVES DA SILVA

**OS CURRÍCULOS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO: o que dizem
os/as professores/as da Gerência Regional de Educação (GRE) Agreste
Centro Norte**

Caruaru
2020

VANESSA ALVES DA SILVA

**OS CURRÍCULOS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO: o que dizem os/as
professores/as da Gerência Regional de Educação (GRE) Agreste Centro
Norte**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação
Contemporânea da Universidade
Federal de Pernambuco, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação, Estado e Diversidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Kátia Silva Cunha

Caruaru

2020

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S586c Silva, Vanessa Alves da.
Os currículos de sociologia do ensino médio: o que dizem os/as professores/as da
Gerência Regional de Educação (GRE) Agreste Centro Norte. / Vanessa Alves da Silva.
– 2020.
184 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Kátia Silva Cunha.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Educação
Contemporânea, 2020.
Inclui Referências.

1. Currículos – Caruaru (PE). 2. Sociologia (Ensino médio). 3. Professores –
Caruaru (PE). 4. Ensino médio – Caruaru (PE). I. Cunha, Kátia Silva (Orientadora).
II. Título.

CDD 370 (23. ed.)
UFPE (CAA 2020-188)

VANESSA ALVES DA SILVA

**OS CURRÍCULOS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO: o que dizem
os/as professores/as da Gerência Regional de Educação (GRE) Agreste
Centro Norte**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação
Contemporânea da Universidade
Federal de Pernambuco, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 26 / 11 / 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr^a Katia Silva Cunha (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr.^a Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. Alfredo Macedo Gomes (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

As mulheres da minha vida: amada mãe Bernadete Albuquerque, minha pequena Maria Beatriz Raimundo e irmã Maria Cristina.

AGRADECIMENTOS

A oportunidade de agradecer é realizar um profundo mergulho em nossa trajetória. É reconhecer que as conquistas são fruto das relações pessoais e resultado de múltiplas circunstâncias.

Agradeço à Deus por sempre me amparar, conduzindo meus passos, orientando meus pensamentos, concebendo sopros de vigor e inspirações nas decisões da minha vida. À Nossa Senhora por amparar e me evoluir em seu manto, me livrando de todo mal.

Acredito que somos fruto das relações familiares e reconheço que minhas conquistas foram alicerçadas através do empenho dos meus amados pais.

Minha mãe, Bernadete Albuquerque com formação escolar básica sempre foi meu guia. Já em minha infância dedicava horas diárias me auxiliando nos deveres de casa, reforçando as matérias vivenciadas na escola. Dessa forma fui ganhando gosto pelo estudo, pela leitura e pela dedicação em aprender.

Amado pai Antônio, trabalhava o dia inteiro, na condição de semianalfabeto mostrava que os estudos seriam um meio para ter melhores condições de vida e sempre possibilitou que eu colocasse os estudos em primeiro lugar; se esforçando como taxista autônomo para proporcionar o bem estar em nosso lar, através das longas horas de trabalho, possibilitou que minha atenção permanecesse nos estudos.

Deus não permitiu que tivesse irmãos de sangue, porém foi na graduação no curso de Pedagogia que conheci minha irmã de coração e de alma, Maria Cristina. Sou muito grata por todos esses anos de convivência, compartilhamos muitos momentos na graduação e seguimos com novos desafios. Agora, ambas no mestrado. Com minha irmã também ganhei um cunhado abençoado, Leonardo Souza permanecendo ao nosso lado ao longo de toda trajetória, apoiando e compartilhando as conquistas.

Durante o percurso do mestrado, Deus abençoou nossas vidas com a vinda da minha filha Maria Beatriz. Aos poucos ela foi tomando espaço nas nossas vidas e hoje a minha pequena é o motivo que me faz estudar, buscando realizar os meus sonhos para proporcionar um ambiente adequado, para ela também se dedicar aos estudos.

Agradeço ao meu esposo, João Guilherme pelo companheirismo, amor, dedicação e paciência. O mesmo esteve envolvido desde a graduação, no processo de seleção do mestrado e acompanhou com muito carinho a construção de toda dissertação.

Um agradecimento especial aos meus sogros, Rosemary Raimundo e João Vianey, e cunhado George Augusto pelo apoio e carinho em todos os momentos.

Toda minha trajetória escolar foi realizada em escolas públicas, bem como minha graduação como pedagoga na Universidade Federal de Pernambuco, campus Recife.

Logo no início da graduação a Prof.^a Dr.^a Janete Lins ofereceu a oportunidade de participar do projeto de pesquisa que a mesma coordenava. Assim, iniciei minha trajetória em pesquisa acadêmica, trabalhando diariamente com a professora, assistindo as aulas que a mesma lecionava no programa do mestrado, apresentando os resultados das pesquisas e participando dos eventos científicos. Sou eternamente grata a oportunidade da professora Janete e reconheço que o empenho em ensinar a pesquisar foi o que ajudou a ingressar no mestrado.

Com muito carinho agradeço ao Prof. Dr. Alfredo Gomes, foi através das aulas de Sociologia da Educação no curso de Pedagogia, que conheci sociólogos que me seduziram com suas teorias sociológicas, me pegando pela cintura, conduzindo meus estudos desde o trabalho de conclusão de curso da graduação até a dissertação agora no mestrado.

O Prof. Dr. Alfredo Gomes também foi meu orientador no trabalho de conclusão curso da graduação, agradeço pela orientação, companheirismo e principalmente por acreditar na minha pesquisa.

Amizades também foram construídas, de encontros inesperados ao longo do curso de graduação que estão presentes até os dias atuais. Entre os amigos/as gostaria de agradecer à Josias Carvalho e sua noiva Laryssa Aragão, sempre revigorando as energias com conversas descontraídas; Gisele Nunes com sua determinação para superar os obstáculos da vida e Edilce Oliveira com seus conselhos e por toda sua história que servia como inspiração.

Com muito carinho agradeço a tia Severina Maria, por todo amor, conselhos e risadas. Durante toda a graduação ela foi minha segunda mãe, auxiliando em tudo, em sua mesa sempre tive um lugar, comemorando e estando presente em todas as conquistas. Sua filha Jaqueline Santos também contribui muito e só tenho

de agradecer pelo acolhimento, pelas conversas, pela troca de leituras, também pelo acolhimento e por toda compreensão ao longo de todos esses anos. Guardo com muito carinho todos os momentos, essas duas guerreiras me acolheram em suas respectivas casas, dando abrigo, carinho e conforto enquanto estava longe dos meus pais.

Ingressar no mestrado na Universidade Federal de Pernambuco, no campus Caruaru, possibilitou novas amizades, discussões e construção de novas perspectivas.

As aulas do mestrado eram intensas, com teorias novas, discussões acaloradas e nos intervalos era o momento em que descontraímos, chegando ao ponto de muitas vezes compartilhar esses momentos com diferentes professores/as, algo que enriqueceu muito minha formação, mostrando que nenhum título acadêmico deve ser obstáculo nas relações pessoais.

Todas as amizades trouxeram contribuições, entretanto a aproximação geralmente é construída pelos gostos em comum, assim construí relações próximas com Allan Figueiredo, Keycie e Jô. E agradeço diariamente por Deus colocar tantas pessoas iluminadas em meu caminho, aliviando as tensões desse árduo processo de formação.

Meu amigo Allan Figueiredo foi o primeiro que fiz amizade ainda no processo de seleção, sempre disponível, com sua simplicidade, sorrisos e braços e generosidade me ajudou muito ao longo de todo mestrado. Além de compartilhar momentos no Centro Acadêmico do Agreste, compartilhamos momentos em eventos, viagens, produzimos textos para diversos eventos e construímos uma amizade de cumplicidade, companheirismo, um verdadeiro irmão.

Karla Vilela também foi uma amizade construída através da nossa orientadora. Sempre paciente e disponível em auxiliar, nossa amizade permanece mesmo com o término do mestrado e agradeço muito por toda atenção e carinho, assim construímos uma amizade que perpassa o meio acadêmico.

A amizade com esses amigos/as foi construída ao longo dos cafés da manhã, dos almoços, das jantadas, dos lanches regrados a café e muita conversa filosófica. Sou muito grata por todos os conselhos e pela oportunidade em conviver nas aulas, nos eventos, nas palestras e nos momentos de descontração.

Acredito que Deus sempre coloca pessoas humanas em nosso caminho, por isso agradeço minha orientadora Prof.^a Dr.^a Kátia Silva Cunha. Mais do que orientadora é amiga, confidente, companheira, foi um grande anjo ao longo de toda dissertação.

O Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea que essa dissertação está vinculada é formado por pessoas abençoadas, compreensivas e amigas. Agradeço a coordenadora Prof.^a Dr.^a Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles e ao secretário Rodrigo Albuquerque, por todo apoio e compreensão.

Agradeço a todos/as que auxiliaram direta ou indiretamente na construção desse trabalho.

Felicidade?
Disse o mais tolo:
'Felicidade não existe.'
O intelectual:
'Não no sentido lato.'
O empresário:
'Desde que haja lucro.'
O operário:
'Sem emprego, nem pensar!'
O cientista:
'Ainda será descoberta.'
O místico:
'Está escrito nas estrelas.'
O político:
'Poder'
A igreja:
'Sem tristeza? Impossível.... (Amém)'
O poeta riu de todos,
E por alguns minutos...
Foi feliz!
(VAZ, 2004, p. 36)

RESUMO

Nosso estudo se propôs a compreender os sentidos construídos pelos/as professores/as que lecionam a disciplina de Sociologia acerca dos currículos de Sociologia das escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino do município de Caruaru, no estado de Pernambuco. Para tal, analisamos os documentos normativos legais (nacionais e estaduais) que norteiam o ensino de Sociologia no Ensino Médio; identificamos os métodos utilizados pelos/as professores/as para estruturar os planos de aula; bem como os conteúdos priorizados pelos docentes que lecionam a disciplina de Sociologia e posteriormente analisamos os sentidos construídos pelos/as professores/as sobre os currículos de Sociologia. Nossa pesquisa caracteriza-se por sua abordagem qualitativa; analisamos as respostas dos colaboradores fazendo uso da Análise de Discurso, sob a perspectiva teórica e metodológica de Eni P. Orlandi, compreendendo que o discurso é palavra em movimento, o que possibilitou identificar os diferentes sentidos acerca dos currículos de Sociologia. Para nossos colaboradores os sentidos acerca dos currículos de Sociologia navegam nas diversas possibilidades de envolver e aproximar os/as alunos/as com os conceitos sociológicos, de modo que ocorram contribuições no processo formativo dos/as alunos/as. Concluimos que políticas para formação dos/as professores/as que lecionam Sociologia no Ensino Médio poderia auxiliá-los na apropriação de termos e conteúdos sociológicos, tendo em vista que um dos achados da pesquisa verifica que essa apropriação acontece progressivamente à medida que o docente leciona a disciplina.

Palavras-chave: Currículo. Ensino de sociologia. Professor. Ensino médio.

ABSTRACT

Our study aimed to understand the meanings constructed by teachers who teach the discipline of Sociology about the Sociology curricula of high schools in the state school system in the municipality of Caruaru, in the state of Pernambuco. To this end, we analyzed the legal normative documents (national and state) that guide the teaching of Sociology in High School; we identified the methods used by the teachers to structure the lesson plans; as well as the contents prioritized by the professors who teach the discipline of Sociology and later we analyzed the meanings constructed by the teachers about the sociology curricula. Our research is characterized by its qualitative approach; we analyzed the responses of employees using Discourse Analysis, from the theoretical and methodological perspective of Eni P. Orlandi, understanding that discourse is a word in motion, which made it possible to identify the different meanings about the sociology curriculum. For our collaborators, the senses about the Sociology curriculum navigate the various possibilities of involving and bringing students closer to sociological concepts, so that contributions to the students' training process occur. We concluded that policies for the training of teachers who teach Sociology in High School could help them in the appropriation of sociological terms and contents, considering that one of the research findings verifies that this appropriation happens progressively as the teacher teaches the discipline.

Keywords: Curriculum. Sociology teaching. Teacher. High school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Produções acadêmicas utilizadas na revisão da literatura .	32
Quadro 2 –	Perfil dos colaboradores da pesquisa	50
Quadro 3 –	Comparativo das categorias da área de ciências humanas e sociais aplicadas do documento da BNCC e do PCN+	89
Quadro 4 –	Quadro com as informações dos eixos temáticos e temas dos PCN+	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECS	Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
AD	Análise de Discurso
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOC	Portal das Ciências Sociais Brasileiras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CAA	Centro Acadêmico Do Agreste
CAPES	Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior
C.	Colaborador
CONEDU	Congresso Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPC	Conhecimento pedagógico do conteúdo
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
Dr.	Doutor/a
EPEPE	Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco
ENESEB	Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica
EREMs	Escola de Referência em Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional de Educação
GRE	Gerencia Regional de Educação
INEP Teixeira	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
OCDE	Organização para o Desenvolvimento Econômico
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais Mais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDL	Plano Nacional do Livro Didático
PNE	Plano Nacional de Educação
PL	Projeto de Lei PL
p.	Página
Prof.	Professor
SBS	Congresso Brasileiro de Sociologia
SEE	Secretaria de Educação de Pernambuco
SIEPE	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
SSA	Sistema Seriado de Avaliação
TD	Teoria de Discurso
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	Introdução – O Início	17
2	Revisão Da Literatura	31
2.1	Dialogando Com As Produções	34
2.2	Refletindo A Luz Das Pesquisas Analisadas	38
3	Percursos Teóricos E Metodológicos Da Pesquisa	42
3.1	A Análise De Discurso Na Perspectiva De Eni P. Orlandi	43
3.2	Encontrando Os Colaboradores Da Pesquisa	46
3.3	Perfil Dos Colaboradores	49
3.4	Estabelecendo As Categorias De Análise	52
4	Tentativas De Implementação Da Disciplina De Sociologia No Ensino Médio No Brasil E No Estado De Pernambuco	55
4.1	A Institucionalização Do Ensino De Sociologia No Brasil	57
4.2	O Percorso Histórico Da Implementação Da Disciplina De Sociologia No Estado De Pernambuco	61
4.3	Estabelecendo Diálogos Com Duas Políticas Curriculares	63
4.3.1	<i>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i>	63
4.3.2	<i>Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Formação Inicial De Professores Para A Educação Básica</i>	75
5	Políticas Curriculares Em Seus Diversos Contextos	80
5.1	Políticas Curriculares Como Discurso	81
5.2	Os Possíveis Lugares Que A Sociologia Ocupa Na Base Nacional Comum Curricular	85
5.3	Desconstruindo A Idéia De Um Único Currículo Para Disciplina De Sociologia No Ensino Médio	92
5.4	Navegando Nos Conceitos De Currículo	95
6	Possíveis Currículos Para O Ensino De Sociologia No Ensino Médio A Luz Dos Documentos Nacionais E Estaduais Norteadores	105
6.1	Diretrizes Curriculares Nacionais Do Ensino Médio	106
6.2	Parâmetros Curriculares Nacionais Para Ensino Médio	108
6.3	Parâmetros Curriculares Nacionais Mais Para O Ensino Médio	112

6.4	Orientações Curriculares Para O Ensino Médio	117
6.5	Alguns Sentidos Expressos Pelos Documentos Norteadores Nacionais Acerca Do Ensino De Sociologia	124
6.6	Cada Estado Com Sua Orientação: O Que Os Documentos Norteadores Pernambucanos Orientam Para O Ensino De Sociologia No Ensino Médio	127
6.6.1	<i>Parâmetros Curriculares De Sociologia Ensino Médio</i>	128
6.6.2	<i>Conteúdos Sociológicos A Serem Lecionados Bimestralmente</i>	131
6.6.3	Alguns Sentidos Expressos Pelos Documentos Norteadores Estaduais Acerca Do Ensino De Sociologia	133
7	Buscando Compreender Os Sentidos Construídos Pelos/As Professores/As Acerca Dos Currículos De Sociologia	136
7.1	Os Sentidos De Formação Dos/As Professores/As Que Lecionam A Disciplina De Sociologia.....	136
7.2	Os Sentidos Que Envolvem A Construção Dos Planos De Aula	141
7.3	Os Sentidos Dos/As Professores/As Acerca Dos Currículos De Sociologia	149
8	Palavras Finais	156
	Referências	161
	Apêndice A – Questionário Com Os Colaboradores.....	177
	Anexo A – Parecer Consubstanciado Do Comitê De Ética CCS / UFPE	181

1 Introdução – O Início

Queres caminhar junto? ou à frente dos outros?
ou seguir o próprio caminho? ... É preciso saber
o que se quer e que se quer.
(NIETZSCHE, 2014, p.15)

O estudo proposto surgiu da relação construída da pesquisadora com a Sociologia no período da graduação no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), campus Recife.

O objetivo geral da pesquisa é compreender os sentidos construídos pelos/as professores/as que lecionam a disciplina de Sociologia acerca dos currículos de Sociologia das escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino de Caruaru. Para tal, vamos analisar os documentos legais que norteiam o ensino de Sociologia no Ensino Médio; identificar os métodos/estratégias utilizados pelos professores para estruturar os planos de aula; descobrir os conteúdos priorizados pelos/as docentes que lecionam a disciplina de Sociologia e analisar os sentidos construídos pelos/as professores/as sobre os currículos de Sociologia

A afinidade com a área sociológica partiu de estudos realizados na disciplina Sociologia da Educação Brasileira, vivenciada no quinto período do curso e também na monitoria realizada posteriormente na mesma disciplina.

Durante o período de aulas e monitoria, tive oportunidade de realizar a leitura de alguns textos de Pierre Bourdieu, Anibal Ponce, Louis Althusser, Raymond Aron, Bernardo Sorj, David Harvey, entre tantos outros teóricos. Tendo maior afinidade com os textos dos sociólogos Peter Berger e Pierre Bourdieu, por comungar com alguns dos seus conceitos, em especial por estes autores, acreditarem, que durante o processo de socialização, o meio social contribui para a formação / constituição do sujeito.

Dessa forma, realizando as leituras para a disciplina e aprofundando na monitoria tinha a certeza do que queria pesquisar como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Bem como é evidenciado por Friedrich Nietzsche (2014), é preciso saber o que se quer, para direcionar como vai conseguir chegar ao ponto desejado.

Assim, realizei o TCC com a temática Currículo de Sociologia, tive muita resistência em encontrar um orientador/a, haja vista a resistência que existia

naquele período do corpo docente em apoiar pesquisas realizadas fora do âmbito da educação infantil.

Como o tempo para realizar a pesquisa do TCC é curto (seis meses para estruturar o referencial teórico e seis meses para produzir e analisar os dados da pesquisa), não consegui aprofundar os estudos na temática dos currículos de Sociologia. Porém, a amostra dos dados da pesquisa evidenciou que grande parte dos/as professores/as que lecionam Sociologia não possuem graduação em ciências sociais e que mesmo na ausência de uma proposta nacional para o currículo de Sociologia no Ensino Médio os/as professores/as desenvolviam seus planejamentos conforme suas perspectivas sociais, culturais e ideológicas.

Ao término da graduação sentindo a necessidade de aprofundar a pesquisa realizada no TCC, me questionando se seria possível os/as professores/as graduados em licenciaturas diversas terem concepções fundamentadas na área da sociologia quanto aos currículos de Sociologia; participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (CAA).

Ingressei no programa de pós-graduação dando início a mais um ciclo de estudos e aprofundamento teórico. Graças a minha orientadora, professora Kátia Silva Cunha, tive oportunidade em dar continuidade aos estudos da temática que estava trabalhando na graduação, Currículos de Sociologia, agora com um novo objetivo, de compreender os sentidos construídos pelos/as professores/as acerca dos currículos de Sociologia do Ensino Médio nas escolas públicas de Caruaru, seguindo o percurso metodológico da análise dos documentos nacionais normativos da área de Sociologia quanto as políticas curriculares.

As disciplinas vivenciadas ao longo do primeiro ano da pós-graduação possibilitaram refletir sobre o processo de formação do/a professor/a, em específico do docente que leciona Sociologia e como as políticas educacionais podem contribuir ou dificultar a metodologia e escolhas dos conteúdos ou temas por cada professor/a.

Os novos estudos também contribuíram para compreender os sentidos pela ótica de Berger & Luckmann (2012, p.25) como sendo uma forma complexa da expressão da consciência, “o agir do indivíduo é moldado pelo sentido objetivo, colocado à disposição pelos acervos sociais do conhecimento”, ou seja, os sentidos se constituem na consciência humana, ele (o sentido) se individualiza em um corpo

e se torna pessoa por meio de processos sociais. Acredito que os sentidos construídos pelos/as professores/as acerca dos currículos de Sociologia sejam resultado desses processos sociais e que podem se materializar por meio do discurso.

De modo que também surgiu novos questionamentos relacionados à visão que os/as professores/as tinham acerca dos currículos de Sociologia, alguns deles: Como professores/as com graduação em outra área, estruturam seus planos de aula para a disciplina de Sociologia? A formação docente de alguma forma poderia influenciar na escolha dos temas e conteúdo a serem trabalhados em sala de aula pelo/a professor/a?

Essas e outras questões reforçaram a ideia que as pesquisas na área da educação possuem uma identidade complexa, no sentido que envolvem outras áreas, com conhecimentos ditos sistematizados além da educação. Evidenciando quanto a área da educação está articulada com outras áreas e como que as pesquisas na área da educação tendem a ser vastas (BRANDÃO, 2002).

Outra questão citada por Brandão (2002) é o distanciamento do contexto científico com as realidades escolares; a autora dialoga que a ausência de pesquisas realizadas no cotidiano escolar tende a reforçar uma prática educacional fragmentada, e que os/as pesquisadores/as deveriam desenvolver estratégias para diminuir esse distanciamento, proporcionando diálogos e articulações entre os saberes acadêmicos e sociais.

O distanciamento dialogado por Brandão (2002) toca diretamente em nosso objeto de estudo, os currículos de Sociologia. Tendo em vista que grande parte dos documentos normativos nacionais, bem como as políticas curriculares, dificilmente contemplam as realidades e as dificuldades vivenciadas pelos/as professores/as, evidenciamos que existe um distanciamento dos responsáveis pela construção dos documentos com as diversas realidades escolares.

No primeiro ano do curso de pós-graduação participei de eventos apresentando artigos, participando de palestras, rodas de conversas e mini-cursos. Destaco o 7º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (EPEPE), apresentei o texto “O Ensino de Sociologia por qual currículo?”¹, o diálogo realizado ao longo do evento com outros/as pesquisadores/as e professores/as que

¹ O texto completo da apresentação do 7º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco esta disponível nos anais do evento no site http://epepe.info/arquivos/EPEPE_ANAIS.pdf

lecionavam Sociologia no Ensino Médio, me levou a questionar o uso da palavra currículo no singular. Se existem diversos meios e ferramentas que auxiliam o/a professor/a na construção dos planos de aula, não seria um erro fazer uso da palavra currículo no singular? Fazer uso da palavra no singular não estaria apoiando a construção da Base Nacional Comum Curricular? Essas inquietações contribuíram diretamente na construção da dissertação, impulsionando a pesquisar e aprofundando os estudos acerca de currículo, buscando fundamentação teórica para utilizar o termo no plural, currículos.

Outro evento que trouxe contribuições significativas para construção da pesquisa foi o V Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Apresentei um artigo em produção com outros/as amigos/as do curso, com o título “Paulo Freire: O Livro/Corpo E A Libertação Do Oprimido”² trazendo uma reflexão sociológica acerca da formação humana presente no livro. No decorrer do evento dialoguei com outros/as pesquisadores/as e novas perspectivas quanto o uso de conceitos utilizados por Paulo Freire contribuíram para reflexões acerca dos processos de formação docente.

Realizei inúmeras leituras para as disciplinas da pós-graduação e segui com os estudos sobre a disciplina de Sociologia, identificando que a história da disciplina de Sociologia nas escolas de nível médio no Brasil é marcada por um intenso movimento de presença e ausência nos currículos.

A discussão acerca da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio se inicia nos anos de 1925 com a Reforma Rocha Vaz (SOARES, 2009), sendo retirada dos currículos pela Reforma Capanema no ano de 1942 e, décadas depois, retorna paulatinamente ao currículo no início dos anos de 1980.

Mediante os movimentos históricos e sociais foi no ano de 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9394/96) que o ensino de Filosofia e Sociologia foram incluídos como matérias do Ensino Médio, mas sua obrigatoriedade passou a ser assegurada no ano de 2008 por meio da Lei nº 11.684, de modo a serem vivenciadas nos três últimos anos do ensino básico.

É possível identificar um movimento de ausência e permanência desse ensino, de modo que a discussão ganhou efervescência em território nacional após a reforma do Ensino Médio aprovada em 16 de fevereiro de 2017, por meio da Lei

² O texto completo da apresentação do V CONEDU encontra-se disponível nos anais do evento no site <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>

nº. 13.415, sancionada pelo então presidente Michel Temer e pelo ministro da educação Mendonça Filho.

A lei sancionada no ano de 2017 previa em primeiro momento, a retirada do ensino de Sociologia, História, Filosofia e Educação Física dos três anos do Ensino Médio, porém, a sociedade civil se organizou e se mobilizou, realizando um grande movimento nacional de ocupação nas escolas públicas, pressionando o Governo que estava em vigor a rever a medida provisória, exigindo entre outras questões a permanência do ensino de Sociologia e demais disciplinas nos três anos do Ensino Médio.

Diante da pressão dos movimentos sociais apoiada pela mídia brasileira a medida provisória foi alterada, em um movimento que o ensino de Sociologia, Filosofia, História e Educação Física permaneceu no currículo do Ensino Médio. Entretanto, as cargas horárias das referentes disciplinas foram reduzidas, mantendo a previsão de serem vivenciadas ao longo dos três anos do Ensino Médio, frente as disciplinas com maior carga horária (Português e Matemática) vistas como prioridade no processo de formação dos/as estudantes, as demais disciplinas podem se tornar quase invisíveis. Afinal sua redução de carga horaria, torna-as quase optativas frente a outras prioridades escolares e sociais.

Também é muito importante evidenciar que a reforma do Ensino Médio veio acompanhada da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que deveria ser implantada em todo território nacional, tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas e sendo vivenciada nos dois níveis de ensino básico, a saber, Fundamental e Médio. E assim, no ano de 2017 o documento da BNCC foi homologado, inicialmente com orientações para o Ensino Fundamental, e, apenas em meados do ano de 2019 foi concluído o documento com as orientações para o Ensino Médio.

Neste sentido, a forma tal qual o/a professor/a realizava o processo da escolha dos temas e conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano letivo passaria a ter como documento normativo a BNCC e também manteriam como material de apoio os documentos nacionais normativos: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999), Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998), Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2006) e LDB (BRASIL, 1996); e também não menos importante contariam com sua bagagem profissional.

Para lecionar a disciplina de Sociologia no Ensino Médio os/as professores/as também têm como opção fazer uso das orientações metodológicas disponíveis no livro didático de Sociologia, ministrando os temas e conteúdos conforme a importância que o mesmo adere para formação dos seus educandos ou conforme orienta a Secretaria de Educação de cada estado.

Ao mesmo tempo em que leituras para as disciplinas obrigatórias eram realizadas, inicie a revisão da literatura sobre o tema da nossa pesquisa. À medida que a revisão de literatura era realizada o debate foi sendo ampliado, aos poucos os olhares sobre o objeto da pesquisa foi sendo construído, além de permitir aprofundamento nos estudos teóricos.

As leituras dos resumos e dos trabalhos selecionados na revisão de literatura possibilitaram também o exercício de identificar nas outras pesquisas a questão problema, os objetivos, análise dos teóricos utilizados, o detalhamento do percurso metodológico, fazendo com que novas perspectivas pudessem ser desenvolvidas ou aprimoradas.

Foi através da revisão da literatura que identifiquei alguns movimentos acadêmicos que propiciaram o debate nacional sobre o Ensino de Sociologia. Sendo o I Congresso Brasileiro de Sociologia ocorrido no ano de 1954 com a discussão acerca da inserção da disciplina no ensino secundário que à época, toma fôlego e o grande destaque do congresso foi o então sociólogo Florestan Fernandes demarcando “a importância de se estudar esta ciência não mais para legitimar a ordem social dominante, mas sim para questioná-la” (CARIDÁ, 2014, p. 40).

Já na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2009 aconteceu o I Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (I ENESEB), a segunda edição ocorreu no ano de 2011 no Paraná (II ENESEB), o terceiro encontro no ano de 2013 foi sediado em Fortaleza estado do Ceará (III ENESEB) (CARIDÁ, 2014). O IV ENESEB ocorreu no ano de 2015 no Rio Grande do Sul, o V ENESEB ocorreu em Brasília no ano de 2017 e o mais recente (VI ENESEB) em Santa Catarina no ano de 2019.

O ENESEB geralmente ocorre a cada dois anos, eventos desse porte são importantes porque dão mais visibilidade aos estudos e reflexões realizadas na área de Ciências Sociais, proporcionando encontros entre docentes, pesquisadores/as, estudantes de licenciatura em Ciências Sociais e professores/as de escolas

públicas e privadas, possibilitando possíveis contribuições no processo de formação docente.

Outra iniciativa que reúne os/as professores/as e pesquisadores/as da área de Sociologia é a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) fundada no ano de 2012, na cidade do Rio de Janeiro, no Colégio Pedro II.

Realizando a revisão de literatura na plataforma Scielo³, utilizando as palavras para a pesquisa diante das categorias que inicialmente seriam indicadas para o objeto de pesquisa: currículo de sociologia, sociologia e ensino médio e professor de sociologia. Também foram realizadas buscas invertendo a ordem da pesquisa: ensino médio sociologia, sociologia professor, sociologia currículo.

Novas buscas foram feitas na plataforma de periódicos da Universidade Federal de Pernambuco⁴, procurando por revistas relacionadas a Sociologia, tive conhecimento da Revista Do Programa De Pós-Graduação em Sociologia Da UFPE, encontrando uma revista destinada a Sociologia, englobando a relação escola, professor e currículo de sociologia.

Também pesquisei no repositório eletrônico da Universidade Federal de Pernambuco do centro acadêmico do agreste, local que possibilitou encontrar pesquisas significativas com políticas públicas envolvendo o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e a Teoria de Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (Ramos, 2017; Silva, 2017; Abreu, 2011; Mello, 2011; Dias, 2011, entre tantas outras).

A teorização de Stephen Ball compreende a política simultaneamente como texto e discurso. Ball trabalha as políticas por meio do Ciclo de Políticas, o ciclo envolve três contextos: o contexto de influência, território e prática. Para o autor esses contextos influenciam, constroem e resultam nas políticas curriculares. (Lopes, 2011)

Pela abordagem no ciclo de políticas, buscamos entender os diferentes efeitos que as ações centralizadas e os marcos político-econômicos geram nas ações cotidianas locais, e os efeitos que dimensões cotidianas locais têm na constituição das ações das agências políticas do Estado (LOPES, 2011, p.29)

A teoria de discurso (TD) trabalhada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe compreende que as palavras devem ser analisadas como prática social por meio do

³<http://www.scielo.org/php/index.php>

⁴<https://periodicos.ufpe.br/revistas/>

discurso, as palavras por elas mesmas não tem valor, ou seja, a TD trabalhada pelos autores não busca uma verdade escondida, não se limita a analisar apenas a fala escrita, ela busca o sentido do discurso (Laclau, 2005)

O sentido nunca está pronto e acabado, imprimindo para o analista a necessidade de desconstrução dos discursos em busca da construção dos sentidos que foram sendo articulados em práticas sociais que pertencem a um determinado contexto histórico, o que implica a existência de um processo articulatório e interativo (CUNHA, 2013, p.12)

Uma leitura superficial das teorias pode levar a pensar no primeiro momento a impossibilidade de fazer uso simultaneamente das teorias, porém existem aproximações, para ambas "todos os dados são representações textuais que incorporam práticas e símbolos" (LOPES, 2011, p.44).

Em seu texto Lopes (2011) evidencia de forma muito objetiva as aproximações das duas teorias, para Ball "nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constituem, ainda que tais relações materiais transcendam a análise das circunstâncias externas ao discurso" (IDEM, p.34) e para Laclau (2005) o discurso envolve um conjunto de aspectos significativos da vida social, incluindo desde a materialidade das instituições, perpassando pelas práticas e produções econômicas, políticas e linguísticas.

Nas análises realizadas ao longo da dissertação, não volto o olhar especificamente para uma política curricular ou na análise de uma política curricular com suas implicações, seu processo de implantação, e consequentemente seus resultados no ambiente escolar, por isso não faço uso do Ciclo de Política de Stephen Ball para compreender a política curricular em questão, a BNCC. A presente pesquisa se volta para analisar as políticas curriculares como discursos e fazemos uso da Análise de Discurso (AD)

A AD compreende que o significado do discurso não é arbitrário, antes constitutivo das relações realizadas com a cultura, a história, o social, através da linguagem, o que implica uma ação de "explicitar" os processos de produção de sentido. Descrição, interpretação e explicitação dos mecanismos de produção de sentidos, tornam-se dispositivos metodológicos para a AD, que no fazer das ciências sociais oferece aos pesquisadores uma alternativa metodológica distante daquela, própria das ciências naturais, baseada na observação e descrição. (CUNHA, 2013, p.264)

A AD possibilita analisar as políticas curriculares como discurso caminhando por textos sem definição fixa, entendendo que "a definição é contingente ao processo de pesquisa e a problematização das relações sociais do estudo de caso escolhido" (LOPES, 2011, p.45).

A revisão de literatura além de possibilitar definir o instrumento de análise, também possibilita localizar produções acadêmicas que se aproximam do objeto de estudo. Assim, para realizar a revisão de literatura nos repositórios das plataformas digitais usamos os descritores Sociologia e Ensino Médio; professor/a Sociologia e currículo de Sociologia.

No primeiro momento pesquisando com o descritor Sociologia e Ensino Médio, localizei artigos, dissertações e teses que dialogam sobre alguns conteúdos da Sociologia que são lecionados no Ensino Médio, bem como posicionamento de defesa ao ensino de sociologia e indicações de como esses conteúdos possam contribuir no processo de formação do sujeito.

Já com o descrito professor/a Sociologia encontrei artigos que dialogam sobre o percurso formativo do/a professor/a de Sociologia, pesquisas regionais sobre a formação dos/as professores/as, pesquisas com reflexões sobre a prática docente e o uso das Orientações Curriculares Nacionais.

Os artigos localizados com o descritor currículo de Sociologia em sua maioria fazem referência aos documentos norteadores que podem ser utilizados pelos/as professores/as e pelas Secretarias de Educação para desenvolverem o currículo a ser vivenciado durante o ano letivo. Outras produções estudam as propostas curriculares que cada estado desenvolve, tendo em vista que fica a cargo do estado elaborar o currículo de Sociologia que vai ser usado nas escolas sob sua vigência, - as propostas curriculares estaduais para o ensino de Sociologia no Brasil tendem a ser diferentes por região ou por estado.

Durante a revisão de literatura notei a ausência de estudos sobre a história do ensino de Sociologia no estado de Pernambuco e uma vasta produção sobre a história do ensino de Sociologia de forma centralizada dos estados localizados no Sudeste (São Paulo e Rio de Janeiro).

Esse exercício de revisão de literatura possibilitou identificar a ausência de pesquisas na área de currículo de Sociologia na região Nordeste, outro fator que torna a presente pesquisa como um importante meio de divulgação e contribuição para agregar conhecimentos de forma a termos uma visão que engloba as regiões

brasileiras. Também evidencio a ausência de pesquisas que buscam articular ou identificar os sentidos atribuídos pelos/as professores/as quanto ao currículo ou como os conteúdos trabalhados possuem uma inclinação a influenciar sua prática docente.

Outra questão que vale ser ressaltada sobre a revisão de literatura são as novas possibilidades ou novos olhares sobre questões que antes não estávamos atentos. Consegui identificar que nossa pesquisa também estava relacionada a uma problemática em evidência, a formação do/a professor/a e sua profissionalização.

O diálogo sobre a profissionalização docente envolve muitos fatores e muito se tem discutido após a reforma do Ensino Médio do ano de 2015 que propõe o exercício da docência para sujeitos sem formação específica. Segundo Tardif e Lessard (2008, p.41) “a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas”.

É neste movimento que para dialogar sobre a construção da identidade profissional docente parti do sentido que a análise dessa construção deve envolver além do processo formativo, os sentidos subjetivos presentes nas relações entre os profissionais, a representação que os mesmos desenvolvem sobre suas funções e na própria representação da carreira docente. Além de contextos contemporâneos como a sensação de abandono dos/as professores/as frente ao Ministério de Educação e as Secretarias de Educação, a insatisfação quanto a falta de investimento desses órgãos e até o distanciamento entre os sujeitos que compõem os diversos sindicatos que não conseguem se articular buscando melhorias em comum.

Assim, comungo da perspectiva de Dubar (2005) compreendendo que o processo de formação da identidade docente envolve muitos fatores, não se esgotando ou sendo finalizado na formação superior, mas se constrói ao longo da trajetória, se entrelaçando com a vida pessoal e com os sentidos construídos pela profissão docente. Bem como evidencia Ribeiro (1997, p.71)

(...) o indivíduo constrói o sentimento sobre si, tomando consciência da sua existência como sujeito social, com uma história de vida singular. Por conseguinte o estabelecimento de identificação implica também em um processo sempre em construção/reconstrução, um processo inacabado, funcionando como uma referência para analisar a estrutura da consciência dos indivíduos sobre o mundo e, consequentemente, sobre eles mesmos.

Concebo que a construção da identidade docente é um processo inacabado, um movimento de contínua construção, desconstrução e internalização de mudanças no processo do se fazer docente, que envolve as singularidades dos sujeitos, “cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo de constituir uma espécie seguida pelo profissional” (NÓVOA, 1995, p. 16-17).

A pesquisa caracteriza-se por sua abordagem qualitativa. Segundo Godoy (1995, p.21), “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. Destaco que o objetivo geral da pesquisa que é compreender os sentidos construídos pelos/as professores/as acerca dos currículos de Sociologia envolve as relações estabelecidas entre professor/a e as possíveis alternativas para construir os currículos.

Para analisar os dados da pesquisa vou fazer uso da perspectiva teórico metodológica da Análise de Discurso utilizada por Eni P. Orlandi (1987; 1988; 2005; 2007; 2015; 2017) que se apresenta como uma possibilidade de compreender os discursos construídos pelo/as professores/as bem como os sentidos construídos por estes sobre os currículos de Sociologia.

A Análise de Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto (ORLANDI, 2015, p.26)

Vale ser destacado que o discurso não é resultado de um amontoado de palavras, ou uma simples locução com uma pessoa que fala e a outra escuta, o discurso é uma produção de sentidos, construídos em um determinado momento histórico, social e ideológico; essa produção de sentidos dar-se-á com os contextos em que o/a professor/a está inserido e que expressam seus significados (ORLANDI, 2015).

É nesse movimento que defini como colaboradores/as⁵ da pesquisa professores/as que lecionam Sociologia no Ensino Médio, possuindo graduações diversas, que lecionam a disciplina nas escolas públicas do município de Caruaru, estado de Pernambuco.

Os dados da pesquisa foram produzidos por meio do questionário aberto enviado via e-mail individualmente para os/as professores/as que aceitaram participar da construção dessa dissertação. Segundo Gil (1996) o questionário aberto possibilita a liberdade nas respostas dos colaboradores/as, além de possibilita que os mesmos usem a própria linguagem ao estruturar suas respostas.

Por meio do questionário descrevi o perfil dos colaboradores, identificando quais critérios são elencados por cada colaborador durante a construção dos planos de aula haja vista a ausência de um currículo nacional para o ensino de Sociologia no Ensino Médio. Essas e outras questões estruturaram o questionário buscando compreender os sentidos construídos pelos/as professores/as que lecionam Sociologia acerca dos currículos de Sociologia.

Suponho que a pesquisa possa contribuir para que as secretarias de educação voltem seu olhar para a disciplina de sociologia, podendo desenvolver cursos de formação para os docentes que lecionam a disciplina de sociologia no ensino médio. Também sinalizo que os resultados da pesquisa possam contribuir para que pesquisadores e professores/as identifiquem os limites presentes nos documentos normativos governamentais e estaduais, permitindo que os sentidos expressos pelos colaboradores possam evidenciar que o ser professor é uma construção, resultado das relações que envolvem questões sociais, culturais, ideológicas e econômicas e essas relações contribuem na construção dos currículos.

Academicamente acredito que a pesquisa possa contribuir para expandir o conhecimento de diferentes realidades, além de possibilitar mais debates acerca da construção dos currículos, da profissionalização docente e das diferentes

⁵ Fazemos uso do termo colaborador/a nós referindo aos participantes da pesquisa. Optamos pelo uso desse termo por conceber que cada sujeito participante da pesquisa colabora diretamente na construção de toda dissertação. Eles não foram apenas pesquisados eles/as colaboraram através das suas respostas e também por meio de diversos contextos que envolvem desde nossa aproximação no campo da pesquisa até na análise dos dados na tentativa de alcançar nossos objetivos.

realidades, experiências e metodologias vivenciadas pelos professores/as que lecionam a disciplina de Sociologia no Ensino Médio.

Desta forma, a dissertação está organizada trazendo no primeiro capítulo a revisão de literatura. Nesse momento evidencio algumas pesquisas acadêmicas e artigos que se aproximam do objeto da pesquisa; descrevendo os objetivos de cada pesquisa, bem como os autores que fundamentaram cada estudo, a metodologia e resultados encontrados por cada autor/a. Em seguida, realizo uma reflexão frente ao que foi apresentado nas pesquisas e artigos, dando destaque aos pontos que elas aproximam e se distanciam do nosso tema ou do objeto da pesquisa.

No segundo capítulo descrevo o percurso metodológico realizado ao longo da pesquisa. Explicando os motivos que motivaram fazer uso da Análise de Discurso, como dispositivo para analisar os dados construídos. Além de trazer o perfil dos colaboradores, descrevendo o campo de pesquisa, os instrumentos utilizados para a construção dos dados e as categorias de análise.

Sigo no terceiro capítulo trazendo o processo de implementação da disciplina de Sociologia. Partindo da análise do macro para o micro, ou seja, dialogando sobre o possível surgimento da Sociologia, caminhando para a institucionalização do ensino de Sociologia no Brasil e apontando alguns acontecimentos que possibilitam a implementação da Sociologia no estado de Pernambuco. O capítulo é finalizado localizando a BNCC como política curricular, evidenciando sua construção e os contextos que envolvem, que impossibilitam considerá-la como a política que tem o potencial de “salvar” a educação brasileira.

No quarto capítulo estrutura um diálogo acerca dos diversos contextos construídos das políticas curriculares, concebendo as políticas curriculares como discurso. Em seguida, destaco os possíveis lugares destinados para a disciplina de Sociologia no documento da BNCC, realizando uma breve comparação entre alguns documentos normativos e o documento da BNCC. Finalizo esse capítulo trazendo teóricos que auxiliaram na desconstrução do uso do termo currículo no singular, tendo um aporte teórico para fazer uso do termo no plural: currículos de Sociologia.

No quinto capítulo realizo a análise dos documentos nacionais normativos, descrevendo os possíveis currículos para o ensino de sociologia no ensino médio a luz dos documentos nacionais norteadores. A análise é realizada exclusivamente na área destinada para disciplina de Sociologia, mostrando como cada documento

sinaliza ou orienta o/a professor/a, com temas e conteúdos que possivelmente auxiliariam os docentes na hora de lecionar ou estruturar seus planos de aula.

No sexto capítulo, partindo da ideia do macro para o micro, analiso os documentos norteadores pernambucanos, evidenciando quais documentos os/as professores/as podem fazer uso para orientar o ensino de Sociologia. Além de descrever as concepções que orientam o ensino da disciplina, destaco o uso de sociólogos, temas e conteúdos que a Secretaria de Educação do estado de Pernambuco almeja serem vivenciados nos anos letivos do ensino médio na rede pública de ensino.

No sétimo capítulo analiso os discursos dos colaboradores da pesquisa, descrevendo os sentidos expressos por meio das respostas do questionário buscando compreender os sentidos dos/as professores/as que lecionam Sociologia acerca dos seus processos de formação, dos sentidos que envolvem as construções dos planos de aula e por fim os sentidos acerca dos currículos de Sociologia.

No oitavo capítulo escrevo algumas palavras finais acerca da pesquisa, acreditando em sua incompletude, o exercício de traçar algumas ponderações gera novos questionamentos, abrindo novas janelas para novos conhecimentos e futuras pesquisas.

A dissertação segue apresentando as referências teóricas que foram citadas ao longo de todo trabalho. Seguindo com o apêndice com o documento completo do questionário com as questões que foram enviadas aos colaboradores via e-mail e por fim em anexo segue o parecer consubstanciado do Comitê de Ética da UFPE, com as apreciações acerca da pesquisa e do questionário para produção dos dados.

É com grande satisfação que eu e a Dr^a Kátia Silva Cunha (a orientadora dessa dissertação) convidamos os/as leitores/as a mergulharem em nossa pesquisa, apresentando em seguida a revisão de literatura que possibilitou expandir as articulações com teóricos, além de identificar textos e produções que se aproximavam ou se distanciavam da nossa pesquisa.

2 Revisão Da Literatura

... a ciência não opõe um julgamento de valor a outro julgamento de valor, mas constata o fato de que a referência a uma hierarquia de valores está objetivamente inscrita nas práticas e, em particular, na luta da qual essa hierarquia é o objeto de disputa e que se exprime em julgamentos de valor antagônicos.
(BOURDIEU, 2015, p.40)

Neste capítulo vamos dialogar sobre algumas teses, dissertações e artigos que tenham como objeto de estudo o currículo de Sociologia. Sob o aporte teórico de Messina (1998, p.1) compreendemos que “um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; [...] é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios”, assim pretendemos evidenciar os teóricos, os objetivos e as contribuições de cada pesquisa proposta.

Realizamos diferentes buscas em vários repositórios, sem a pretensão de realizar alguma hierarquização ou validação dos saberes produzidos; buscamos produções no Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)⁶ e em periódicos Sociológicos. Inicialmente buscamos em outras plataformas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁷ e na Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior (CAPES)⁸, encontramos poucas produções com esse tema. Assim, intensificamos nossas buscas nos eventos de Ciências Sociais como o Congresso Brasileiro de Sociologia (SBS)⁹, o Portal das Ciências Sociais Brasileiras (ANPOC)¹⁰, em alguns periódicos sociológicos¹¹ e em outros Programas de Pós-Graduação ofertados pelas Universidades Federais brasileiras.

⁶ Site do Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/50>

⁷ Site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): <http://www.anped.org.br/>

⁸ Site da Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior (CAPES): <https://www.capes.gov.br/>

⁹ Site do Congresso Brasileiro de Sociologia (SBS): <http://www.sbs2019.sbsociologia.com.br/>

¹⁰ Site do Portal das Ciências Sociais Brasileiras (ANPOC): <http://anpocs.com/>

¹¹ Revista Café com Sociologia, disponível in: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista>
Revista Estudos de Sociologia, disponível in: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos>
Revista Novos Rumos Sociológicos, disponível in: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos>

Delimitamos nosso recorte temporal de 10 anos, buscando produções entre o ano de 2008 e 2018, compreendendo que foi nesse período que o Ensino de Sociologia foi implantado a nível obrigatório em âmbito nacional nos três anos do Ensino Médio, por meio dos Projetos de Lei (PL) dos deputados: Padre Roque (PL 3.178/1997) e do deputado Ribamar Alves (PL 1.641/2003). O PL do deputado Ribamar Alves foi aprovado em 2008 (Lei 11.684/2008), possibilitando a alteração do artigo 36, parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) do ano de 1996, instituindo a Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio; acreditamos que durante o período de obrigatoriedade a produção científica sobre o currículo de Sociologia possa ter sido intensificada.

A seguir, construímos um quadro com as produções acadêmicas que utilizamos ao longo da revisão de literatura, trazendo informações específicas (título autor, ano e tipo de produção). A análise de cada produção, com seus respectivos objetivos, metodologia, marco teórico e resultados encontram-se em nosso próximo subtema: 2.1 Dialogando com as produções.

Quadro 1 - Produções acadêmicas utilizadas na revisão da literatura

Título da produção	Autor/a	Ano	Tipo
Sociologia no Ensino Médio: diretrizes curriculares e trabalho docente	Carolina Braso Caridá	2014	Dissertação
Sociologia no Ensino Médio: uma análise comparada de propostas curriculares	Bruna Lucila de Gois dos Anjos	2016	Dissertação
PÚBLICO x PRIVADO: as diferenças na aplicabilidade do Currículo de Sociologia em Campos dos Goytacazes	Beatriz da Silva Maia,	2017	Trabalho de conclusão de curso
O ensino de sociologia: entre o prescrito e o feito	Marcelo Sales Galdino; Priscilla Silvestre de Lira Oliveira	2018	Artigo
O currículo de sociologia na escola: um campo de construção (e disputa)	Amurabi Oliveira	2013	Artigo

Fonte: A autora, 2018.

Durante a busca por trabalhos que compartilhavam do nosso objeto de estudo - o currículo de Sociologia-, encontramos pouquíssimas produções, esse silêncio na produção vai além do que alguns pesquisadores possam rotular como “desinteresse” pelo tema. Acreditamos que essa ausência de produções sinaliza uma possível visão de engessamento do currículo de Sociologia, seja por via dos livros didáticos distribuídos pela rede de Secretaria de Educação ou pelas orientações de escolha dos temas e conteúdos disponibilizados nos documentos nacionais orientadores.

Outra hipótese que levantamos é que possivelmente o movimento de ausência e permanência do ensino de Sociologia nos currículos do Ensino Médio possa ter contribuído para que o número de pesquisas seja reduzido. De modo que as outras disciplinas que tiveram uma certa estabilidade na permanência no currículo brasileiro, como Matemática, Português, desenvolvam uma hierarquização entre as disciplinas, fazendo com que a Sociologia e a Filosofia sejam vistas como disciplinas secundárias para o processo de formação e inserção na sociedade.

O número reduzido de estudos e conseqüentemente a divulgação dos resultados ou dos debates entre professores/as com as agências de educação, sobre os currículos de Sociologia pode contribuir também para que o termo persista como singular “currículo” e não seja dialogado em uma perspectiva de pluralidade, no caso, o termo que nossa dissertação se propõe a desenvolver “currículos de Sociologia”.

Entretanto, é por meio das leituras das produções que podemos aprofundar nosso marco teórico, identificando e aproximando nosso estudo com pesquisas já desenvolvidas. Também temos a oportunidade de conhecer novos estudiosos que pesquisam sobre currículo de Sociologia, bem como teóricos que não compartilham do nosso pensamento. É um movimento de exploração, na medida em que em cada pesquisa estudada descobrimos o tema sob uma perspectiva diferente e um movimento de reflexão, quando durante o percurso de leitura, nos deparamos analisando a posição do pesquisador e buscamos argumentos para validar nos objetivos da pesquisa.

Assim, em meio as leituras e descobertas identificamos em Morosini e Fernandes (2014) outro termo que pode ser usado para a revisão de literatura, as autoras utilizam o termo “Estado do Conhecimento” e explicitam que ele

... fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo... (MOROSINI e FERNANDES, 2014, p. 158).

Nesse movimento de explorar novas perspectivas, conhecer algumas produções que compartilham do nosso objeto de estudo e explorar pesquisas com aproximação com o nosso tema que vamos destacar algumas dissertações e artigos que tem como objeto de estudo os currículos de Sociologia.

2.1 Dialogando Com As Produções

Destacamos a dissertação de Ana Carolina Braso Caridá, desenvolvida no ano de 2014, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, com o título “Sociologia no Ensino Médio: diretrizes curriculares e trabalho docente”.

A pesquisa realizada por Caridá (2014) é do tipo análise de conteúdo dos documentos norteadores do ensino de sociologia, especificamente as Diretrizes Curriculares Estaduais para a disciplina de sociologia vivenciada nas cinco regiões que compõem o estado brasileiro: Região Norte (Acre e Tocantins); Região Nordeste (Ceará e Alagoas); Região Centro-Oeste (Distrito Federal, Mato Grosso e Goiás); Região Sudeste (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo); Região Sul (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina) totalizando 14 estados brasileiros. O objetivo geral da pesquisa é analisar os conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) estaduais na área de Sociologia, evidenciando os conteúdos apresentados em cada documento, suas particularidades, sendo estruturados quadros pela autora com os temas/conteúdos propostos.

O diálogo sobre a historicidade da Sociologia no Brasil é desenvolvido com base em Florestan Fernandes e o diálogo acerca do trabalho docente é desenvolvido tendo em vista o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2012, e a pedagogia histórico-crítica desenvolvida também por Florestan Fernandes, considerando o modelo metodológico que o plano considera sendo o mais adequado para o Ensino de Sociologia.

Caridá (2014) identifica altos índices de produções acadêmicas na área de Sociologia na Região Sudeste, conclui que uma proposta curricular a nível nacional poderia auxiliar e incentivar os estados que ainda não possuíam, a época em que a pesquisa foi realizada, as Diretrizes Curriculares Estaduais o debate sobre o Ensino de Sociologia, bem como poderia facilitar uma matriz que assegura temas e autores da sociologia (Weber, Althusser, Max). Evidencia também que a pesquisa pode auxiliar na formação dos/as professores/as que lecionam Sociologia, sendo uma ponte para conhecerem as diferentes Diretrizes vivenciadas nas regiões que compõem o estado brasileiro.

Outra dissertação que destacamos é da pesquisadora Bruna Lucila de Gois dos Anjos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulado de “Sociologia no Ensino Médio: uma análise comparada de propostas curriculares”, do ano de 2016.

A pesquisa desenvolvida por Anjos (2016) é um estudo comparativo entre as propostas curriculares de diferentes estados brasileiros: São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná. Como ferramenta metodológica a autora utiliza a análise documental e realizou entrevistas com colaboradores que participaram da construção da respectiva proposta curricular do seu estado; as entrevistas foram realizadas presencialmente e por e-mail, tendo em vista a distância de uma cidade para outra e o deslocamento da pesquisadora.

O objetivo geral é investigar o conhecimento escolar de Sociologia por meio dos documentos e das respostas dos colaboradores que participaram da construção da proposta curricular respectiva do seu estado, para tal Anjos (2016) analisa os documentos nacionais sob uma perspectiva de descrição da visão curricular de cada documento, articulando com as propostas curriculares e os documentos nacionais norteadores.

O marco teórico da pesquisa é estruturado pela análise dos documentos norteadores nacionais, para analisar os documentos do estado do Paraná a autora faz uso de Ivor Godson e Michael Apple, já para analisar as teorias curriculares que compõem as propostas do estado de São Paulo e do Rio de Janeiro a pesquisadora faz uso de Newton Duarte e Rosanne Dias. Assim, a autora desenvolve o diálogo acerca do currículo, tecendo por meio da análise dos documentos nacionais norteadores estabelecendo uma relação entre conhecimento escolar e disciplina escolar com as respostas das entrevistas com os colaboradores de cada estado.

Anjos (2016) conclui que o currículo é uma construção histórica, que a escolha dos temas e conteúdos são influenciados por questões sociais e históricas, já o estudo dos documentos, articulado com as propostas curriculares de cada estado, possibilitou identificar como que cada estado concebe o currículo, criando abertura para novos diálogos, demonstrando que novos currículos podem ser construídos.

Ao longo da nossa revisão de literatura, encontramos o trabalho de conclusão de curso de Ila Beatriz da Silva Maia, intitulado “PÚBLICO x PRIVADO: as diferenças na aplicabilidade do Currículo de Sociologia em Campos dos Goytacazes” do curso de Ciências Sociais, da Universidade Federal Fluminense, do ano de 2017.

O objetivo da pesquisa de Maia (2017) foi investigar as principais diferenças de aplicabilidade do currículo de Sociologia entre as escolas públicas e privadas, partindo da visão de professores/as que lecionam ou que já lecionaram nas duas escolas (pública e privada) em Campo dos Goytacazes no estado do Rio de Janeiro.

Como metodologia a autora fez uso da análise bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, de modo que a entrevista aconteceu com quatro colaboradores que atualmente estavam lecionando sociologia em escolas públicas e privadas. O número reduzido de colaboradores foi justificado pela pesquisadora pela ausência de professores/as que lecionam simultaneamente nas duas escolas.

Como marco teórico o trabalho é estruturado com a discussão de currículo, trazendo o marco de início dos estudos curriculares, seguindo com a relação entre teorias de currículo e a criação do currículo mínimo de Sociologia no estado do Rio de Janeiro. O currículo mínimo de Sociologia no estado do Rio de Janeiro, foi criado pela Secretaria de Educação que reuniu um grupo de oito professores/as com a intenção dos mesmos reunirem conteúdos e temas a serem lecionados em todas as escolas públicas no estado do Rio de Janeiro.

Maia (2017) conclui a existência de diferenças entre o currículo oficial que é prescrito pela Secretaria de Educação e também nos documentos norteadores oficiais e entre o currículo real que é vivido em sala de aula; a autora também evidencia que mesmo sendo criando o currículo mínimo de Sociologia, grande parte

dos/as professores/as que não participaram da produção desse documento não se sentiu que sua realidade estava sendo representada pela proposta curricular.

Um artigo muito interessante que localizamos na revista *Café com Sociologia* foi o dos autores Galdino e Oliveira (2018) com o título “O ensino de sociologia: entre o prescrito e o feito”. O artigo apresenta os resultados da pesquisa realizada pelos autores que tinha como objetivo comparar os currículos oficiais da disciplina de Sociologia, apresentados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação de Pernambuco, com currículos ensinados pelos/as professores/as da rede estadual do estado.

A metodologia da pesquisa é classificada como uma pesquisa qualitativa sendo usada análise bibliográfica dos documentos nacionais norteadores para o ensino de Sociologia no ensino médio e também realizaram entrevistas com três professores/as com formação acadêmica distinta, os pesquisadores também observaram as aulas e analisaram os planos de aula dos três colaboradores.

O marco teórico é estruturado pela discussão contemporânea sobre currículo, tendo como aporte teórico Libâneo e Sacristán, os pesquisadores distinguem o currículo formal do real e evidenciam que o currículo real dificilmente será uma reprodução dos documentos norteadores.

Galdino e Oliveira (2018) concluíram que existe divergências entre o currículo prescrito e o currículo ensinado pelos/as professores/as, além de evidenciarem que o/a professor/ar graduado em Ciências Sociais possui uma certa autonomia crítica na escolha dos temas, entretanto, sinalizam uma possível rotinização dos conteúdos, argumentando que possivelmente aconteça em virtude da ausência de professores/as graduados em Ciências Sociais.

O último artigo que vamos destacar é o do pesquisador Amurabi Oliveira (2013), intitulado “O currículo de sociologia na escola: um campo de construção (e disputa)”. O objetivo do artigo é desenvolver uma reflexão em torno do currículo de Sociologia na educação básica. Assim, Oliveira (2013) desenvolve o artigo com três objetivos específicos: breve diálogo sobre a presença e ausência do ensino de Sociologia no currículo escolar brasileiro; a análise de dois documentos nacionais norteadores: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) e por fim, sinaliza possibilidades de se pensar um currículo nacional de Sociologia.

A metodologia desenvolvida no artigo foi análise documental e bibliográfica das pesquisas realizadas na área da história da Sociologia no Brasil, posteriormente com a análise dos documentos nacionais norteadores e indicando os pontos fracos de cada documento. O marco teórico acerca da história da disciplina no Brasil é composto de pesquisadores conhecidos na área de Ciências Sociais como Maria Bispo dos Santos e Amaury Cesar Moraes, já como suporte para análise dos documentos norteadores encontramos os autores Michael Young e Lejeune Carvalho.

Oliveira (2013) conclui que na ausência de uma proposta curricular para o ensino de Sociologia, os conteúdos propostos pelos livros didáticos também é uma forma de desenvolver um currículo, mesmo que não esteja implícito, porém o/a professor/ar ao fazer uso do livro didático com os conteúdos está construindo outros currículos Sociológicos

2.2 Refletindo A Luz Das Pesquisas Analisadas

Realizamos esse recorte da revisão da literatura tendo em vista evidenciar as produções que compartilham do nosso objeto de pesquisa - currículo de Sociologia, de modo que argumentamos no início da dissertação o baixo índice de produções acadêmicas com esse tema. Porém, conseguimos localizar ao menos uma produção realizada em algum estado brasileiro, mostrando que de certa forma o tema está presente no cotidiano dos/as professores/as.

Com a revisão da literatura é possível que o pesquisador selecione as melhores bibliografias no intuito de integrar e atualizar os conhecimentos mais relevantes acerca do objeto de pesquisa, além de melhorar a análise dos dados da pesquisa e produzir uma dissertação ou uma tese que desperte o interesse do leitor, sem deixar de lado a relevância e a profundidade científica que a produção necessita (BRIZOLA e FANTIN, 2016, p. 37)

Além da revisão da literatura possibilitar conhecer as produções publicadas, ela também possibilita identificar lacunas, consensos e controversas; sendo possível desenvolver uma reflexão identificando de que ponto nossa pesquisa se aproxima da produção selecionada até o ponto em que ela se distancia, reforçando os aspectos que torna nossa pesquisa original.

Evidenciamos algumas dissertações e artigos porquê de alguma forma eles se aproximam com o nosso objeto e com algum dos nossos objetivos específicos da nossa pesquisa que tem como objetivo geral compreender os sentidos construídos pelos/as professores/as que lecionam Sociologia acerca do currículo de Sociologia das escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino de Caruaru.

A pesquisa desenvolvida por Caridá (2014) possibilitou conhecermos as diretrizes curriculares para o ensino de Sociologia de quatorze estados brasileiros, essa descrição das diretrizes nós aproxima da sua pesquisa, porém sentimos a ausência da análise dos documentos da região Nordeste. A autora justifica essa ausência dos documentos da região Norte e Nordeste se deve pelo baixo número de produções que demonstram a reflexão dos/as pesquisadores/as, logo acreditamos que essa ausência seja em decorrência da não consolidação dos currículos de Sociologia no Ensino Médio em território brasileiro. Na medida em que o ensino de Sociologia foi construído por diversos percursos históricos (permanência e ausência), isso possa ter contribuído para o desinteresse em desenvolver debates acerca da disciplina no currículo do Ensino Médio.

Já com os estudos de Anjos (2016) nossa pesquisa se aproxima na medida que também propomos uma análise dos documentos nacionais norteadores para o ensino de Sociologia no Ensino Médio. Porém, nos distanciamos a partir do diálogo que desenvolvemos e da perspectiva que assumimos sobre os currículos de Sociologia, concebendo que o currículo vai além do que está sendo prescrito pelos documentos, ele perpassa a vivência dos/as professores/as em sala de aula, acreditando que os currículos são construídos por meio também dos sentidos que cada professor/a constrói ao longo da sua vida docente sobre o currículo.

A pesquisa de Maia (2017) traz o termo currículo mínimo, fazendo referência a um currículo mínimo de Sociologia utilizado em alguns estados brasileiros, entretanto, essa prática do currículo mínimo ainda não foi instituída pelo estado pernambucano. O trabalho de conclusão de curso de Maia (2017) é um meio de conhecermos as concepções de currículo mínimo e constatar que um currículo construído com a participação de um número pequeno de professores/as dificilmente vai conseguir representar a realidade da maioria da vivência das escolas do estado.

Logo evidenciamos que a criação de um currículo mínimo não foi uma solução bem vista pela maioria dos/as professores/a dos estados onde foi

instituído (MAIA, 2017), acreditando que a criação de mais diálogo entre as Secretarias de Educação e os/as professores/a que lecionam Sociologia na rede pública, seria uma possibilidade para que diversas realidades passem a ser conhecidas e possam contribuir na construção de currículos que aproximam a realidade com questões sociológicas.

Já os resultados da pesquisa de Galdino e Oliveira (2018) nos fazem refletir sobre a importância da graduação ou licenciatura específica para lecionar a disciplina, tendo em vista a perspectiva da autonomia do/a professor/ar a vista dos documentos norteadores nacionais na escolha dos conteúdos. Entretanto, as realidades em grande parte dos estados brasileiros sinalizam para professores/as que lecionam sem a graduação ou licenciatura específica naquela matéria. O artigo de Galdino e Oliveira (2018) evidencia os documentos norteadores nacionais para o ensino de Sociologia no Ensino Médio, essa é uma questão que se aproxima do nosso estudo, porém se distancia a medida em que apenas busca responder se o/a professor/a entrevistado tem o conhecimento dos documentos.

Os estudos de Oliveira (2013) possibilita identificar que diferentes currículos podem ser construídos na medida que o/a professor/a faz uso do livro didático, nos aproximamos quando defendemos que diferentes currículos podem ser construídos quando o/a professor/a faz uso tanto dos documentos nacionais norteadores quanto ao uso do livro didático distribuído pela Secretaria de Educação de cada estado.

Tendo em vista nossa revisão da literatura identificamos que a discussão acerca do ensino de Sociologia no Ensino Médio é contínua e com picos de efervescência à medida que os movimentos políticos mobilizam uma possível retirada ou diminuição da carga horária do ensino de Sociologia no nível médio.

Notamos que os/as professores/as tendem a utilizar diversas ferramentas no processo de construção dos planos de aula. Além dos documentos nacionais norteadores, identificamos que o seu processo de formação junto com sua experiência docente são fatores que influenciam durante o percurso de construção dos planos de aula.

Logo acreditamos que a construção de uma proposta curricular nacional para o ensino de Sociologia no Ensino Médio poderia de alguma forma silenciar as possibilidades e propostas de ensino, tendo em vista que possivelmente essa proposta venha a desconsiderar os diferentes aspectos sociais e culturais presentes

nas sociedades que diretamente influenciam na construção dos currículos de Sociologia.

Nesse sentido, ao término da revisão de literatura apresentamos os caminhos que percorremos para construção da dissertação. Intitulamos o capítulo como “percursos teóricos e metodológicos da pesquisa” pois envolve questões teóricas referentes a ferramenta utilizada para análise dos dados, em específico a Análise de Discurso (AD) e também descrevemos todo o percurso de campo que percorremos para produzir os dados com nossos colaboradores; além de estabelecer as categorias que possibilitou analisar os dados.

3 Percursos Teóricos E Metodológicos Da Pesquisa

Alice: “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”
 “Depende bastante de para onde quer ir”, respondeu o Gato.
 “Não me importa muito para onde”, disse Alice.
 “Então não importa que caminho tome”, disse o Gato.
 “Contanto que eu chegue a algum lugar”, Alice acrescentou à guisa de explicação.
 “Oh, isso você certamente vai conseguir”, afirmou o Gato, “desde que ande o bastante.”
 (CARROLL, 2010, p.48)

Neste capítulo vamos apresentar o percurso metodológico que realizamos na pesquisa, compartilhando do pensamento de Carroll (2010) acreditando que existem vários caminhos para a realização de pesquisas, mas que torna-se necessário traçar os passos que desejamos percorrer. Não perdendo de vista a existência de diversos percalços metodológicos, mas que os mesmos podem auxiliar a ter novas lentes sob o nosso campo de pesquisa e dos colaboradores.

Durkheim em seu livro “As Regras do Método Sociológico” destaca que uns dos primeiros passos que o sociólogo deve seguir em uma investigação científica é definir o que se pretende estudar e que toda investigação científica estaria relacionada com um determinado grupo de fenômenos. Estamos longe de nos posicionar como cientistas sociais, afinal não temos formação na área de Ciências Sociais, entretanto acreditamos que uma investigação científica deve ser guiada por um rigor científico e que a mesma deve trazer alguma contribuição para o meio social e acadêmico.

Desta forma, nossa pesquisa tem como objetivo compreender os sentidos construídos pelos professores/as que lecionam sociologia acerca do currículo de Sociologia nas escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino de Caruaru. Os dados produzidos por meio do questionário foram analisados à luz da teoria da Análise de Discurso (AD), de linha francesa fundada por Michel Pêcheux (Fairclough, 2008), fazemos uso de Orlandi (1987; 1988; 2007; 2015; 2017) que segue a linha francesa de Pêcheux. Para tal, destacamos um subtítulo para explicar nossa compreensão da AD, destacando os principais pontos da teoria trabalhada pela autora brasileira Eni P. Orlandi.

3.1 A Análise De Discurso Na Perspectiva De Eni P. Orlandi

A pesquisadora Eni P. Orlandi (1987; 1988; 2007; 2015; 2017) em suas obras concebe a Análise de Discurso (AD) como instrumento que “trata do discurso” (ORLANDI, 2015, p.13) compreendendo o discurso como “palavra em movimento” (Idem). Indicando que AD também possibilita “observar os modos de construção do imaginário necessário na produção dos sentidos” (ORLANDI, 2007, p.18).

Nesse movimento, os estudos da AD por meio de Orlandi (1987; 1988; 2007; 2015; 2017), possibilitam identificar que a técnica procura “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (Idem, 2015, p.13). É por meio da compreensão de Orlandi (Idem) que analisamos os discursos dos nossos colaboradores, tendo em vista que “o discurso é um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é lingüística” (ORLANDI, 1988, p.17), compreendendo desta forma a língua falada “... como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2015, p.13).

Quando falamos da relação do homem com a realidade fazemos menção com a história que constitui cada colaborador, essa história está envolvida de sentidos, sentidos esses que podem ser impressos por meio do discurso, o mesmo quando analisado sob a ótica da AD de Orlandi (1987, 1988, 2007, 2015, 2017) possibilita argumentar que a AD

(...) não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (2015, p.13-14).

Assim, sendo o homem constituído de sentidos, nos perguntamos quais os sentidos produzidos pelos/as professores/as que lecionam Sociologia acerca dos currículos de sociologia? Como seria possível interpretar os sentidos expressos?

Esses sentidos podem ser impressos pela AD por meio da linguagem, mas a linguagem “só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2015, p.23). De modo que para interpretar os sentidos é necessário compreender o meio que o sujeito está inserido, analisando seu contexto histórico - social, logo a AD “... não estaciona na interpretação, trabalha limites, seus mecanismos, como parte dos

processos de significação” (Idem, 2015, p.24). E é esse processo de significação que rompe com a ideia que a AD seria uma teoria explicativa, ela “trabalha com os processos e as condições de produção de linguagem” (ORLANDI, 1987, p12).

A produção de linguagem na perspectiva de Orlandi (2007, 2015) é construída diante de algumas condições sejam pelo dito, pelo não-dito ou pelo silêncio. O dito e o não-dito são compreendidos pela autora como o que estava explícito e o implícito no dizível do discurso que se fez pela linguagem, de modo que o dito traz o pressuposto do não dito ou o que não pode ser dito, logo o “não-dito é subsidiário ao dito” (Idem, 2015, p. 81).

Temos que ter cautela para não confundir o não-dito com o silêncio, o “não – dito remete ao dito” (ORLANDI, 2007, p.66), já o silêncio “não remete ao dito; ele se mantém como tal; ele permanece silêncio e significa” (idem, p.66). Assim, Orlandi considera “que há sempre no dizer um não–dizer necessário” (Idem, 2005, p. 81), o não dizer está relacionado com questões contextualizadas socialmente e historicamente.

Outra contribuição que Orlandi faz entender em seus estudos é que a AD rompe com a ideia de que um homem quando está em silêncio seria um homem sem sentido. O silêncio é observado por Orlandi (2007) como algo que “passa pelas palavras... ele escorre por entre a trama das falas” (Idem, p.32).

Logo, Orlandi (2007) não se refere especificamente ao silêncio mudo, ausência de palavras “incompletude de linguagem” (Idem, p.12), a autora indica que “há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio” (Idem, p.11).

O silêncio está presente nas palavras, as palavras “são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio ‘fala’ por elas: elas silenciam” (Idem, p.14). Assim desconstruirmos o pensamento que o “não-dito discursivamente” (ORLANDI, 2007, p.15) seria o silêncio, mas que as palavras estão cheias de sentidos que não são ditos e os chamamos de silêncio.

A AD teorizada por Orlandi (1987) possibilita uma expansão no que diz respeito ao conhecimento da linguagem dita, propondo uma análise que envolve a linguagem como meio da construção das formações sociais. É um movimento que permite redimensionar o objeto, reavaliar aspectos teóricos e relacionar criticamente os métodos.

Esses fatores relacionados ao tempo social e tempo histórico (ORLANDI, 1987) estão presentes na formação do sujeito, de modo que esse confronto entre sujeito e ações históricas formam o discurso. Estando os discursos “...duplamente determinados: de um lado pelas formações ideológicas que os relacionam a formações discursivas definidas e, de outro, pela autonomia relativa da língua” (Idem, 2007, p.22).

Compreender que a construção do discurso do sujeito perpassa essas questões sócio históricas nos permite evidenciar a necessidade de ir além da análise dos documentos norteadores, porque identificamos que os sentidos

(...) são criados. São construídos em confrontos de relações que são sócio historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários. Tudo isso tendo como pano de fundo e ponto de chegada, quase que inevitavelmente, as instituições. (ORLANDI, 1988, p.103)

Ir ao encontro com os colaboradores dentro das instituições de ensino possibilita que nós pesquisadores identifiquemos o local de onde o discurso está partindo, de modo que a interpretação pode sofrer influência conforme o local do discurso.

A interpretação na AD não considera o sujeito “sem ideologia, e a ideologia sem a materialidade,” (ORLANDI, 2017, p.85), ela compreende que o sujeito sofre influência e se constitui pelo meio que constrói sua história, ou seja, o sujeito se faz pelo que diz e pelo que não diz e é essa relação que estabelece os sentidos (ORLANDI, 2017).

Outra questão que deve ser salientada é que a AD não termina apenas na interpretação ela “trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação” (ORLANDI, 2015, p.24). Não existe um sentido verdadeiro para realizar a interpretação, o analista mergulha em “gestos de interpretação” (Idem, p.24)

Sendo o discurso uma ação que vai além do que foi dito, que sofre influência do histórico, a Análise de Discurso demonstra que a relação entre o social e histórico é algo indissociável, possibilitando que a ideologia seja produzida, “justamente no ponto de encontro da materialidade da língua com a materialidade da história” (Idem, 2007, p.20).

Logo, é possível afirmar que “não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 1987, p.13), é por meio dessa construção do discurso que nossa pesquisa se volta para expressar os sentidos construídos pelos professores/as acerca dos currículos de Sociologia, ouvindo professores/as que lecionam Sociologia no Ensino Médio nas escolas públicas de Caruaru, do estado de Pernambuco.

3.2 Encontrando Os Colaboradores Da Pesquisa

Nossa pesquisa contou com a colaboração de dois professores/as que lecionam Sociologia, atualmente lecionando em diversos turnos e séries nas escolas de Ensino Médio do município de Caruaru, no estado de Pernambuco.

Até o ano de 2020 o município de Caruaru, localizado no estado de Pernambuco, disponibilizava o total de vinte e quatro escolas de Ensino Médio, distribuídas com as modalidades integral, semi-integral (conhecidas como Escolas de Referência) e regular¹².

Esse modelo de Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) é o resultado do primeiro programa lançado pela Secretaria de Educação de Pernambuco no ano de 2008, instituído por meio da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008¹³ que tinha como prioridade melhorar a qualidade da educação, ampliar o número de matrículas nas escolas integrais e semi-integrais e restaurar o Ensino Médio promovendo uma educação integral que contemple o âmbito do desenvolvimento sócio emocional e cognitivo do estudante¹⁴.

¹² Para ter acesso a lista com todas as escolas de Ensino Médio do estado de Pernambuco indicamos o acesso ao site da Secretaria de Educação: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/11176/Rela%C3%A7%C3%A3o%20das%20Escolas%20-%20GRE%20Caruaru.pdf>

¹³ Texto completo da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, encontra-se disponível IN: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>

¹⁴ Indicamos a leitura da dissertação de Benittes (2014) apresentada ao Programa de Pós-Graduação vinculado a nossa pesquisa, como fonte para compreender toda a política do Ensino Médio no estado de Pernambuco, com ênfase na educação em tempo integral. Disponível IN: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11301/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Val%C3%A9ria%20Lima%20Benittes.pdf>

Definido nosso campo de pesquisa, entramos em contato com a Gerencia Regional de Educação (GRE) para elaboração do documento que consentia o nosso acesso as escolas de Ensino Médio para realizar a pesquisa nas escolas públicas localizadas no município de Caruaru.

Estando com o documento da GRE consentindo nosso acesso as escolas, submetemos nossa pesquisa para análise do Comitê de Ética da UFPE, a qual, depois de aprovada pelo comitê¹⁵, iniciamos os primeiros contatos com as escolas e com os/as possíveis professores/as colaboradores da nossa pesquisa.

No primeiro momento da visita nas escolas sentimos resistência da parte de alguns gestores/as em disponibilizar o primeiro contato com os professores/as. Os gestores/ as articulavam que a escola por ser de referência não poderia autorizar que o professor/a parasse a aula para conversar, ou o mesmo não concederia tempo de seu horário de lanche ou almoço para conversar e ter o primeiro contato com a nossa pesquisa. Logo, deveríamos voltar na outra semana para saber quando o professor/a teria um horário vago em sua grade de aula para ter nosso primeiro contato. Nas escolas em que não tivemos o primeiro contato com os possíveis colaboradores/as agradecemos aos gestores/as ou diretores/as, ficando de retornar em algum momento posterior.

Em outras escolas de referência que conseguimos conversar com os/as professores/as, os mesmos já alertaram que a escola não iria disponibilizar nenhum horário de sua grade de aula ou até mesmo um horário em seu lanche ou almoço para realizar a entrevista; logo anotamos os e-mails e os mesmos certificaram que iriam responder o que de início seria uma entrevista semi-estruturada e passou a ser classificado como um questionário aberto e reenviaria para nosso e-mail.

A pretensão inicial seria produzir os dados usando o instrumento metodológico da entrevista semiestruturada, também “chamada de assistemática, antropológica e livre – quando o entrevistador tem a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente a questão” (LAKATOS e MARCONI, 2008, p.219), porém diante das dificuldades encontradas no campo, em relação ao acesso aos docentes para a realização das entrevistas nas escolas de referência enviamos para os

¹⁵ Nossa pesquisa segue com as normas de aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco de número CAAE: 28526720.8.0000.5208, garantindo e resguardando o anonimato da respostas dos nossos colaboradores/as.

colaboradores via e-mail as questões aprovadas pelo Comitê de Ética que norteariam a entrevista pessoalmente, de modo que agora nosso instrumento passa ser classificado como questionário aberto.

Segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas.” O questionário enviado por e-mail possivelmente dificultaria o retorno com as respostas dos colaboradores, algo que fazendo uso da entrevista teríamos as respostas de imediato logo em seu termino e também o questionário impossibilita o possível dialogo que pode ser desenvolvido entre pesquisador e colaborador. (GIL, 1996).

Enviamos o questionário seguindo as orientações de Marconi e Lakatos (1999), encaminhando também no corpo do e-mail argumentos dando ênfase sobre a importância da participação de cada colaborador, explicando também a natureza da pesquisa, com a intensão de despertar o interesse de cada colaborador para devolver o questionário respondido.

Seguimos com a produção dos dados nas escolas restantes. Nas escolas que ofereciam o Ensino Médio na modalidade regular tivemos acesso aos professores/as, de modo que conversamos, apresentamos a pesquisa, porém os gestores/as não autorizavam tempo dos/as professor/as para realizarmos as entrevistas. Um modo para solucionarmos esse empasse de ter um possível colaborador/a e não ter a liberação do espaço da escola para realizar a entrevista, foi continuar anotando o e-mail dos professores/as que aceitaram participar da pesquisa e enviarmos a entrevista semi-estruturada por e-mail para cada colaborador.

Das doze escolas visitadas, conversamos com doze professores/as, tivemos o retorno do questionário aberto enviado por e-mail de dois colaboradores/as. Diante do número de questionários respondidos reenviamos para os professores/as que ainda não tinham retornado nossa pesquisa um e-mail, evidenciando como a participação de cada um seria importante tanto para o meio acadêmico quanto para os/as outros/as professores/as tendo em vista o contexto histórico e social da disciplina de Sociologia, além do questionário aberto que gostaríamos que

respondessem. Entretanto, não tivemos retorno de novos colaboradores/as, e fechamos nosso corpus de análise com dois colaboradores.

Outra questão que deve ser justificada diz respeito ao baixo número de escolas visitas (doze escolas) comparado ao total das escolas do município de Caruaru (vinte e quatro) essa equivalência é resultado do fechamento das escolas e de todos os estabelecimentos em âmbito nacional em decorrência da pandemia do COVID-19. Todas as escolas foram fechadas, impossibilitando nosso acesso a novos colaboradores e até um retorno para conversar com os professores/as que em um primeiro momento, aceitaram participar da pesquisa e por alguma razão não responderam o questionário aberto que foi enviado para seu e-mail.

Logo, nossa pesquisa segundo Godoy (1995) caracteriza-se por sua abordagem qualitativa. Tendo em vista os estudos de Boni e Quaresma (2005, p.70), “as pesquisas qualitativas na Sociologia trabalham com: significados, motivações, valores e crenças e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois que, respondem a noções muito particulares”, acreditamos que como nosso objetivo é compreender os sentidos construídos pelos professores/as acerca dos currículos de Sociologia nas escolas de Ensino Médio, atendemos aos requisitos de Boni e Quaresma (2005).

3.3 Perfil Dos Colaboradores

Os dados para estruturar o perfil dos nossos colaboradores foram construídos partindo das respostas do questionário aberto enviado por e-mail para cada professor/a que aceitou participar da pesquisa. Enviamos o total de doze questionários para o e-mail pessoal de cada professor/a, tivemos como retorno as repostas de dois professores/as.

No quadro a seguir, evidenciamos o perfil de cada colaborador, fazendo uso da letra P para indicar o colaborador/a acompanhado com o numeral 1 ou 2 nós referindo ao primeiro ou segundo colaborador.

Quadro 2 - Perfil dos colaboradores da pesquisa

Colabo- rador	Formação	Tempo de Docência	Tempo de Docência em Sociologia	Trabalha em quantas escolas	Atualmente leciona em quantas turmas	Leciona quais disciplinas
P1	Licenciatura em História	Vinte e nove anos	Três anos	1	12	História, Filosofia e Sociologia
P2	Licenciatura em História	Quinze anos	Quinze anos	2	11	Sociologia e História

Fonte: A autora, 2020.

O tempo de licenciatura dos nossos colaboradores/as na disciplina de Sociologia variam de três a quinze anos. Seguindo com a perspectiva de Huberman (2000) essa diferença pode influenciar na construção dos planos de aula e na seleção de conteúdos/temas a serem lecionados.

Segundo Huberman (2000) a evolução docente ocorre em cinco fases: a primeira com a entrada na carreira, acontecendo no período de um a três anos, a segunda como estabilização ou consolidação de um repertório pedagógico, sendo vivenciada entre quatro a seis anos, seguindo com a diversificação, que vai de sete a vinte e cinco anos, a quarta fase classificada como serenidade, ocorrendo entre os vinte e cinco e trinta e cinco anos e por fim a fase de desinvestimento, acontecendo entre os trinta e cinco e quarenta anos de profissão.

Desse modo, P1 leciona Sociologia há três anos, estaria na primeira fase da sua evolução profissional como docente de Sociologia, enquanto que como docente de outras disciplinas estaria na fase considerada como serenidade, por estar lecionando outras disciplinas há mais de vinte anos. Estando em fases diferentes no tempo de atuação de diferentes disciplinas pode ser que a escolha dos conteúdos para a disciplina de Sociologia sofra alguma influência das disciplinas que P1 ministre a mais tempo.

Já nosso P2 leciona a disciplina de Sociologia desde o início da sua carreira docente, possibilitando segundo Huberman (2000) que sua evolução profissional esteja na categoria de diversificação que vai de sete a vinte e cinco anos. Possivelmente P2 consiga diversificar os temas, conteúdos, instrumentos metodológicos nas aulas que leciona.

Tanto P1 quanto P2 lecionam em Escolas de Referência, a quantidade de turmas são próximas, tendo P1 doze turmas enquanto P2 onze. Essa pequena

variação de turmas entre os nossos colaboradores ocorre normalmente frente aos decretos lançados anualmente pela Secretaria de Educação de Pernambuco, que orienta cada Gerente de GRE acompanhar o quantitativo de turmas existentes ou criadas nas Unidades Escolares Estaduais para assegurar um quantitativo equivalente ao número de estudantes exigidos por turma.

Outro dado que vale ser evidenciado são as disciplinas que tanto P1 quanto P2 lecionam: História e Sociologia. Ambos possuem licenciatura em História, porém na ausência de docentes graduados em Ciências Sociais, assumem a disciplina de Sociologia.

Alguns pesquisadores acreditam que o movimento histórico de implementação da disciplina de Sociologia no Ensino Médio e a associação da disciplina ao movimento do socialismo possa ter influenciado na criação do estereótipo de vulnerabilidade ou marginalidade da disciplina (LENNERT, 2011; BODART e SILVA, 2016). Autores também afirmam que:

Esta disciplina ocupa tal posição em relação às demais disciplinas escolares, talvez por ainda não estar com um espaço de discussão consolidado, seja no universo acadêmico seja no universo escolar, formando um círculo vicioso no qual a ausência de um implica à ausência do outro (TAKAGI e MORAES, 2007, p.94)

A ausência ou falta de diálogo entre cientistas sociais que permanecem no âmbito acadêmico com professores que lecionam Sociologia na educação básica, seria segundo Moraes (2004), reflexo da relação entre o sindicato dos Sociólogos que não reconhecem a especificidade de professor de Sociologia para o graduado em ciências sociais; e com o sindicato de professores, que na ausência de uma licenciatura em ciências sociais, dificulta o suporte para professores licenciados em outras disciplinas que se arriscam em lecionar Sociologia na educação básica.

A separação da Sociologia - entre ensino e pesquisa - vem prejudicando o seu desenvolvimento no Brasil, porque ainda há forte insistência na manutenção dessa divisão, ou seja, os cientistas ainda persistem na dissociação do ensino em relação ao ramo científico, o ensino de Sociologia está dissociado das discussões científicas porque a educação não é considerada como um ramo da ciência... (TAKAGI e MORAES, 2017, p.96)

Essa dissociação do ramo científico com o ensino de Sociologia na educação básica, contribuiria também na criação de um certo desconforto entre os professores

que lecionam a disciplina, de modo que não seria necessário ter graduação em Ciências Sociais para lecionar Sociologia, sendo necessário ser licenciado em algum curso na área de ciências humanas (LENNERT, 2011; BODART E SILVA, 2016).

Essa aproximação construída entre as disciplinas (História, Filosofia e Sociologia) pode ter sido influenciada pela interdisciplinaridade proposta no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999). Nele fica explícito que o estudo de Filosofia e Sociologia seriam necessários para o “exercício da cidadania”. Para duas disciplinas distintas, com conteúdo e temas próprios de suas áreas, é agregado o mesmo objetivo de ensino. Sendo disciplinas próximas, concebe-se que licenciados em áreas próximas tenham os conhecimentos necessários para lecionar nas diferentes disciplinas.

Outros pesquisadores/as consideram a disciplina de Sociologia como uma disciplina relativamente nova, afinal entre tantas idas e vindas no currículo brasileiro, foi apenas em 2008, por meio da LDB em seu art. 36 e através da Lei n. 11.684, que o ensino de Sociologia e Filosofia se tornaram obrigatórios a nível nacional. (OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA e CIGALES, 2019); isso contribuiria na ausência de professores/as graduados em ciências sociais.

Podemos identificar que os/as autores/as citados mesmo associando essas fragilidades da disciplina de Sociologia a diversos fatores, mostram que a ausência de formação de professores/as em Ciências Sociais é resultado de uma construção histórica, social e cultural. Mesmo que tenham sido criados ao longo dos anos, termos que vinculam o ensino de Sociologia para a formação de um cidadão crítico, para o exercício da democracia, os conteúdos podem ser lecionados por docentes sem formação específica o que possivelmente dificultaria alcançar as habilidades a serem desenvolvidas previstas nos documentos normativos nacionais.

3.4 Estabelecendo As Categorias De Análise

No primeiro momento da pesquisa ao realizarmos as buscas para revisão da literatura, utilizamos diversos descritores (professor/a de Sociologia, currículo de Sociologia, Ensino Médio, entre outros) para localizarmos os trabalhos e artigos que se aproximavam da nossa pesquisa.

As buscas auxiliaram para afunilar nossa pesquisa e nos aproximar das possíveis categorias de análise; assim para realizar a análise dos dados estabelecemos três categorias de análise: formação do/a professor/a, plano de aula e sentidos de currículo.

Através do perfil dos nossos colaboradores identificamos que a disciplina de Sociologia é ministrada por professores/as licenciados em áreas diversas. Esse achado da pesquisa foi o motivador para definirmos nossa primeira categoria de análise.

Tendo em vista que a disciplina de Sociologia no Ensino Médio geralmente é ministrada por professores/as licenciados em História ou Filosofia, nossa perspectiva sobre a formação docente se mantém alinhada a Dubar (2005) compreendendo que o processo de formação docente não se finaliza na formação superior, ela envolve muitos fatores (sociais, históricos, ideológicos, econômicos) sendo construída ao longo da trajetória docente.

Considerado que nossos colaboradores não possuem licenciatura em Ciências Sociais, na primeira categoria buscamos identificar os sentidos acerca da formação docente dos/as professores/as que lecionam Sociologia. Buscamos identificar o caminho que os docentes percorrem para se apropriar dos conteúdos e temas sociológicos, seja por meio de formação continuada ou através dos documentos estaduais ou nacionais norteadores.

Tendo em vista a ausência de formação específica na área sociológica e partilhando do pensamento de Libâneo (2006, p.225) considerando que “o plano de aula é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um caráter bastante específico”; estruturamos a segunda categoria de análise buscando descobrir quais as ferramentas utilizadas pelos/as professores/as para estruturar os planos de aulas, bem como os principais temas que os mesmos selecionam para vivenciarem em sala de aula.

Nossa terceira categoria de análise busca identificar os sentidos dos colaboradores acerca dos currículos de Sociologia. Para compreendemos os sentidos fazemos uso da perspectiva de Orlandi (2015, 2017) observando que os sentidos não nascem ou se finalizam no momento da fala, também não podem ser dados como finalizados ou exatos, pelo contrário, os sentidos são incompletos, eles são construídos, são resultado de uma construção social, cultural e histórica.

Estabelecer as categorias de análise é um dos meios que auxiliam na construção teórica e também no processo de diálogo com os teóricos que possibilitarão o aporte da pesquisa. Assim identificamos oportuno em seguida dialogar sobre as tentativas de implementação da disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil e no estado de Pernambuco.

Fazemos uso do termo tentativas, por identificar que a disciplina não permanece continuamente nos currículos escolares, ela passa por períodos de ausência e presença, em sua maioria articulados com questões políticas, sociais e culturais. Nos últimos anos essas questões sociológicas ficaram em evidência nas mídias brasileiras quando a proposta da Reforma do Ensino Médio tomou efervescência com a ocupação dos grupos de estudantes nas escolas públicas do território nacional, logo dedicamos uma seção para discutir a construção do documento previsto pela reforma, a aclamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

4 Tentativas De Implementação Da Disciplina De Sociologia No Ensino Médio No Brasil E No Estado De Pernambuco

A sociologia pode nos oferecer aquilo de que prementemente mais necessitamos, quero dizer, um corpo de idéias, diretrizes que sejam a alma de nossa prática e que a sustentem, que atribuam um sentido à nossa ação, e que a ela nos ateie; o que é a condição necessária para que esta ação seja fecunda.
(DURKHEIM, 2016, p.76)

Nesse capítulo achamos pertinente dialogar sobre a disciplina de Sociologia, tendo em vista que nossos colaboradores são professores/as que lecionam a disciplina, acreditamos que a Sociologia oferece um conjunto de teóricos e ideias que sustentam e norteiam reflexões e discussões próprias da área de ciências sociais.

A Sociologia surgiu no século XVIII, na França por Augusto Comte (MAIOR 2003). A sociologia de Comte “... se baseia na ideia de que toda sociedade se mantém pelo acordo dos espíritos. Só há sociedade na medida em que seus membros têm a mesma crença” (ARON, 2008, p.93). A medida em que a sociedade foi se transformando e em meio a acontecimentos históricos que mudaram de forma profunda o curso da história das sociedades: Revolução Francesa (1789-1799) e a Revolução Industrial (1840-1870). O cenário histórico, político e social foi marcado pelo fim da sociedade feudal, a implantação da máquina a vapor e a consolidação da sociedade capitalista (MARTINS,1994), enquanto alguns marcos que influenciaram algumas mudanças na forma da organização social, bem como a forma de pensar como que a sociedade estaria estruturada.

Estando a sociedade passando por mudanças profundas quanto ao processo de industrialização, iniciou-se “um novo dinamismo no sistema social” (BERGER, 1986, p.61). Esse dinamismo social foi um dos fatores que influenciaram filósofos e cientistas sociais a questionar e buscar compreender as razões e situações que desencadeiam as novas estruturas sociais. Essas inquietações acerca das práticas sociais contribuíram para que surgissem um pensamento sociológico científico. Sobre a Sociologia compreendida como ciência. Camargo (1952, p.1) observa que

Como toda forma de conhecimento intitulada ciência, a Sociologia pretende explicar a totalidade do seu universo de pesquisa. O conhecimento sociológico, por meio dos seus conceitos, teorias e métodos, constituem um instrumento de compreensão da realidade social e de suas múltiplas redes ou relações sociais.

Assim, a Sociologia é compreendida como uma ciência da área de humanas que tem como objeto de estudo a sociedade, bem como sua organização e os processos que estruturam e interligam os indivíduos em grupos, associações e instituições (CAMARGO, 1952; MARTINS, 1994).

Seguindo com o entendimento da definição de Sociologia, Camargo (1952) evidencia que essa ciência serve como ferramenta para observar os vários fenômenos instaurados que se repetem nas relações sociais, assim como os acontecimentos únicos, como as revoluções, os movimentos sociais, dentre outros.

Na perspectiva de Durkheim (2016), a sociologia auxilia também na compreensão do sujeito, no sentido desse sujeito compreender que ele está envolvido e que pode influenciar os acontecimentos sociais. “Tal como concebida por Durkheim, a sociologia é o estudo dos fatos essencialmente sociais, e a explicação desses fatos de maneira sociológica” (ARON, 2008, p.522).

Desta forma, a Sociologia contribui na formulação de questões e modelos explicativos sobre a organização da sociedade, assim como também sobre as transformações sociais e isso ocorre por meio de teorias ou de estudos empíricos. No último caso, o sujeito está envolvido diretamente através da participação em movimentos políticos, no exercício da sua cidadania, ou indiretamente, se posicionando de forma contrária ou neutra, mostrando indiferença política ou estando indiferente aos acontecimentos sociais (HERCULANO, 1996).

Neste sentido, “as ciências da sociedade estão dentro do seu próprio objeto de estudo, pois todo conhecimento é um produto social” (CAMARGO, 1952, p.01). Esse conhecimento fruto do produto social é alvo de estudo da sociologia. Nesse capítulo vamos descrever brevemente a história da disciplina no Brasil, para auxiliar na compreensão de como as ciências sociais foram sendo concebidas no ambiente escolar.

Em seguida realizamos um breve recorte do Ensino de Sociologia no estado de Pernambuco, tendo em vista a pequena quantidade de produções, estruturamos nosso diálogo com um número pequeno de autores/as de modo a evidenciar os

principais acontecimentos que nortearam a implementação da disciplina de Sociologia no estado pernambucano.

E por fim, desenvolvemos um pensamento acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o objetivo de contribuir com o posicionamento de desconstruir a ideia de um único currículo de Sociologia, tão aclamado e apoiado ao longo dos últimos anos por órgãos governamentais.

4.1 A Institucionalização Do Ensino De Sociologia No Brasil

Segundo Soares (2009), o ensino de Sociologia no Brasil passou a ser vivenciado a partir da Reforma Rocha Vaz, no ano de 1925, que tornou o ensino de sociologia obrigatório nos anos finais dos cursos preparatórios do ensino secundário. Neste mesmo ano, a primeira escola de ensino secundário a inserir o ensino de Sociologia em seu currículo foi o Colégio Dom Pedro II, localizado na então capital federal, hoje o estado do Rio de Janeiro, depois no estado de Recife, na Escola Normal, e em seguida no estado de São Paulo, no Instituto de Educação Caetano de Campos (FREITAS e FRANÇA, 2016).

O ensino de Sociologia, obrigatório permaneceu até o ano de 1941, sendo retirado dos currículos pela Reforma Capanema no ano de 1942 e, décadas depois, retornou paulatinamente ao currículo no início dos anos de 1980. Esses períodos de obrigatoriedade podem ser articulados com períodos democráticos, enquanto que a sua ausência também está vinculada aos períodos autoritários (MORAES, 2011; OLIVEIRA, 2013), o que evidencia assim um envolvimento direto entre educação e política, conforme argumenta Alves (2002, p.35):

O ensino escolar no Brasil sempre teve sua estrutura e o seu papel condicionado 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 aos interesses dos 'novos senhores' do poder; as mudanças na política educacional instauradas após 1964 são apenas mais um capítulo dessa história.

Diante dos novos interesses políticos e dos movimentos sociais ocorridos após o golpe militar do ano de 1964, foi aprovada, no ano de 1996, a Lei n. 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Claramente orientada pela ideologia

neoliberal, a LDB passa a estruturar um currículo dividido por áreas de conhecimento. Tal proposta não tornava o ensino de sociologia obrigatório. O mesmo passou a ser obrigatório nos três anos do ensino médio pela Lei n. 11.684, sancionada em 02 de junho de 2008 (SAUL, RIBEIRO et al, 2008).

A LDB (BRASIL, 1996), em seu art. 35, assegura que o Ensino Médio será direcionado para atingir quatro finalidades, entre elas: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Em 2008, foi incluído na LDB o art. 36 através da Lei n. 11.684, tornando o ensino de sociologia e filosofia obrigatórios a nível nacional: dessa forma explicitado, conforme o inciso IV: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”.

As finalidades do ensino de Sociologia no ensino médio propostas pela LDB emergiram a criação de um novo slogan integrado a perspectiva sociológica: formação ética e pensamento crítico. Entendemos que a LDB traz como objetivo uma maior participação e consequente a tentativa de promover a cidadania, possibilitando a criação de propostas curriculares que tinham como fio condutor esses dois aspectos.

Desta forma, o ensino de sociologia, segundo Carvalho (2009, p.21), “objetiva possibilitar ao estudante o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania”. Para tal, o ensino desta pode ser orientado por diversos documentos nacionais norteadores, dentre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: área Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 1999); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2006).

É contribuição das Ciências Sociais, como a disciplina Sociologia para o nível médio, propiciar aos jovens o exame de situações que fazem parte do seu dia a dia, imbuídos de uma postura crítica e atitude investigativa. É sua tarefa desnaturalizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade para além de sua aparência imediata, informada pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum. Despertar no aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, passível de ser modificado... (MORAES E GUIMARÃES, 2010, p.48)

O ensino de sociologia é uma ciência que possibilita o/a aluno/a compreender a “relação indivíduo-sociedade, pois é ele que estabelece uma explicação mais direta do que acontece com cada um de nós e a organização da sociedade mais ampla – família, gênero, religião, violência, trabalho, saúde, poder social, político e econômico” (PEREIRA, 2007, p. 148), contribuindo assim para formação do/a aluno/a e a compreensão da sociedade.

A formação sociológica tende a ser orientada por dois eixos: a desnaturalização e o estranhamento dos fenômenos sociais (SILVA, 2009; PULCINA e BORGHI, 2009). O desenvolvimento desses eixos proporciona que o/a aluno/a identifique que “através da sociologia, ele poderá compreender que o passado de uma sociedade, reflete-se em seu presente, e que ele, como cidadão, possui instrumentos para interferir em seu futuro, construindo, com isso, de forma consciente, a história da sociedade humana” (MASCARENHAS, 2009, p.219).

A desnaturalização e o estranhamento vivenciados nas aulas através de conteúdos ou temas de sociologia possibilitam que os alunos “desenvolvam uma postura intelectual autônoma diante dos fenômenos sociais gerais” (SILVA, 2009, p.71). o fenômeno de desnaturalizar ocorre pelo debate e discussão de forma a não compreender os acontecimentos de forma natural, mas analisar os fatos e questões a partir de um raciocínio sociológico, que põe em destaque as relações sociais.

Essa postura intelectual auxilia o/a estudante a desenvolver um pensamento crítico, “pois a compreensão de mundo e de sociedade deve ser feita de forma reflexiva, embasada pelos conhecimentos da Sociologia via o estudo de temas, de conteúdos e teorias devidamente articulados.” (FERREIRA, 2012, p.29). Por via deste pensamento, Lima (2009) acredita que a formação sociológica é uma ferramenta que “ajuda a despertar no aluno a necessidade de sistematizar essas visões, tornando-os capazes de compreender, para além das aparências cotidianas os fenômenos sociais” (p.147).

O pensamento crítico destacado está envolvido com o desenvolvimento ou aprimoramento de um olhar crítico, pois o aluno é fruto da sua história, possui uma bagagem cultural que foi estruturada em meio de suas vivências e a mesma deve ser valorizada (FREIRE, 1992). Sobre esse olhar crítico, Mota (2005) afirma

olhar crítico é você observar a realidade de forma radical, isto é, ir a fundo nas questões, não se contentar com as primeiras aparências; é você olhar o mundo e a realidade de forma crítica, que é sobretudo um método. E também a gente

tem que ver que todas as coisas nesse mundo não acontecem de forma isolada; elas se interligam (p.101)

Desta forma, a sociologia na formação do/a aluno/a auxilia também em sua formação no sentido de criticidade, formando alunos/as que se posicionam diante da realidade; na formação como cidadão, proporcionando conhecimentos para que esses alunos/as estejam conscientes sobre seus deveres e direitos como cidadão (MOTA, 2005) e na formação no sentido de reflexão sobre a realidade, formando “alunos que reflitam sobre a realidade social por meio de uma perspectiva sociológica e que sejam capazes de fazer uma análise objetiva da sociedade que os cerca” (FRAGA e BASTOS, 2009, p.174).

Ainda sobre o percurso da disciplina nos currículos brasileiros é possível identificar um movimento de ausência e permanência desse ensino, de modo que sua discussão ganhou efervescência em território nacional brasileiro após a reforma do ensino médio aprovada em 16 de fevereiro de 2017, por meio da Lei n. 13.415, sancionada pelo então presidente Michel Temer e pelo ministro da educação Mendonça Filho.

Essa lei sancionada no ano de 2017 previa em primeiro momento, a retirada do ensino de Sociologia, História, Filosofia e Educação Física nos três anos do Ensino Médio, porém, a sociedade civil se organizou e se mobilizou, realizando um grande movimento nacional de ocupação nas escolas públicas, pressionando o governo que estava em vigor a rever a medida provisória, exigindo entre outras questões a permanência do ensino de Sociologia e demais disciplinas nos três anos do Ensino Médio.

Diante da grande pressão dos movimentos sociais, a medida provisória foi alterada, de modo que, o ensino de Sociologia, Filosofia, História e Educação Física permaneceu no currículo do Ensino Médio. Entretanto, as cargas horárias das referentes disciplinas foram reduzidas e com a previsão de serem vivenciadas ao longo dos três anos do Ensino Médio, o que as torna quase invisíveis, frente às disciplinas vistas como prioridade. Afinal sua redução, as torna quase optativas frente a outras prioridades escolares e sociais.

Em seguida, o Ministério da Educação começou a articular um novo documento normativo nacional, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Básico Brasileiro (BNCC), o documento define “conjunto orgânico e progressivo de

aprendizagens essenciais para o Ensino Médio” (BRASIL, 2017, p.07), sendo homologado pela portaria nº 1.570, publicada em 21 de dezembro de 2017.

4.2 O Percurso Histórico Da Implementação Da Disciplina De Sociologia No Estado De Pernambuco

Os números reduzidos de estudos sobre a institucionalização do ensino de Sociologia no estado de Pernambuco em sua maioria descrevem com mais detalhes a inserção da disciplina nas faculdades pernambucanas. Evidenciam também que os estudos Sociológicos em Pernambuco, tiveram sua origem na Faculdade de Direito do Recife e consideram que a implantação da disciplina é marcada por quatro décadas, os anos de 1920, 1930, 1940 até os anos de 1950 (MAIOR, 2003)

Na primeira década, nos anos de 1928, Antônio de Arruda Carneiro Leão justifica por meio da sua proposta de reforma educacional que a “Sociologia permitiria o alargamento dos horizontes do mestre” (LEÃO, 1929, apud MEUCCI, 2005, p.208), auxiliando também na “identificação de anomalias sociais como a ociosidade e os casamentos malsãos” (LEÃO, 1929, apud MEUCCI, 2005, p.209).

Logo, a Reforma de Carneiro Leão, inspirada pelos ideais da Escola Nova (ARAÚJO, 2009) em fevereiro do ano de 1929 possibilitou a inserção da cadeira de Sociologia no currículo da Escola Normal de Pernambuco, nas disciplinas de Sociologia Geral e Sociologia da Educação (MAIOR, 2003; MEUCCI, 2005). A disciplina de Sociologia na visão de Carneiro Leão deveria permitir o reconhecimento de

(...) necessidades sociais do tempo e do meio. Os problemas relativos à família, à pobreza, ao crime, a imigração deveriam constituir os temas sociológicos a serem investigados pelos próprios alunos através de inquéritos sociais. (MEUCCI, 2007, p.458)

Fica nítido como a visão Sociológica vai migrando das questões epistemológicas das ciências sociais e passa a integrar os problemas sociais presentes na sociedade de então. Esse movimento também sofre influência de alguns pesquisadores da área das ciências sociais que começaram a ter visibilidade no meio acadêmico seja por seus estudos ou pelo seu envolvimento em movimentos sociais. Destacamos o sociólogo Tobias Barreto, por meio das suas ideias

positivistas, conseguiu desenvolver um debate sociológico na Faculdade de Direito de Recife e o sociólogo Joaquim Pimenta envolvido nos movimentos operários, desenvolveu seus estudos na Sociologia Jurídica do Trabalho e trabalhou para introduzir a Sociologia como disciplina no Curso de Direito (MAIOR, 2003).

Nessa mesma época Gilberto Freyre assume a cadeira de Sociologia na Escola Normal de Pernambuco, no período de fevereiro do ano de 1929 até outubro do ano de 1930, suas aulas eram norteadas por algumas questões: “O que é a Sociologia? Quais são seus conceitos fundamentais? Quais os temas que merecem discussão sociológica? Qual o método de ensino aplicado à nova disciplina?” e os temas sociológicos eram: “Família, Estado, Produção e Consumo, Moral, Pauperismo, Crimes, Urbanismo, Sociologia Rural, Miscigenação, Sociologia da Criança”.

O curso de Sociologia compreenderá o estudo analítico e histórico dos fatos sociais, em geral, e o estudo técnico ou concreto de fatos sociais próximos, de imediato interesse nacional e local... As alunas deverão conservar dois cadernos: um de notas, registrando as explicações dadas na classe; outro de retalhos de jornais, com artigos, notícias, etc., sobre fatos e atualidades de interesse sociológico. O material reunido nesses cadernos de retalhos será objeto de discussão e motivo para troca de idéias uma vez por semana... (Recorte do Plano de aulas de Freyre, apud MEUCCI, 2005, p. 211-212)

Notamos por meio desse recorte de algum plano de aula de Freyre, um esforço para institucionalizar a disciplina de sociologia, desenvolver as pesquisas na área sociológica e promover debates sociológicos; ações que possibilitaram- no desenvolver estudos relacionados aos processos de socialização e os mecanismos de auto-regulação da sociedade.

Foi neste mesmo período que Freyre publica o seu livro “Casa Grande Senzala”, dando início ao período de consolidação do discurso sociológico. Essa publicação é considerada como um dos acontecimentos marcantes para a Sociologia em Pernambuco representando, segundo Bastos, apud Maior (2003, p.20)

(...) o primeiro momento de sistematização da Sociologia no Brasil. Encontra-se no ponto de inflexão do processo de transição de uma análise fundada em pontos de vista sobre o social, para uma análise sistemática sobre a sociedade.

A revisão de literatura possibilita identificar que a influência de Freyre perpassa os anos de 1920, mantendo seu nome ligado aos estudos sociológicos. Sendo que ainda nos anos de 1930 ocorreu a reforma de Francisco Campos, possibilitando a inserção da disciplina nos cursos pré-universitários (MEUCCI, 2005).

Nos anos de 1940 a Escola do Recife se mostrava à frente de outros centros brasileiros de estudos, juntamente com a Faculdade de Direito, eram consideradas as instituições que trabalhavam em seu currículo com a realidade social e econômica daquela época. De modo que os estudos desenvolvidos por Tobias Barreto, continuaram contribuindo de forma significativa para materialização desses estudos (MAIOR, 2003).

No ano de 1950 foi criado pelo Governo de Pernambuco a Faculdade de Filosofia, tendo em seu currículo a cadeira de Sociologia, que também estava presente no currículo da Universidade do Recife. Nesse mesmo período é fundado em 1951 o Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais (FUNDAJ).

A criação desses ambientes acadêmicos e conseqüentemente seus cursos de ciências sociais, possibilitaram a institucionalização da Sociologia como disciplina acadêmica. De modo que no primeiro momento estaria presente nos cursos de graduação e posteriormente passando a integrar os cursos de pós-graduação.

4.3 Estabelecendo Diálogos Com Duas Políticas Curriculares

4.3.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Tecer um pensamento tendo como tema central Políticas Curriculares nos conduz a escrever sobre uma política curricular que teve muito destaque em território nacional, estamos nos referindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A construção do documento que teria como objetivo ser uma Base Nacional tem um percurso histórico. Desde a Constituição da República perpassando pela LDB é possível encontrar diversos materiais que tinham como pretensão atender as exigências legais, entre eles os documentos normativos como PCN, PCN+ e DCN.

Ao longo da revisão de literatura identificamos que a construção do documento, tem seu primeiro embasamento político e legislativo no Artigo 210º da Constituição da República datada do ano de 1988. Com a exposição da necessidade de existir uma fixação de conteúdos mínimos a serem usados para todo o ensino em território brasileiro, assegurando formação básica comum, respeitando os valores regionais, culturais, nacionais e artísticos.

No período de Ditadura Militar (entre os anos de abril do ano de 1964 até março do ano de 1985) o país adotou o currículo mínimo, com o objetivo de padronizar o currículo, consequentemente alterando as matrizes curriculares tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio (SÜSSEKIND, 2014).

A discussão acerca de uma base nacional curricular volta a ser colocada em pauta com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional (LDBEN) do ano de 1996, especificamente em seu Artigo 26º

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (LDBEN nº9394/1996)

Logo que entrou em vigor a LDBEN, no ano de 1997, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, determinou a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); mesmo sem um caráter normativo e sem aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE) os Sistemas de Ensino e as Escolas fizeram uso dele para reorientar seus currículos (CORRÊA e MORGADO, 2018). Assim, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum por meio dos PCN.

Os PCN e outros documentos nacionais norteadores (PCN+, DCN) foram considerados como referenciais de qualidade para a educação, no entanto ao apresentar propostas flexíveis, não seguem um modelo curricular homogêneo, na verdade se apresentam como “elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 1997, p.13).

Em geral os documentos foram utilizados ao longo de alguns anos pelos professores/as e escolas que iam desenvolvendo “processos bastante diversificados de articulação de todo este material, enquanto iam criando outros que

tinham a ver com suas ações anteriores, sua formação, suas crenças” (ALVES, 2018, p.47).

Entretanto, ao que se parece os documentos normativos se tornaram insuficientes, inicialmente por constituírem-se como documento de referência, logo, não obrigatório. E à medida que novas exigências para verificar os desempenhos de aprendizagens ou verificar se a aprendizagem básica foi alcançada, emerge a necessidade de parâmetros obrigatórios e claros, possíveis de quantificar e homogeneizar.

Até que no ano de 2014, no governo de Dilma Rousseff, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado por meio da Lei nº 13005. Estruturado com vinte metas e com vigência prevista de dez anos, encontramos na meta dois do documento um ordenamento jurídico que dá um novo folego para iniciarem os debates para a construção da Base Nacional Comum

2.2) Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental

Assim, no ano de 2015 o Ministério da Educação (MEC) dá início ao processo para a construção do documento para Base Nacional. Ainda no mesmo ano o MEC convidou cerca de cento e vinte profissionais da Educação Básica e da Educação Superior para elaborarem a primeira versão do documento.

A primeira versão foi publicada no site oficial do MEC e por meio de uma consulta pública, aproximadamente 12 milhões de contribuições foram feitas para o texto; as mesmas foram estruturadas por profissionais e a segunda versão no ano de 2016 foi apresentada em reuniões organizadas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

As reuniões ocorreram em todo território nacional e reuniu cerca de 9 mil educadores; as contribuições feitas resultaram em um parecer que foi encaminhado para o CNE. A partir deste momento foram realizadas algumas reuniões no CNE e efetivamente no ano de 2017 um novo documento foi homologado, considerado por muitos pesquisadores/as como “o carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação” (AGUIAR e DOURADO, 2018, p.07).

Inicialmente o documento estava organizado apenas com a Educação Básica e Fundamental, o Ensino Médio foi contemplado posteriormente (AGUIAR, 2018).

Em linhas gerais o texto aprovado está alinhado com as orientações globais do Banco Mundial (BM) “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento” (ADRIÃO e PERONI, 2018, p.51). Esse alinhamento passa a reconfigurar os limites entre o privado e o público, impactando de forma negativa no exercício da gestão democrática, então conquistada duramente na Constituição Federal de 1988 (PERONI, 2015).

Até esse momento descrevemos de forma sucinta o percurso metodológico da elaboração do documento da BNCC¹⁶, porque a intenção é evidenciar nosso posicionamento quanto ao documento da base.

Através da revisão de literatura identificamos que antes da materialização do impeachment da Presidente Dilma Rousseff, ocorrido no ano de 2016, um grande movimento para diminuir a democracia estava sendo arquitetado dentro do Governo Federal. Além da crescente presença de agências empresariais vinculadas a implementação de políticas curriculares entre elas, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco e o Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ADRIÃO e PERONI, 2018).

Frente a isso, a Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) composta por grupos empresariais, entre eles o Instituto Unibanco, a Fundação Lemann associada ao Cenpec, o Instituto Ayrton Senna, entre outros, caracterizados como investidores sociais é responsável por articular “braços sociais de grupos empresariais e fundos de investimentos a retornos financeiros para estes mesmos grupos” (ADRIÃO e PERONI, 2018, p.50).

Esse ciclo de empresas privadas que investem em grupos que elas participam, possivelmente possibilitaria um retorno financeiro certo, evidencia como que a reforma curricular foi um resultado de uma articulação entre o setor empresarial associado com agentes do governo.

¹⁶Recomendamos a leitura documento elaborado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), com o título “A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas”, publicado no ano de 2018 sob a organização de Márcia Angela Aguiar e Luiz Fernandes Dourado.

Após o impeachment, materializam-se grandes processos de privatizações em “um “movimento” de base empresarial que, “por fora” do Estado, é investido de prerrogativas de governo” (ADRIÃO e PERONI, 2018, p.51). Destacamos que essas prerrogativas são vistas como retrocessos na agenda governamental e nas políticas públicas

De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação. (DOURADO e OLIVEIRA, 2018, p.40)

Outros retrocessos nas políticas sociais e educacionais dizem respeito à reforma da Leis Trabalhistas - Lei nº 13.467 de 2017, reforma do Teto dos Gastos - EC 95/2016, os cortes na Lei Orçamentária Anual (LOA) tendo como consequências a diminuição de programas da educação no campo e diminuição de programas sociais, a revogação no ano de 2016 da nomeação do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), além da Reforma do Ensino Médio - Lei nº13.415, do ano de 2017 (DOURADO & OLIVEIRA, 2018; ADRIANO e PERONI, 2018).

Constatamos várias formas de privatização do público: ou através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado; ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, onde o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece como propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional brasileira. (PERONI, 2015, p.15)

Essas contrarreformas com inclinações ao conservadorismo e a privatização estão presentes ao longo do processo de construção e implementação da Base, expressando as relações de forças que permeiam as classes sociais (PERONI, 2015), possibilitando que os problemas da educação passem a ser incorporados por fundações privadas, vinculadas com instituições financeiras (ALVES, 2018).

Essas fundações são buscadas por gestores públicos, em nível estadual e municipal, para indicar aos professores como devem atuar, a partir de períodos curtos de formação, com a criação de material didático que devem seguir à risca – o que dar em que dia, em que hora, ou seja,

verdadeiras “apostilas” - e com um controle do que fazem em sala de aula (ALVES, 2018, p.45)

No ano de 2018 constava na retirada do tesouro nacional um orçamento de aproximadamente 100 milhões de reais para a implementação da Base. Além dessa retirada econômica, a Base também cria um “mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais” (MACEDO, 2018, p.31).

Sendo que mais de 80% das matrículas da educação básica estão concentradas na escola pública, o setor privado mercantil e/ou neoconservador disputa o conteúdo da educação e busca parametrizá-lo por meio de instrumentos de avaliação, de modelos de formação de professores e da produção de materiais didáticos, etc. É uma disputa por projetos de educação e de sociedade para a qual se torna funcional o que se prevê a BNCC. (ADRIÃO e PERONI, 2018, p.52)

Uma disputa para tornar o “currículo comum” tanto em escolas públicas, que representam 80% do território brasileiro, quanto nas escolas privadas que representam uma pequena fatia diante do quantitativo, nos faz afirmar que “tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros” (OLIVEIRA, 2018, p.57).

Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc (SILVA, 2015, p.375)

Ao homogeneizar os alunos o objetivo do Governo que é alcançar as metas previstas para as avaliações está, de certo modo, assegurado, infelizmente o currículo passa a ser usado para avaliar e comparar conhecimentos, avaliar se os alunos dominaram ou não determinados saberes. De modo que tende a silenciar uma problemática cada vez mais presente: a desigualdade social associada à educação não é mais o resultado de um processo pedagógico, afinal com a BNCC ‘todos’ vão aprender os mesmos conteúdos (LOPES, 2018).

A perspectiva meritocrática de educação, claramente assumida pelo atual governo nos modos como vem gerindo a política educacional do país – a BNCC é apenas uma de suas expressões – produz a exclusão social na medida em que responsabiliza as vítimas pelo fracasso que é do sistema, incapaz de se adaptar às necessidades e possibilidades de grandes segmentos da população, produzindo a exclusão ativamente por meio dos reducionismos que a reafirmam e provocam, ou seja, fabricando-a pelo abandono dos mais frágeis e necessitados em nome do sucesso, atestado pelo bom rendimento, dos mais fortes. Estamos aqui denunciando a falácia da igualdade de oportunidades nos sistemas unificados de currículo e avaliação (OLIVEIRA, 2018, p. 56-57)

Nota-se que com a BNCC, o Governo tende a diminuir sua responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisadora Peroni (2015) alerta que a proposta de Estado mínimo pode ser considerada como “mínimo” apenas durante o período que existe na sociedade bem-estar para uma fatia das classes, porque na realidade “o Estado é máximo para o capital, porque, além de ser chamado a regular as atividades do capital corporativo, no interesse da nação, tem, ainda, de criar um “bom clima de negócios”, para atrair o capital financeiro transnacional” (Idem, p.20).

Em seus estudos, Lopes (2018) identifica como a política de Estado mínimo está se instaurando nas políticas curriculares, afinal o Governo estruturou e divulgou um documento para ser usado pelas escolas que possivelmente pode possibilitar uma educação comum para todos. Assim

Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas. (LOPES, 2018, p.25)

Ao unificar o currículo, a BNCC efetivamente diminui a responsabilidade do Governo, coloca os estudantes e todo o corpo que compõe a escola em um mesmo patamar e negligencia que vivemos realidades distintas, com características econômicas, culturais e sociais diferentes (OLIVEIRA, 2018).

O pesquisador Bernard Charlot (2008) nós alerta que a culpabilização do professor/a foi sendo construída a medida em que a responsabilidade da escola pelo sucesso ou fracasso escolar passou a ser atribuída a formação de cada aluno/a. No início da década de 1950 a escola cumpria apenas a função de alfabetização, a posição social de cada aluno/a, de certo, já estaria assegurada conforme sua árvore genealógica. Já nas décadas de 1960 e 1970 as escolas recebem estudantes das mais diversas classes sociais, logo o papel da escola muda

“a escola passa a ser pensada na perspectiva do desenvolvimento econômico e social” (Idem, p.19).

Os resultados escolares que antes eram importantes apenas pra família, passam a representar “o futuro do país” (CHARLOT, 2008, p.19), as críticas aos professores/as aumentam, espera-se mais e paga-se o mesmo. Em contra partida Charlot (idem) indica que o número de diplomas não parava de crescer, e o número de profissionais para lecionar se mantinham em alta. Logo, com a oferta de vagas sendo baixa e com um grande número de professores/as em busca de emprego, os/as professores/as aceitam receber um valor salarial baixo a ficar desempregado.

Ainda nesse movimento, Charlot (2018) indica que o processo de globalização iniciado na década de 1980 e 1990 instaura novas lógicas neoliberais, impondo “a ideia de que a “lei do mercado” é o melhor meio, e até o único, para alcançar eficácia e qualidade” (Idem, p.20). A função do/a professor/a passa a ser de resolver os problemas, ele poderia ter autonomia, porém precisava resolver e dar resultado aqueles problemas; “o professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos” (Idem, p.20).

Evidenciamos que a “demonização do professor” (PINAR, 2012) é resultado de uma construção social, econômica e histórica. Em cada política curricular é atribuído um novo percentual de culpa ao professor/a; aos poucos cada docente vai se tornando refém das políticas lançadas. Com sua autonomia sendo reduzida, inicia-se uma nova preocupação de como o outro vai ver e julgar o trabalho realizado pelo docente. A visão que o outro constrói do/a professor/a deixa de ser resultado das suas práticas e passa a ser expressa nos resultados das avaliações de larga escala, quanto maior a nota tirada na avaliação é a validação do resultado de práticas bem sucedidas.

Acreditamos que desde a construção do documento da Base qualquer processo democrático foi rompido, de modo que ao realizar apenas uma consulta pública, inclusive as possíveis contribuições realizadas através da participação em grande escala da população, foram silenciadas.

Mesmo que o documento evidencie que sua conclusão se deu “após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil,” (BRASIL, 2017, p.05) e que foram consultados professores/as e especialistas de diversas áreas; acreditamos que um pequeno quantitativo de representantes dificilmente pode representar todas

as categorias e é “nítido que esse “debate” não teve o mesmo nível de participação que aqueles verificados no processo constituinte ou naquele que precedeu a aprovação da LDB e dos Planos Nacionais de Educação” (MENDONÇA, 2018, p.35).

Outra questão aqui levantada diz respeito a quantidade de acessos que teve a primeira consulta pública, aproximadamente com 12 mil, esse total está longe de representar a grande massa da população brasileira e “mesmo que o texto tenha sido objeto de “consultas” pulverizadas e online, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada” (ADRIÃO e PERONI, 2018, p.51).

Considerando o vasto território brasileiro, a realidade que vivenciamos, mesmo após o século XXI, é de uma parcela considerada da população sem acesso à internet de qualidade. Segundo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aproximadamente 42,36% dos estudantes não têm computador em casa ¹⁷, o que mobilizou discussões e efetivou o adiamento das provas do Exame Nacional de Educação (ENEM) do ano de 2020¹⁸.

Tendo em vista tantas diferenças sociais, construir uma Base que visa orientar o que é comum no currículo nos remete a padronização e ao reducionismo. Afinal, “quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica outros” (OLIVEIRA, 2018, p.57). Um currículo comum silencia a diversidade e manifesta uma perspectiva uniformizadora.

... a visão político-pedagógica, que estrutura a BNCC, não assegura ou ratifica a identidade nacional sob o eixo do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização e o respeito à diversidade e à efetiva inclusão, conhecimento e cultura, respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (DOURADO E OLIVEIRA, 2018, p.41)

¹⁷ Dados completos disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>

¹⁸Diário Oficial da União com o edital Nº 33, DE 20 DE ABRIL DE 2020 homologando o adiamento do ENEM 2020 <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-33-de-20-de-abril-de-2020exame-nacional-do-ensino-medio-enem-2020-impresso-253385156>

Por meio dos estudos de Boaventura de Souza Santos, que tratam do pensamento abissal e pós-abissal¹⁹, identificamos que o comum tratado pela BNCC representa um comum de conhecimentos mínimos construídos e estabelecidos por uma linha abissal. O abismo representado pela linha abissal “‘descredibiliza’ não somente os conhecimentos alternativos mas também os povos, os grupos sociais cujas práticas são construídas nesses conhecimentos alternativos” (SANTOS, 2010, p. 462).

Para o autor existem linhas imaginárias que validam os saberes, determinando o que é falso e verdadeiro, logo o comum expresso no documento representa o saber verificado cientificamente, o verdadeiro, possibilitando a criação de um abismo entre o que está prescrito no documento, o definindo como comum daquilo que não está prescrito, concebendo os diversos conhecimentos como o não comum (SANTOS, 2010).

Segundo ainda Santos (2010), a divisão abissal faz com que, o que está do outro lado da linha desapareça, negando a existência do que está do outro lado, criam-se hierarquias, quanto mais próximo da linha ainda é considerado crível, quanto mais distante passa a ser concebido como não crível. Por isso, que uma política curricular compreendida “como abissal explica porque alguns conhecimentos se tornam mais importantes, como os científicos, e outros menos importantes, outros invisíveis, como os religiosos” (SÜSSEKIND, 2014, p.1523-1524).

A Base, além de determinar o comum propõe a unificação, professores e estudantes ficam “a-linhados pela abissalidade perdem sua voz e consequentemente sua autonomia” (SÜSSEKIND, 2014, p.1523). Diminui-se o espaço para a autonomia e inicia-se uma “vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática” (DOURADO E OLIVEIRA, 2018, p.41).

Com a BNCC, a lógica da avaliação, que supostamente seria para verificar a aprendizagem do/a aluno/a, é considerada diante de uma lógica de avaliação do desempenho, a materialização do conhecimento, por sua vez, a ser expressa por

¹⁹ Recomendamos a leitura do livro Epistemologias do Sul de Boaventura de Souza Santos, nele é possível encontrar um diálogo profundo e contemporâneo resultado dos estudos relacionados do que Santos compreende de pensamento abissal e pós-abissal.

números; “isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames” (SILVA, 2015, p.375). Andar em círculos buscando maiores notas que posteriormente serão revertidas em bonificação salarial para a escola e município (ALVES & SALUSTIANO, 2020).

Afirmar que a estrutura do documento da BNCC, com competências e habilidades é inovadora reputamos como um grande erro, haja vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), também organizado pelo Ministério da Educação, seguem estruturados por meio de competências e habilidades. No documento da BNCC as competências estão definidas em evidencia e são compreendidas como

(...) a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.08)

Já no PCN encontramos os termos competências e habilidades ao longo de todo documento, aqui não tem um destaque especial para os termos. Estamos destacando, que no documento das Bases Legais do PCN ²⁰, realizada uma busca pelo descritor “competências”, encontramos um total de 89 resultados, já com o descritor “competências e habilidades” encontramos 17 resultados ao longo de todo documento.

Por meio da busca com os descritores – competência e habilidades- desejamos evidenciar que o sentido de competências presente na BNCC é o mesmo que encontramos no PCN (BRASIL, 2000), envolvendo o sentido da: “... inserção de nossos jovens na vida adulta...” (p.04), “... garantia de democratização...” (p.17), “... exercício profissional em uma profissão ou área ocupacional determinada...” (p.87), entre outros.

Além, é claro, do sentido de formação já presente no PCN “A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica...” (BRASIL, 1996, p.05); e que só foi reformulado e ganhou força com a proposta de educação integral para formação profissional dos jovens

²⁰ Documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) completo incluindo todos os níveis de escolaridade, disponível IN: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

do Ensino Médio que “deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento (BRASIL, 2017, p.14).

Para o documento da BNCC, a formação integral no Ensino Médio está diretamente relacionada com a inserção dos jovens no mercado de trabalho, de modo que as disciplinas ofertadas para completar a carga horaria do ensino integral estão relacionados com temas administrativos, a lógica do mercado é levada para o conteúdo do currículo, reforçando o caráter instrumental e a forte possibilidade de controle sob o conteúdo a ser lecionado (SILVA, 2009; 2015; PERONI, 2015).

Podemos considerar um erro afirmar que o documento da BNCC é a salvação para a educação, diante do paradigma da necessidade de garantia de qualidade²¹, porque ao fazer isso a tendência é aderir ao documento um “selo oficial de verdade” (LOPES, 2018, p.27). De modo que passe a representar um conjunto de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, com “metas uniformes e projetos indenitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para conter a tradução e impor uma leitura como a correta, única e obrigatória” (Idem, 2018, p.27).

Particularmente no caso das políticas de currículo, defendemos que, no momento atual, dois dos discursos hegemonizados são os de valorização da cultura comum e da cultura da performatividade por intermédio das propostas centralizadas de currículo e avaliação (LOPES, 2011, p.39)

Desenvolver uma política curricular que cria possibilidades para a pluralidade, inverte a lógica que a atual BNCC tenta instaurar no ambiente escolar. Para a BNCC falta algo na escola, os agentes que a compõem se mostram “carentes de algo” e para isso é preciso homogeneizar as escolas para se tornarem um local que efetivamente ocorra algum aprendizado (LOPES, 2018, p.25).

Acreditamos que essa ideia de construir um currículo através de um movimento de “dentro-e-fora”, ou seja, que vem de fora da escola para dentro deve ser rompido (SÜSSEKIND, 2014, p.1514).

No lugar de construir políticas públicas curriculares que possivelmente aumentem as distâncias sociais precisamos ir além e “reconhecer a necessidade

²¹Primeiro, o nome qualidade pode remeter a muitos sentidos. Há quem o associe a eficiência, a resultados, a aprendizagem. O fato é que o entendimento de qualidade é inexoravelmente subjetivo, porque depende fundamentalmente das concepções de mundo e de educação de quem o emite (BERTOLIN, 2009).

de oferecer possibilidades diversas/plurais de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades” (OLIVEIRA, 2018, p.57).

Dialogar sobre a construção do documento da BNCC que foi resultado da Reforma do Ensino Médio, direciona nossas tensões para as políticas curriculares públicas de educação. Nosso próximo capítulo discutiremos em um primeiro momento como compreendemos as políticas públicas curriculares, seguindo com o diálogo acerca dos Possíveis Lugares Que A Sociologia Ocupa na Base Nacional Comum Curricular além de propormos a discursar acerca das políticas curriculares, assumindo que elas partem de uma perspectiva discursiva e que em consequência dos tempos modernos seria apropriado desconstruir a ideia de usar o termo currículo no singular e assumindo uma ótica plural, uma postura multi-cultural, empregando-se o termo no plural, utilizando currículos.

4.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Formação Inicial De Professores Para A Educação Básica

As diferentes perspectivas acerca da formação docente estão intrínsecas na história da educação brasileira. Os estudos de Saviani (2013) auxiliam a identificar através da sua perspectiva histórico-crítica qual o perfil dos primeiros professores a lecionarem nas escolas. Identificamos que na ausência de professores/as formados que soubessem se comunicar com a comunidade, os jesuítas/padres desempenhavam o papel docente, tendo como objetivo a catequização dos povos. Em um movimento progressivo, o ensino vai sendo institucionalizado surgindo a necessidade de docentes especializados nas escolas.

Assim, Magaldi e Neves (2007) dialogam que na ausência de profissionais formados para a docência básica, mulheres passaram a integrar o corpo docente, tendo em vista que não desempenhavam outra função, além de donas do lar; exercer a docência possibilitaria um ganho financeiro, além de continuar a cuidar da casa e dos filhos. Essas e outras questões históricas, culturais e econômicas contribuíram para que a formação docente fosse sendo construída e articulada com uma visão de desvalorização social e econômica da profissão.

Por muitos anos a LDB foi usada como forma de direcionar a formação docente, mas diante de inúmeros fatores sociais, econômicos e históricos ela não conseguiu contemplar um projeto de formação profissional que dialoga-se com as propostas políticas desenvolvidas para a formação docente, é nesse sentido que se institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação dos Profissionais da Educação (DCN's), aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 09 de junho de 2015, e homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 24 de junho do mesmo ano com o objetivo de dar nortes para a formação inicial e continuada para os docentes da educação básica.

Nas DCN's a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e do profissional passaram a ter espaço no processo formativo, também é possível identificar direcionamentos teóricos e a criação de identidade própria para os cursos de licenciatura, sendo firmada com o desenvolvimento de núcleo de estudos de formação geral, núcleo de aprofundamento e núcleo de estudos integradores. Mesmo sendo considerado um documento de suporte para a formação ele reforça a ideia de formação continuada por meio de cursos de diferentes níveis (atividades formativas disponibilizadas pelos sistemas ou secretarias de educação, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado acadêmico ou profissional e doutorado), excluindo as singularidades dos docentes e fatores internos das instituições que contribuem na construção da identidade.

À medida que a mercantilização vai tomando espaço nas políticas públicas de formação docente, percebe-se que o sujeito que se constitui professor tende a ser silenciado. É nesse sentido que realizamos uma breve análise da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019²², que traz as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica”, desenvolvida pelo Ministério da Educação e articulado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Resolução destinada para formação docente traz novas diretrizes para formação de professores, com a ideia que a formação docente deve acontecer desde o Ensino Médio e apresenta marcos para o desenvolvimento de habilidades e competências que devem ser alcançadas durante o processo de formação.

²² Documento completo da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, disponível IN: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

Ao primeiro olhar, corre o risco de supor que a Resolução é um avanço para formação, tendo em vista que é indicado em seu texto que durante o processo formativo o docente tenha o “Domínio do conteúdo a ser ensinado e seu conhecimento pedagógico ou o “conhecimento pedagógico do conteúdo” (CPC)” (BRASIL, 2019, p.18), mas para alcançar tal domínio será necessário o docente ter o “Domínio das competências previstas na BNCC” (Idem, p. 18). Como um domínio de competências que normatiza as ações dos docentes pode dialogar com as várias realidades e contextos sociais, culturais e econômicos tão distintos que os professores/as se defrontam diariamente em sua sala de aula? Além disso, a resolução reforça o pensamento que a formação docente é um processo acabado, de modo que a pedagogia freiriana mostra que o professor está em eterno processo de formação.

Em seus estudos Freire (2011) nos mostra que a formação docente vai além de uma formação acadêmica, a mesma acontece ao longo da sua prática docente, através de reflexões, perpassando por sua relação com os alunos e navegando por meio de reflexões críticas a respeito das suas práticas pedagógicas. O que possibilita que o professor consiga identificar as possíveis razões de ser ou de desenvolver determinado trabalho, passando a assumir o movimento de incompletude que é ser humano.

Esse movimento de incompletude é uma das faces que o documento da formação tende a silenciar em seus discursos, da mesma forma que o documento da BNCC para os anos iniciais tende a homogeneizar os alunos estruturando um currículo que tenta trazer oportunidades iguais para alunos com realidades tão distintas; o documento para formação docente demonstra que os professores ao obterem o domínio das competências previstas no documento alcançariam uma formação completa.

Outra questão antagonista presente no texto da Resolução para formação docente se refere ao conhecimento profissional que o docente deve demonstrar “sobre os estudantes e como eles aprendem” e “reconhecer os contextos de vida dos estudantes” (BRASIL, 2019, p.02), entretanto sua prática profissional estaria voltada para “conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades” (Idem, p.02).

Pode-se pensar que o aluno não é mais visto como uma folha em branco (FREIRE, 1992), que ocorra uma possível leitura do mundo do estudante proposta

por Freire, porém essa ação é influenciada e tende a ser anulada pela obrigatoriedade do/a professor/a em conduzir suas práticas para alcançar metas, competências e habilidades previstas nos documentos normativos.

O que encontramos no texto das diretrizes para formação docente é uma formação focada para alcançar as competências e habilidades previstas nos documentos normativos, se enquadrando em uma formação conteudista, o professor em formação estaria voltado para selecionar conteúdos específicos com o objetivo de alcançar as respectivas metas.

Evidenciamos que esse pensamento conteudista fica reforçado quando no documento é indicado que as instituições responsáveis pela formação docente devem destinar duas mil e quatrocentas horas para aprendizagem e compreensão das “unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC” (BRASIL, 2019, p.06), enquanto que apenas oitocentas horas estariam destinadas para a prática pedagógica. Esse modelo de formação está sendo gerenciado pelas perspectivas capitalistas, de modo que analisar o documento a vista da perspectiva freiriana nos permite identificar princípios da educação bancária (FREIRE, 1987), agora sendo vivenciados também no processo formativo na graduação.

Encontramos na Resolução para formação docente uma formação que tende a distanciar a relação de teorias e práticas, afinal não identificamos uma relação igualitária na distribuição das cargas horárias, pelo contrário, o docente em formação vai dedicar mais tempo para estudar os conhecimentos da BNCC, em um movimento que diante das poucas horas para a prática pode sentir dificuldades para articular essa demanda de teoria com os diversos contextos pedagógicos.

Além disso, a resolução reforça a oscilação de papéis que os docentes desenvolvem ao longo da sua carreira entre o “individualismo” na ação pedagógica e modelos sindicais típicos de “funcionários do Estado”, de modo que a lógica da competição fica ainda mais presente no ambiente escolar; o selo de educação de qualidade é a cada momento reforçado pelos altos índices de aprovação de seus alunos (NÓVOA, 1999, p.16).

A “refundação da escola” tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. Esta profissão representou, no passado, um dos lugares onde a idéia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. (NÓVOA, 1999, p.20).

Bem como evidencia Nóvoa (1999) os/as professores/as são peças fundamentais no processo de criar novas visões. Infelizmente o que encontramos no texto da resolução vai em um movimento de homogeneização da formação, silencia as singularidades que cada área de formação exige do aluno/a que se encontra em processo de formação, emergindo a questão: Qual perfil de professor/a que se quer para lecionar Sociologia? Quando a única informação que dialoga com as ciências sociais encontra-se na página 14, da Resolução, indicando que as competências alcançadas pelas instituições devem promover “condições de preparar os seus educandos para o exercício da cidadania e qualificá-los para o mundo do trabalho, promovendo o pleno desenvolvimento do educando”.

Sentimos a ausência de diretrizes destinadas para o/a professor/a de cada área, ou seja, como seria a formação do professor de Matemática ou de Português? A leitura da resolução possibilita compreender que o docente é concebido como um único grupo de profissionais que independente da área de atuação deve desenvolver as mesmas competências e habilidades.

5 Políticas Curriculares Em Seus Diversos Contextos

Os pontos de partida são diferentes, para que o ponto de chegada seja o mesmo, do ponto de vista do exercício do direito de aprender, diferenciado apenas pelas opções, desejos e possibilidades dos diferentes sujeitos, é preciso que as trajetórias sejam, não só diferentes, mas tecidas em diálogo com a realidade na qual se inscreverão, ou seja, partam de onde se está e assegurem o direito a percursos distintos e escolhidos. (OLIVEIRA, 2018, p.57)

Fazendo uso de Oliveira (2018) acreditamos que desenvolver um documento normativo como a BNCC com o objetivo de universalizar a educação, tende a silenciar as diferenças presentes nas escolas que envolvem alunos/as de diferentes classes sociais, culturais e econômicas. Desconsiderar as diferenças e desejar que todos/as alunos/as alcancem o mesmo resultado é realizar o que o sociólogo Frances Pierre Bourdieu considera como violência simbólica²³.

Violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Nesse sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica o 'desconhecimento' social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes. (BOURDIEU, 1989, p. 15)

Segundo Bourdieu além da violência física também existe uma violência sem coesão física, é uma violência que causa danos morais e até psicológicos, concebida como violência simbólica. Considerando que todas as escolas do território nacional sigam com o documento da BNCC, à medida que escolas de realidades diferentes são forçadas a incorporar as orientações previstas no documento a violência simbólica tenderia a acontecer.

Essa igualdade formal proposta pela BNCC pautando as práticas pedagógicas servem como máscaras “e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida” (BOURDEU, 2015, p.59). Entretanto essa violência simbólica tenderia a passar como despercebida por meio do ideal divulgado pelo Ministério

²³ Recomendamos a leitura de alguns livros do sociólogo Frances Pierre Bourdieu, para conhecer mais do conceito de violência simbólica, entre eles indicamos os livros: Poder Simbólico; Escritos de Educação e A Economia das Trocas Simbólicas.

da Educação, nas campanhas publicitárias que o documento possibilitaria a igualdade de oportunidades para todos/as estudantes.

Compartilhamos do pensamento de Oliveira (2018) acreditando que as diferenças devem ser tratadas com respeito, existindo um diálogo entre a realidade dos/as alunos/as com o currículo que articule os conteúdos ou temas com as realidades e dificuldades sociais, econômicas e culturais

Desta forma, neste capítulo no primeiro momento vamos expressar como compreendemos as políticas públicas curriculares, seguindo com o diálogo acerca dos Possíveis Lugares Que A Sociologia Ocupa na Base Nacional Comum Curricular. A discussão nos conduz ao debate para desconstruir a ideia que a BNCC traz acerca de Um Único Currículo para o ensino de Sociologia, de modo que ao final do capítulo vamos evidenciar alguns conceitos de currículo.

5.1 Políticas Curriculares Como Discurso

Em uma entrevista publicada em formato de artigo no livro “Políticas de Currículo em Múltiplos Contextos”, as professoras Lopes e Macedo (2006), entrevistam o pesquisador William Pinar. Os estudos de Pinar voltam-se para área de currículo e evidenciam que conversar sobre política curricular é uma conversa difícil (SÜSSEKIND, 2014).

Logo no início da entrevista concedida a Lopes e Macedo (2006), Pinar destaca o livro em que estava trabalhando naquela época (Internacional band book of curriculum research), dialoga sobre algumas das suas concepções e evidencia que o estudo de teorias curriculares

(...) oferece aos professores de escolas públicas, a compreensão dos diversos mundos em que habitamos e, especificamente, a retórica política que cerca a reforma educacional, a burocratização, a cultura da juventude, sem falar nos conteúdos curriculares (LOPES e MACEDO, 2006, p.14)

Ainda na mesma entrevista Pinar dialoga que existiu um esforço de aproximadamente vinte anos entre os pesquisadores/as para compreenderem o “currículo como texto político” (Idem, p.27, 2006). Já Lopes e Macedo (2011) sinalizam que no Brasil e nos Estados Unidos os estudos sobre política curricular

tiveram início nos anos de 1990, mesmo que o foco das investigações inicialmente seriam as políticas educacionais.

A história do currículo habilita a entender como o passado habita o presente, apesar de políticos e elaboradores de políticas públicas para a Educação fingirem que suas propostas são novas e sem precedentes (recorte da entrevista de Pina in LOPES e MACEDO, 2016, p.14)

É possível considerar historicamente certa progressão quanto ao pensamento curricular, inicialmente sendo considerado apenas como currículo prescrito, oculto, moderno, currículo restrito, concebido como um documento que descrevia os conteúdos que seriam lecionados ao longo do ano, para a compreensão do currículo como um texto político que represente uma política curricular.

Iniciamos nosso diálogo nos questionando: como seria possível definir o que seria uma política pública. Fazendo uso de Azevedo (2004, p.05), compreendemos a política pública como sendo “a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação”. A priori o Estado²⁴ por meio de alguma normatização ou programa tenta atender as necessidades que foram apresentadas, através de lutas e movimentos sociais de um determinado grupo ou classe social, ou de algum tema que esteja na agenda do governo.

Analisando por esse ângulo as políticas curriculares passariam a ser interpretadas como produções do poder central, no caso do Governo Federal (LOPES, 2004). “Quando a produção de políticas curriculares é entendida como proveniente do poder central, instaura-se uma separação entre a produção e a implementação da política” (MATHEUS e LOPES, 2011, p.148).

E por muitas vezes essas políticas ganhariam um caráter de teorias, teorias capazes de “guiar os caminhos da prática curricular; razões de ordem psicológica, sociológica ou econômica...” (LOPES, 2010, p.33). Tomar as políticas curriculares como teorias pode nos levar a caminhar por um território onde sua finalidade passa a ser compreendida como leis que são usadas como garantias na tomada de

²⁴ Ao longo do texto, quando ao fazer uso do termo Estado, estamos fazendo uso do termo no sentido de Antonio Gramsci, compreendendo o Estado como aparelho coercitivo, que impõem a sociedade, em um dado momento histórico, algum tipo de produção ou de economia. Recomendamos a leitura: “Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político” de Carlos Nelson Coutinho.

decisões dentro do ambiente educacional, algo que Lopes (2010) alerta sobre ser um ato descabido.

Nesse sentido Lopes (2010, p.34) dialoga que a política pode ser considerada como sendo “a tomada de decisão em um terreno indecidível”. De alguma forma as reivindicações de um ou muitos grupos, formados por diversos interesses se unificam representando uma determinada totalidade social, de modo que suas questões são levadas para as autoridades que a julgam e buscam uma possível solução, que na maioria das vezes tende a homogeneizar os grupos sociais, ou seja, as lutas políticas “são sempre lutas por hegemonia” (Idem, 2010, p.32).

O que podemos constatar por meio da leitura realizada especificamente na área de Ciências Sociais, dos documentos nacionais norteadores estruturados pelo Ministério da Educação, é que na maioria das vezes não ocorre o diálogo entre os sujeitos que compõem o grupo dos atingidos pela política, sejam professores/as ou alunos/as, nem com os grupos que disputam as temáticas consideradas relevantes a serem ensinadas, tendo em vista que não identificamos uma proposta com temas que alcancem uma diversidade cultural. Sob nossa perspectiva pensamos que ao elaborar um documento de caráter nacional, o processo de construção que pode ser democrático, mas sem a participação civil passa a ser um processo unicamente governamental (LOPES, 2010).

Nossa posição quanto às políticas curriculares é bem específica. Não concebemos as políticas curriculares como pacotes prontos com ações que devem ser aplicadas em ambientes educacionais, também rompemos com a ideia de uma possível evolução entre o que seria considerado como currículo crítico, pós-crítico ou moderno; defendemos que todos os contextos sociais são capazes de construir currículos.

A construção do currículo não se restringe “apenas às esferas governamentais, mas as escolas, os movimentos sociais e entre os cruzamentos entre esses espaços” (LOPES, 2010, p.32). Isso porque entendemos as políticas públicas como discursos oblíquos.

A ideia de uma relação vertical de poder, em que dominante e dominado são pólos fixos e opostos, pode ser substituída pela concepção de poderes oblíquos, nos quais a definição de um centro depende de uma relação política definida contingencialmente, sem uma prefixação anterior ao próprio processo político e sem assumir qualquer determinação essencial e absoluta (LOPES e MACEDO, 2011, p.237)

Partimos da ideia que uma política curricular produz sentidos, eles são reconfigurados à medida que chegam à escola e nas salas de aula. “No caso da política curricular, a prática das escolas permanece situada fora do espaço de decisão política. Trata-se de um espaço de implementação de orientações definidas por poderes externos a ela” (LOPES e MACEDO, 2011, p.237). À prática que antes poderia ser considerada como uma parte externa da política passa a ser parte integrante dos processos de produção das políticas.

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas) (LOPES, 2004, p.111).

A política curricular não se restringe apenas a uma ação do Estado, antes envolve múltiplas relações sociais e de instituições, desenvolvendo uma dinâmica circular entre as últimas, os textos legais, os grupos e os sujeitos. Consideramos as agências governamentais como “atores nos processos discursivos, das políticas, mas não se confere predominância de poder absoluta a uma instancia denominada Estado...” (LOPES e MACEDO, 2011, p.238). Afinal as políticas curriculares são elaboradas por meio de um viés, que sofre influência dos contextos sociais, econômicos e políticos específicos da época em que foram elaboradas (LOPES, 2004).

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado (LOPES, 2004, p.111)

Acreditamos que conceber as políticas curriculares apenas como produção do governo, contribui com a ideia de que exista uma possível separação ou distanciamento entre os agentes do governo, da sociedade civil e da academia; de modo que um olhar contemporâneo possibilita evidenciar que as políticas curriculares vão além de uma produção governamental, são produto e produzem cultura (PAIVA, FRANGELLA e DIAS, 2006).

Essa produção de cultura ocorre em diversos espaços, estando envolvida em um ciclo de “produção e circulação de propostas” (PAIVA, FRANGELLA e DIAS, 2006, p. 245). Propostas que supostamente envolvem negociação, conflito entre os

sujeitos e seus discursos que sofrem influência de um determinado tempo e espaço histórico e social, e por muitas vezes, podem estar embasados em alguma teoria curricular ou até mesmo em alguma teoria que se desenvolveu por meio de uma determinada política curricular que o ambiente escolar adotou (Idem)

O que propomos é considerar as políticas curriculares também como resultado de uma prática escolar cotidiana, como discursos que vão além dos “movimentos verticalizados de cima para baixo, marcado pelo poder central, pelos governos e de baixo para cima” (PAIVA, FRANGELLA e DIAS, 2006, p. 244). A relação entre propostas e práticas passam a serem vistas como elementos das políticas curriculares que tem como objetivo principal “a constituição do conhecimento escolar, seja ele produzido para a escola ou pela escola” (Idem, p.246).

5.2 Os Possíveis Lugares Que A Sociologia Ocupa Na Base Nacional Comum Curricular

A BNCC destina um espaço para Sociologia em seu último tópico na “Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” (BRASIL, 2017, p.547). Assim como em outros documentos nacionais norteadores (PCNS, DCNEM, OCNEM) a Sociologia continua dividindo espaço das suas competências sociológicas com outras competências da área de Filosofia, História e Geografia.

Na definição da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas o documento justifica que o objetivo dessa área é propor “a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 547). Aceitamos essa ampliação e aprofundamento para as disciplinas de História e Geografia, porém como seria possível aprofundar conhecimento nas disciplinas de Sociologia e Filosofia se elas só são vivenciadas no Ensino Médio? Estaria o texto propondo uma antecipação para o Ensino Fundamental, ou um deslocamento para o este nível de ensino da educação básica?

O documento da BNCC para o Ensino Fundamental²⁵ é composto pela área de linguagem (Português, Artes, Educação Física, Língua Inglesa), área de Matemática, área de Ciências da Natureza, área de Ciências Humanas (Geografia, História) e a área de Ensino Religioso. Na ausência das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Fundamental acreditamos que suas respectivas competências deveriam ter uma atenção maior quanto as habilidades a serem alcançadas. E parece que devem ser absorvidas pelas áreas elencadas no documento.

A área de ciências humanas e aplicadas, como as outras áreas do documento (Matemática ou Português) destina competências específicas englobando todas as disciplinas que compõem apenas uma área. Neste caso as seis competências específicas da área englobam as quatro disciplinas (Filosofia, Sociologia, História e Geografia). As quatro áreas se apresentam nas competências de forma interdisciplinar, destacamos três das seis competências que mais se aproximam do que compreendemos enquanto contextos sociológicos

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades (BRASIL, 2017, p.558)

Além de identificarmos a interdisciplinaridade nas competências específicas da área de Ciências Humanas e aplicadas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), vale justificar que esse modelo já foi usado em outros documentos nacionais norteadores, nas DCNEM. Assim, ao longo do texto da BNCC encontramos o contexto de interdisciplinaridade

²⁵O documento completo da BNCC com as orientações para os três níveis de educação (Básica, Fundamental e Médio) encontra-se disponível no site http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Definir o que seria o tempo é um desafio sobre o qual se debruçaram e se debruçam grandes pensadores de diversas áreas do conhecimento. O tempo é matéria de reflexão na Filosofia, na Física, na Matemática, na Biologia, na História, na Sociologia e em outras áreas do saber (BRASIL, 2017, p.551)

Fazer uso da interdisciplinaridade possibilita que o/a aluno/a identifique determinado tema em diversas disciplinas, como bem evidencia o texto da BNCC. Entretanto, ao fazer uso desse modelo, o trabalho com conceitos específicos das diversas áreas pode perder espaço.

Compreendemos a interdisciplinaridade tendo aporte de Japiassu (1976) que a caracteriza como intensas trocas de conteúdos entre especialistas de diferentes áreas que estejam trabalhando em um mesmo projeto. Além da troca, para ocorrer a interdisciplinaridade seria necessário a integração real das disciplinas envolvidas. Tendo em vista a realidade de algumas escolas públicas do território brasileiro que grande parte dos/as professores/as graduados em História lecionam Sociologia, essa integração entre os conceitos dificilmente ocorre.

O que encontramos no documento da BNCC é a replica sobre o tratamento de estudos sociológicos que já encontramos em outros documentos nacionais norteadores, como os PCN's

Ao se tomar os três grandes paradigmas fundantes do campo de conhecimento sociológico – Karl Marx, Max Weber e Emile Durkheim –, discutem-se as questões centrais que foram abordadas, bem como os parâmetros teóricos e metodológicos que permeiam tais modelos de explicação da realidade (BRASIL, 1999, p.36)

Porém, agora na BNCC, os mesmos autores estão aglomerados na “categoria trabalho”, sendo considerada como a categoria central das Ciências Humanas (BRASIL, 2017, p.556).

Ainda é possível falar de trabalho como categoria pensada por diferentes autores: trabalho como valor (Karl Marx); como racionalidade capitalista (Max Weber); ou como elemento de interação do indivíduo na sociedade em suas dimensões tanto corporativa como de integração social (Émile Durkheim) (BRASIL, 2017, p.568).

Usamos o termo aglomerados porque tirando uma singela referência ao sociólogo Florestan Fernandes para justificar que “os seres humanos têm uma necessidade vital da convivência coletiva” (BRASIL, 2017, p.553) em nenhuma outra parte do texto, sociólogos são citados; mesmo quando surge o debate acerca

dos processos sociais, relações de classe, o texto é estruturado sem autores para contextualizar os conceitos o que poderiam trazer bases sociológicas que auxiliaria na identificação dos conceitos. Trazemos como exemplo do documento da BNCC o trecho acerca do protagonismo juvenil

É necessário, ainda, que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas. (BRASIL, 2017, p.562)

De certo modo, o documento da BNCC que tenta trazer um olhar contemporâneo observando questões “tanto em escala local como global” (BRASIL, 2017, p.568), fracassa na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, trazendo ao longo do seu texto os sociólogos compreendidos como clássicos das ciências sociais Karl Marx, Emile Durkheim, Marx Weber; sendo possível encontrá-los em outros documentos normativos como o PCNEM, Destacamos a relação dos três autores: Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim, presentes nos PCNEM que possibilitaria

... a relação entre indivíduo e sociedade, a partir da influência da ação individual sobre os processos sociais, bem como a importância do processo inverso, e a dinâmica social, pautada em processos que envolvem, ao mesmo tempo, porém em gradações variadas, a manutenção da ordem ou, por outro lado, a mudança social (BRASIL, 1999, p.36)

Identificamos ao longo do texto do documento das OCNEM a articulação de alguns sociólogos não citados no documento da BNCC, juntamente com suas teorias, fazendo articulação das respectivas teorias com a atualidade, entre os/as autores/as encontramos Hannah Arendt, auxiliando na compreensão de que

(...) na medida em que a escola é um espaço de mediação entre o privado – representado sobretudo pela família – e o público – representado pela sociedade contemporâneos entre eles, essa deve também favorecer, por meio do currículo, procedimentos e conhecimentos que façam essa transição” (BRASIL, 2006, p.110)

Ainda no documento das OCNEM encontramos outros autores como Bacon, Adam Smith e David Ricardo (BRASIL, 2006, p.106). Desta forma, o documento das OCNEM publicado no ano de 2006, traz diferentes autores/as, apresentando novos conceitos, aproximando o leitor para a disciplina de Sociologia, algo que não encontramos no documento da BNCC.

Selecionando todas as indicações de sociólogos presentes na BNCC na área de ciências humanas sinalizamos que as menções de autores não ultrapassam meia página, estando apenas no contexto do trabalho. E ao longo das seis competências específicas da área também não encontramos nenhuma menção de autores sociólogos.

Em outros documentos norteadores como o PCNEM era aderido à área de Ciências Sociais que o ensino de Sociologia possibilitaria o desenvolvimento do “cidadão crítico” e auxiliaria no “exercício da cidadania” (BRASIL, 2002, p. 95). Já na BNCC a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está “orientada para uma educação ética” (BRASIL, 2017, p.547)

Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (BRASIL, 2017, p. 547)

O documento da BNCC ao não fazer uso direto dos termos cidadão crítico e cidadania, deixa evidente esses conceitos ao compreender a ética como meio para reconhecer as diferenças e combater os preconceitos.

Elaboramos um quadro com as categorias da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas do documento da BNCC, comparando-as com eixos temáticos da mesma área do documento nacional normativo PCN+

Quadro 3 - Comparativo das categorias da área de ciências humanas e sociais aplicadas do documento da BNCC e do PCN+

Categorias da BNCC	Eixos temáticos do PCN+
Tempo e espaço	Indivíduo e sociedade
Território e fronteira	Cultura e sociedade
Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética	Trabalho e sociedade
Política e trabalho	Política e sociedade

FONTE: PCN (1999) e BNCC (2017) Elaborado pela Autora, 2020.

O objetivo do quadro comparativo é demonstrar o quanto o documento da BNCC se aproxima dos outros documentos nacionais normativos. Na categoria da BNCC intitulada como “Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética” (BRASIL, 2017, 565) fica claro o contexto de interdisciplinaridade assumido pelo documento: a interdisciplinaridade seria o trabalho de várias disciplinas em uma única categoria; trabalhar muitos conceitos ao mesmo tempo pode dificultar o aprofundamento dos mesmos.

Enquanto nos PCN+ encontramos a palavra “sociedade” em todos os eixos temáticos, pressupondo que o conceito de sociedade seria trabalhado em todos os eixos temáticos, possivelmente como está estruturado no PCN+ o conceito seria trabalhado com maior profundidade já que seria articulado com outros temas ao longo de todo ano letivo.

Para a BNCC a sociedade passa a ser considerada como uma categoria secundária, já nos PCN+ todos os eixos temáticos estão articulados com a sociedade, demonstrando que os conceitos sociais estão presentes ao longo da construção da história da sociedade.

No documento da BNCC encontramos um certo retrocesso comparado ao documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM); enquanto nas OCEM o ensino de Sociologia estaria alicerçado no estudo de conceitos, temas e teorias sociológicas (BRASIL, 2006). Na BNCC o ensino de Sociologia é citado apenas como parte das disciplinas que compõem a área de ciências humanas e sociais aplicadas, reforçando a perspectiva interdisciplinar proposta ao longo de toda a área.

Em relação aos objetivos do ensino de Sociologia; encontramos nas OCEM princípios próprios da área de Ciências Sociais, um deles estaria nos objetivos de desenvolver no aluno/a o estranhamento e desnaturalização dos acontecimentos sociais, eles seriam capazes de

(...) propiciar discussões voltadas para a questão dos direitos e dos deveres do cidadão, a preservação ambiental, as políticas públicas, a cultura, enfim, um leque de possibilidades voltadas aos objetivos da Sociologia no ensino médio. (BRASIL, 2016, p.128)

Já na BNCC o objetivo do ensino de Sociologia seria desenvolver nos estudantes “a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas” (BRASIL, 2017, p.561).

O diálogo é considerado na BNCC como “elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade” (idem). Identificamos o distanciamento dos conceitos específicos da área de ciências sociais, o estudante pode desenvolver por meio dos diálogos desenvolvidos em sala de aula o estranhamento e a desnaturalização sinalizada no documento das OCEM, porém não vão ter o conhecimento dos termos sociológicos.

Outros termos sociológicos que sentimos ausência em comparação aos documentos dos PCNEM, as OCEM e os PCN+, sinalizamos os termos: criticidade e exercício da cidadania. Logo, o documento da BNCC traz o princípio da ética sem nenhum embasamento sociológico, sinalizando

A ética pressupõe a compreensão da importância dos direitos humanos e de se aderir a eles de forma ativa no cotidiano, a identificação do bem comum e o estímulo ao respeito e ao acolhimento às diferenças entre pessoas e povos, tendo em vista a promoção do convívio social e o respeito universal às pessoas, ao bem público e à coletividade. (BRASIL, 2017, p. 567)

Identificamos os contextos de criticidade e de cidadania presentes no que a BNCC concebe como ética. Outra questão que demarca um certo retrocesso do documento da BNCC frente a outros documentos norteadores é a liberdade que as OCEM possibilitam aos professores/as nas maneiras de trabalhar com os temas sociológicos e a preocupação em consolidar a disciplina nos currículos. Assim a proposta das OCEM seria

... evitar os efeitos negativos que poderiam advir da apresentação de um programa ou lista de conteúdos para a disciplina, quer pelo caráter oficial que pudesse assumir e então ser entendido como obrigatório, aceito ou rejeitado por ser oficial, quer pela supressão da liberdade e pelo exercício da criatividade que os professores devem manter e que seriam importantes para a consolidação da disciplina, tendo em vista a variedade de experiências de ensino que pode produzir.

Na BNCC não encontramos destaque para a disciplina de Sociologia, bem como espaço para os conceitos próprios da área de Ciências Sociais. À medida que

voltamos nosso olhar para o modo que o documento trata a Sociologia, notamos que a BNCC expressa as ideias que o documento foi construído, buscando a formação voltada ao ingresso do jovem no mercado de trabalho e pouca formação sociológica.

5.3 Desconstruindo A Idéia De Um Único Currículo Para Disciplina De Sociologia No Ensino Médio

A construção e efetivação do currículo “é o resultado de um processo histórico” (SILVA, 2013, p.148), portanto é “uma construção cultural, histórica e socialmente determinada” (MOREIRA, 2008, p.12). Assim, “em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como currículo” (SILVA, 2013, p.148). Dentro desses processos de disputa, as relações de poder são fatores que influenciam a construção do currículo, em um movimento que

... o campo do Currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área. (LOPES e MACEDO, 2010, p.17-18)

Neste sentido, a trajetória histórica de presença e ausência do ensino de sociologia no ensino médio possivelmente possa ter contribuído para que atualmente não esteja concretizada uma proposta curricular nacional para o ensino de sociologia (OLIVEIRA, 2013; PAIM e SANTOS, 2009; MORAES, 2011). Mesmo diante da reforma do ensino médio o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio proposto e encaminhado para a discussão ao Conselho Nacional de Educação, não sinaliza nenhuma orientação aos professores quanto aos temas ou conteúdos a serem lecionados nos anos do ensino médio na área de ciências humanas e sociais aplicadas.

O documento da BNCC²⁶ traz pressupostos para o ensino de Sociologia no ensino médio, entre eles política e trabalho; tempo e espaço; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e território e fronteira. Esses pressupostos devem ser desenvolvidos por meio das competências específicas da área de ciências humanas, e cada competência vem acompanhada das habilidades a serem desenvolvidas. Tanto as competências quanto as habilidades são expressas em forma de verbo: analisar, comparar, desenvolver; evidenciando o caráter normativo do documento.

Na ausência de uma proposta curricular nacional não concretizada, os/as professores/as geralmente fazem uso dos documentos oficiais nacionais disponíveis tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio (PCNEM, BRASIL, 1999), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, BRASIL, 1998), entre outros, que direcionam as propostas curriculares e os temas lecionados no ensino médio.

Outra opção, por exemplo, seria seguir as orientações disponíveis pela Secretaria de Educação por meio da caderneta eletrônica, ou seguir com a proposta de temas esquematizados e disponibilizados por cada Estado brasileiro, sem falar na possibilidade de seguir um livro didático - um processo bastante conhecido nas práticas escolares²⁷.

Estamos pensando na relação professor/a e livro didático como uma ponte entre os saberes, sendo usado como auxílio para as aulas, um aporte teórico necessário para desenvolver perspectivas sociológicas

A importância do livro didático é a comunicação com o aluno, porém se ela é intermediada pelo professor, no sentido de que ele se apropria do texto para transcrevê-lo, o livro perde sua relevância enquanto didático (TAKAGI, 2009, p.207)

²⁶ Documento completo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Disponível In :http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf

²⁷ Para mais aprofundamento recomendamos a leitura de: DAMIS, O. T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In I. P. A. Veiga & A. L. Amaral. (Org.). Formação de professores: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002; e HORIKAWA, Alice Yoko; JARDILINO, José Lima. A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. Revista Lusófona de Educação, 2010, v.15.

Tais documentos (livro didático e os documentos nacionais norteadores) servem como ferramentas para os professores/as organizarem e selecionarem os conteúdos, mas essa seleção também é influenciada por outros saberes e experiências do próprio professor/a. Todavia, segundo Oliveira (2013, p. 363), “onde o conhecimento (ou desconhecimento) dos documentos oficiais é apenas mais um elemento, muitas vezes com um pequeno impacto”. Neste caso, podemos considerar que o professor tenha possibilidade de “traçar uma rede conectando os temas uns aos outros” (PEREIRA, 2007, p. 150).

Essa estrutura de conexão entre os temas possibilita que os mesmos sejam tratados e discutidos, partindo muitas vezes do conhecimento construído inicialmente do senso comum, passando a ser organizado e refletido de forma sistematizada, a partir de uma perspectiva sociológica (PEREIRA, 2007).

Por esses motivos o livro didático distribuído pela rede ou secretarias de educação é uma ferramenta que também auxilia na construção do plano de aula, mas, não deveria ser o único material norteador na escolha dos conteúdos. Como chama atenção Pereira (2007, p.153), “o uso de apenas um livro-texto empobrece a infinita e rica diversidade do real”. A mesma autora também defende o ensino de “clássicos sociológicos” no ensino médio:

... os alunos do ensino médio podem e devem conhecer os clássicos da sociologia, não como conteúdos a serem absorvidos, mas sim como eles são: autores clássicos, que fundaram uma ciência, um campo de conhecimento com objeto e método próprios, realizaram o estudo da realidade social e nos propiciam até hoje, a possibilidade de recorrer a eles para entender sociedade atual (PEREIRA, 2007, p.153).

Assim sendo, nos parece que os conteúdos do livro didático, os conhecimentos docentes, bem como os autores clássicos são importantes para construção de raciocínio sociológico. Logo, mesmo sem ter um currículo de base nacional, é possível identificar que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2013, p. 15).

Nesse palmar, Berger (1986) articula que desenvolver uma perspectiva sociológica no sentido de enxergar “além das fachadas sociais”, possibilita transformar o problema social em um problema sociológico, desconstruindo interpretações generalizadas, contribuindo na formação de sujeitos críticos.

5.4 Navegando Nos Conceitos De Currículo

Desenvolver um diálogo com a pretensão de desconstruir a ideia de um único currículo para o ensino de sociologia faz surgir novos caminhos que podemos percorrer para demonstrar como compreendemos o currículo. Inicialmente tínhamos a pretensão de classificar ou rotular o termo currículo, porém a busca pela descrição do termo possibilitou encontrar diversos/as autores/as que o definem e também discutem o termo, o relacionando com alguma teoria curricular; identificamos que essas definições partem da perspectiva individual do/a pesquisador/a, ou de algum movimento social e estão carregadas por questões históricas.

De imediato ao iniciarmos a revisão da literatura para construção da pesquisa nos deparamos com duas questões que envolviam o nosso objeto da atual discussão: teoria curricular e currículo. E não só uma teoria curricular, mas várias teorias, com significados diversos cujos sentidos de currículo também sofriam alterações. Percebemos que para tecer um pensamento acerca do currículo seria mais pertinente destacar algumas teorias curriculares, bem como alguns autores para assim evidenciar nossa visão sobre currículo.

Então, o que seria uma teoria curricular? Segundo Silva (2013) a noção de teoria implica em descobrir algo que vai ser explicado, ou seja, “uma teoria do currículo começaria por supor que existe, “lá fora”, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada “currículo”” (p.11). Assim, os primeiros pesquisadores da área de teoria curricular buscaram descobrir o que seria o currículo, logo com novos percursos históricos, novos pesquisadores surgem, trazendo novas visões e conceitos de modo que novas teorias são formadas permitindo analisar o conceito sob nova perspectiva.

Silva (2013) identifica em seus estudos três teorias curriculares: tradicional, crítica e pós-crítica. Cada teoria curricular está carregada de contexto histórico-cultural e cabe ao pesquisador considerar esses acontecimentos para melhor compreensão de cada teoria. Estando a sociedade em constantes transformações os estudos curriculares buscam definir entre tantas questões os melhores conceitos para compreender a realidade, nesse caso cada teoria curricular busca descrever e compreender os fenômenos das práticas curriculares.

Diante de diferentes teorias não cabe a nós julgar qual teoria é melhor ou pior, ou dizer que determinado conceito é certo ou errado, os conceitos de cada

teoria foram formulados conforme cada realidade, de modo que questões relacionadas ao poder é o que determina a separação dessas teorias.

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder (SILVA, 2013, p.16)

No mesmo texto, Silva (2013) salienta algumas diferenças entre as teorias: as teorias tradicionais focadas na organização de conteúdos, temas, conhecidas como “teorias de aceitação, ajuste e adaptação” (idem, p.30), enquanto que as teorias críticas e pós-críticas mudam o questionamento de “o que?” para “por quê?” (idem, p.16), alterando sua visão, agora passam a se preocupar com as possíveis conexões entre poder, saber e identidade, ficando conhecidas como “teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (idem, p.30).

Vale ser evidenciado que qualquer teoria curricular tem como pressuposto obter a hegemonia, elas exprimem o principal ideal pedagógico que está sendo vivenciado na sociedade (DURKHEIM, 2016, p.57);

A teoria do currículo é, então, descobrir e articular, para si mesma e para outros, o significado educacional das disciplinas escolares, num momento histórico em constante transformação (WILLIAN PINAR IN LOPES e MACEDO, 2006, p.31).

As teorias também buscam argumentos para garantir seu consenso, elas não permanecem em uma zona neutra, se desenvolvem em uma zona de conflito, conflito entre projetos de compreensão e explicação do mundo/sociedade, cada uma buscando privilegiar algum conhecimento e definindo como que o currículo deve ser, estabelecendo dessa forma um campo de disputa acerca do conhecimento, da compreensão e interpretação que privilegia. “Segue-se daí que o currículo é sempre uma seleção e uma organização do saber disponível em uma determinada época” (YOUNG, 2000, p.28), uma seleção a partir de um espaço de disputa.

Tendo em vista diversos significados para o currículo, acreditamos que definir o currículo apenas com um termo possivelmente limite os diferentes contextos que envolvem e contribuem para a construção do currículo. Acreditamos que seja mais prudente assumir uma perspectiva de como os currículos são concebidos.

Apresentamos alguns pesquisadores que dedicam seus estudos as questões curriculares, dialogando e disputando esse espaço de significação sobre o currículo, e a forma que o currículo se organiza para desenvolver o conteúdo didaticamente: Forquin (1993) com a percepção que o currículo é “um conjunto contínuo de situações de aprendizagem” (idem, p.22); Sacristán (1999) afirmando que “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos...” (idem, p.61), enquanto que para Silva (2013) “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso” (idem, p.150) e tantos outros que poderíamos citar.

Os autores que disputam esse campo, pertencem a diferentes tradições curriculares: eficientistas, progressivistas, estruturalistas, pós-estruturalistas; mesmo estando em diferentes tempos históricos e com diferentes definições, optamos por essas citações, pois é possível identificar um aspecto comum entre os estudos: “a idéia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES e MACEDO, 2011, p.19).

Tendo acesso a diferentes definições acerca do termo currículo, identificamos através da revisão de literatura que nossa dissertação se aproxima e compartilha do pensamento de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo afirmando “que não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente” (idem, 2011, p.19).

Esses acordos entre os sentidos são o resultado da relação entre sentidos antigos e novos, estabelecendo um movimento de negação ou reconfiguração, iniciando o processo de significação, construída partindo de um momento histórico e social, se fazendo como uma “enunciação de sentidos” (Idem, p.42).

Estando nosso pensamento apoiado pelos estudos das pesquisadoras brasileiras Alice Ribeiro Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, vamos evidenciar alguns aspectos que as mesmas traçam a respeito dos estudos curriculares no Brasil.

Iniciamos apontando que no Brasil os primeiros estudos curriculares datam dos anos de 1920, de modo que até os anos de 1980, os estudos curriculares eram articulados com teorizações americanas trazidas para o Brasil (LOPES e MACEDO,

2010) e sofreram influência da Nova Sociologia da Educação (NSE) e das perspectivas técnicas e críticas curriculares (MACEDO, 2012, p.724).

Em sua maioria, as teorizações americanas estavam marcadas por um viés funcionalista, sendo aplicadas no Brasil por meio de acordos entre os dois governos (norte-americano e brasileiro). Logo, acontecimentos históricos como o processo de redemocratização do Brasil e o declínio da Guerra Fria, datados da década do ano 1980 desencadearam pensamentos relacionados as vertentes marxistas no pensamento curricular brasileiro; de modo que movimentos nacionais curriculares passaram a ser discutidos pelos pesquisadores da pedagogia histórico-crítica e pela Pedagogia do Oprimido. Foi por meio dessa relação bilateral que novas influências curriculares foram emergindo, tendo tanto traços da língua francesa quanto do pensamento teórico marxista. (LOPES e MACEDO, 2010)

Aproximadamente dez anos após as articulações do currículo brasileiro com teorias americanas, nos anos de 1990, os estudos curriculares mudam o viés que inicialmente era psicológico e passa a assumir um enfoque sociológico e político, dando início a uma nova compreensão acerca do currículo, o concebendo também como “espaço de relações de poder” (LOPES e MACEDO, 2010, p.14).

Por volta da metade da década dos anos 1990 questões vinculadas ao conhecimento “praticamente definiam o campo do currículo em termos de objeto” (MACEDO, 2012, p.724) e o currículo passa a ter o hibridismo como forte aspecto. As autoras definem que “o processo de hibridação ocorre com a quebra e a mistura de coleções organizadas por sistemas culturais diversos...” (LOPES e MACEDO, 2010, p.47). Esse processo seria consequência da multiplicidade de características da contemporaneidade, de certo essas multiplicidades iam além das diferenças entre as tendências pedagógicas, elas se “inter-relacionavam” (LOPES e MACEDO, 2010, p.16) e produzem hibridismos culturais.

Ainda sobre o processo de hibridação as autoras advertem: “ao mesmo tempo em que o hibridismo de diferentes tendências vem garantindo um maior vigor ao campo, observamos uma certa dificuldade na definição do que vem a ser currículo” (Idem, p.16), essa multiplicidade no campo curricular possibilita a polissemia na definição de currículo.

É nesse mesmo período (metade dos anos 1990) que as tradições pós-estruturalista e pós-crítica começam a ser discutidas no Brasil, fazendo com que o foco do currículo passe do conhecimento para cultura. Autores como Antonio Flavio

B. Moreira e Tomaz Tadeu da Silva marcam os estudos brasileiros nesses dois campos (MACEDO, 2012).

Antônio Flavio B. Moreira é um pesquisador que transita tanto pelo campo do pós-estruturalismo quanto pelo pós-crítico, sendo possível identificar em seus textos a relação entre o domínio de determinados conhecimentos e conteúdos com a formação da identidade acontecendo via currículo e denuncia que o currículo como estava sendo trabalhado com o foco no conhecimento, estaria negligenciando o processo de seleção e distribuição dos conhecimentos, questões muito valorizadas nas teorias curriculares.

Já Tomaz Tadeu da Silva inicia seus estudos traduzindo e editando livros de autores internacionais com a perspectiva pós-estruturalista. Inicialmente Silva e seu grupo de estudos (grupo de Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS) traduziam textos que trabalhavam de imediato as teorias histórico-críticas, se aproximando em um segundo momento das perspectivas pós-estruturalistas e finalmente afunilando os estudos aderindo às perspectivas da teoria pós-estruturalista (LOPES e MACEDO, 2010).

Uma ideia comum que encontramos nas teorizações curriculares citadas é a ideia de currículo oculto e currículo vivido. Silva em sua obra *Documentos de Identidade* (2013) desenvolve um intenso debate acerca das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas de currículo e evidencia entre tantos termos que o currículo oculto “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (idem, p.78).

É possível afirmar que no currículo oculto existam conteúdos relacionados ao que não foi dito. Aqui encontramos outra relação da construção de sentidos: o dito seria o currículo vivido e o não dito seria o currículo oculto. Chegamos a esse entendimento por meio da obra de Silva, que traz uma perspectiva de aprendizagem desenvolvida por meio do currículo oculto, desde a organização da sala de aula, perpassando pelos modos de comportamento, “considerando também as dimensões de gênero, da sexualidade ou de raça” (SILVA, 2013, p.79).

Nossa perspectiva assumida ao longo da escrita da dissertação rompe com a ideia de currículo vivido e oculto. Com o aporte teórico de Macedo acreditamos “que a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos

cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro” (MACEDO, 2006, p.288).

... Os currículos deixam de ser associados à transmissão do conhecimento e suas ordens para serem associados à produção de saberes e as relações de poder que sustentam a ordenação dos conteúdos e das relações sociais. (LOPES, 2008, p.09)

Não desmerecemos os estudos de Silva (2013) quando afirma que o currículo oculto “expressa uma operação fundamental da análise sociológica, que consiste em descrever os processos sociais que moldam nossa subjetividade como que por detrás de nossas costas, sem nosso conhecimento consciente” (idem, p.80). Porém nossa análise reconhece que o conhecimento possivelmente desenvolvido/adquirido pelo sujeito de forma inconsciente só ocorre porque o outro tem a intenção que ele aconteça. Reconhecemos a relação de poder existente nas relações e que nada ocorre de forma aleatória: currículo é discurso e discurso é poder (LOPES e MACEDO, 2011).

Estando nossa pesquisa buscando compreender os sentidos construídos pelos professores/as acerca dos currículos de Sociologia, identificamos que os sentidos são “instituídos, pela cultura e a atividade de conferir significado é, nessa perspectiva, sempre um processo cultural” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 203).

O sentido se constitui na consciência humana: na consciência do indivíduo, que se individualizou por meio de processos sociais. Consciência, individualidade, corporalidade específica, sociabilidade e formação histórico-social da identidade pessoal são características essenciais de nossa espécie... (BERGER e LUCKMANN. 1999, p.14)

Logo, a produção de sentidos diz respeito a relações entre os “sistemas simbólicos e lingüísticos” (BERGER e LUCKMANN, 1999, p.41), ocorrendo nos diversos momentos e em diferentes espaços o currículo vai se constituindo, evidenciando a função discursiva, sendo visto como uma “prática discursiva” (idem, p.41).

Por meio dessa prática, é possível compreender porque cada tradição curricular foi desenvolvida e aceita em seu tempo histórico, constituindo assim o seu objeto, no caso o currículo, empregando um sentido próprio carregado de referências históricas

Tais tradições não captam, de diferentes maneiras, um sentido para o termo. Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito. (LOPES e MACEDO, 2011, p.40)

O ato de poder a que as autoras se referem é um “poder de significar, de criar sentidos e hegemonizar” (LOPES e MACEDO, 2011, p.40). Logo o currículo é concebido como uma “Prática discursiva”, ou seja, o currículo para além de ser compreendido apenas como uma prática de poder, é “uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (idem, p.41).

Nossa perspectiva de pesquisa deslumbra o currículo como sendo algo que vai além de alguma determinação ou sugestão de conteúdos e temas prescritos por documentos ou orientações da equipe gestora, não desconsideramos que essas indicações auxiliam no currículo, mas identificamos que elas não determinam unicamente o currículo. Afinal “as relações de poder dominantes nesse campo é que fazem prevalecer determinados aportes em função de seus interesses e objetivos específicos” (LOPES e MACEDO, 2010, p.19)

Identificamos que algumas questões relacionadas à integração curricular, às culturas, ao conhecimento escolar e discurso pedagógico, a emancipação e resistência, a política, a identidade e diferença e tantas outras estão presentes e perpassam a construção dos currículos.

Fazer uso do termo “culturas” evidencia nosso diálogo desenvolvido sob a perspectiva contemporânea, em um movimento de desconstrução da ideia de uma única cultura, de um monoculturalismo, de uma cultura de caráter universal, que seleciona conteúdos válidos ou não válidos para compor o currículo (LOPES e MACEDO, 2011). Concebemos às culturas por uma ótica multicultural, compreendendo que a sociedade é construída por muitas culturas, cada uma com sua respectiva história, rompendo com o olhar colonial e partindo para uma perspectiva pós-colonial.

Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados (MOREIRA e CANDAU, 2013, p.07)

Assumindo que na contemporaneidade um currículo estruturado com a visão do multiculturalismo, rejeita posturas consideradas “conservadoras” que tendem a

negar ou defender uma cultura comum (LOPES e MACEDO, 2011), ou seja, “um currículo marcado pela diferença é um currículo concebido como cultura” (Idem, p.227). O multiculturalismo pode ser “uma estratégia para aumentar a autoestima de grupos minoritários que colocam em risco valores ocidentais e o progresso garantido por seu desenvolvimento cultural” (Idem, p.187).

Os estudos desenvolvidos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (2015) também se constituem em um importante operador de análise, como auxílio para compreendermos que trabalhar com um currículo multicultural, um currículo capaz de desenvolver um diálogo entre os pares que compõem a escola possibilitaria que os capitais culturais incorporados de cada grupo ou indivíduo possam ser apresentados para outros sujeitos, de forma que diferentes culturas sejam apresentadas e trabalhadas ao longo do ano letivo.

A posse de capital cultural favorecerá o desempenho escolar na medida em que facilitará a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, linguísticos, disciplinares) que a escola veicula e sanciona. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2017, p. 52)

Tendo em vista que Bourdieu (2015) considera o capital cultural como sendo um conjunto de competências “um ter que se tornou ser” (idem, p.82) que o sujeito domina seja de forma incorporada, institucionalizada ou objetivada.²⁸ Acreditamos que um currículo que esteja aberto para dialogar com o capital cultural incorporado de um aluno/a que vive uma cultura doméstica ou familiar ou que participe de movimentos sociais ou de organizações não governamentais seria capaz de desenvolver um currículo que dialogasse tanto com questões atuais como com teorias sociais ou temas sociais que os alunos/as possam considerar distantes da sua realidade.

Mesmo assegurando a existência de muitas culturas, ainda é difícil garantir um currículo multicultural; um currículo com espaço para todas as manifestações culturais, afinal “uma nova compreensão das relações entre educação e cultura(s) diz respeito a uma concepção da escola como um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (MOREIRA e CANDAU, 2013, p.15), assumimos que

²⁸ Para saber mais sobre os três estados do capital cultural do sociólogo Pierre Bourdieu recomendamos a leitura do livro *Escritos de Educação*, bem como a leitura de mais obras que o autor faz uma análise do sistema escolar Frances, como o livro *A Miséria do Mundo*.

(...) o currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades (MOREIRA, 2011, p.43)

Ao afirmarmos que a construção e efetivação do currículo ocorre em meio a disputas culturais, nos desprendemos da perspectiva de Louis Althusser (1987, 1999). Althusser compreendia a escola enquanto instituição que fazia parte dos Aparelhos Ideológicos do Estado e por meio da sua estrutura e também do currículo persuadia e realizava a reprodução das classes. Entretanto, no interior dos embates entre as classes, compreendemos que existe o confronto da ideologia da classe dominante lutando para manter-se enquanto tal e das ideologias das classes dominadas, aqui também está ocorrendo o embate entre as culturas, não é apenas um confronto para determinar quem vai dominar e quem vai ser o dominado, é um processo de legitimação cultural

(...) o currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado (LOPES e MACEDO, 2011, p.93)

Essa disputa de significados da política do currículo, também pode ser considerada como uma disputa pelo processo de significação do que se entende de “sociedade, justiça social, emancipação e transformação social” (LOPES e MACEDO, 2011, p.253).

Desta forma, vamos analisar o currículo de Sociologia por uma ótica plural, fazendo uso do termo “currículos”. Existem uma polissemia de significados para definir os currículos, isso dificulta defini-lo com um único adjetivo e cabe a cada pesquisador/a assumir em sua pesquisa e estudos seu posicionamento quanto ao que define.

Nossa discussão segue com a análise dos documentos nacionais norteadores para o Ensino Médio, vamos descrever as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais Mais e as Orientações Curriculares; voltamos nosso olhar especificamente para a área em que a disciplina de Sociologia está localizada.

Evidenciando os temas, conteúdos e possíveis perspectivas que os documentos assumem ao articular e estruturar cada documento.

6 Possíveis Currículos Para O Ensino De Sociologia No Ensino Médio A Luz Dos Documentos Nacionais E Estaduais Norteadores

O fascínio da Sociologia está no fato de que sua perspectiva nos leva a ver sob nova luz o próprio mundo em que todos vivemos.
(BERGER, 2014, p.30)

Neste capítulo vamos realizar a análise dos documentos norteadores, voltamos nossa atenção para as seções do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. Dialogamos com a perspectiva de Authier-Revuz (1998) acreditando que os documentos reguladores desempenham dois papéis importantes para os estudos na área de educação: eles retomam e se mantem de saberes produzidos por vários grupos e ao trazerem para os/as professores/as os saberes produzidos nos centros acadêmicos, apresentam um modo de fazer atrelado e que responde, por sua vez, ao seu papel regulamentador.

O primeiro documento que trouxe alguma orientação para o ensino de Sociologia e Filosofia foi a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB Nº93.94/96). A seção IV foi reservada para o Ensino Médio assegurando a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, Filosofia e Artes nos três anos do Ensino Médio e ainda evidenciando que um dos critérios para o ensino de Sociologia e Filosofia seria o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania.

Os documentos que vamos analisar neste capítulo foram estruturados após a LDB e por isso, conseguimos identificar a repetição de alguns critérios para o ensino de Sociologia em diferentes documentos. Organizamos a análise dos documentos nacionais conforme a cronologia que foram publicados: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, publicado no ano de 1998; Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio, publicado no ano de 1999; Parâmetros Curriculares Nacionais Mais para o Ensino Médio, publicado no ano de 2002 e Orientações Curriculares para o Ensino Médio, publicado no ano de 2006.

Vale ser evidenciado que analisamos apenas as áreas destinadas para o ensino da disciplina de Sociologia, entretanto nos documentos é possível identificar orientações para as demais disciplinas dos currículos escolares (Matemática, Português, História, Geografia, Filosofia, Biologia, Física e Química).

6.1 Diretrizes Curriculares Nacionais Do Ensino Médio

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) são normas obrigatórias para a Educação Básica, debatidas e concebidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que afirma ser essa uma tarefa da União. Sendo vigente desde do mês de julho do ano de 2010 o documento especifica por áreas a educação básica, trazendo diretrizes específicas para a Educação Infantil; para o Ensino Fundamental; para o Ensino Médio e Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores.

Realizando a leitura da seção das DCN's para o Ensino Médio (DCNEM), notamos como proposta, um segmento interdisciplinar vago. Considerando que as DCNEM compreendem a interdisciplinaridade como “[...] abordagem teórico-metodológica com ênfase no trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento [...]” (BRASIL, 1998, p.184), fazemos uso do termo “vago”, pois comungamos do pensamento de Moura (2007, p.24) que compreende a interdisciplinaridade como “uma mudança de atitude que se expressa quando o indivíduo analisa um objeto a partir do conhecimento das diferentes disciplinas, sem perder de vista métodos, objetivos e autonomia próprios de cada uma delas”.

Logo o documento não sinaliza um caminho que auxiliaria na mudança de atitude para compreender os conhecimentos nas diferentes disciplinas e tão pouco os possíveis conteúdos ou temas que podem ser trabalhados pelo professor/a ao longo dos três anos do Ensino Médio, nas áreas de linguagem (língua portuguesa, língua materna, para populações indígenas, língua estrangeira moderna, arte, em suas diferentes linguagens: ciências, plásticas e música e educação física), matemática, ciências da natureza (Biologia, Física, Química) e ciências humanas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia). Especificamente na área de sociologia é pontuado que o conteúdo e o ensino de Filosofia e a Sociologia deve existir em todos os anos do Ensino médio (BRASIL, 1998, p.187).

Em consequência dessa função norteadora, as diretrizes trazem noções e orientações amplas. Elas podem ser vistas como uma espécie de direcionamento para se estabelecer uma organização do que deve ser trabalhado no ambiente escolar – ou seja, um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos educacionais para o Ensino Médio.

Para deixar mais evidente esse conjunto de definições, vamos citar alguns exemplos de princípios para o Ensino Médio apresentados pelas DCNEM:

- I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 1998, p.194)

Alguns fundamentos para o Ensino Médio encontramos:

- I- formação integral do estudante;
- II- trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos,
- III- respectivamente; educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV- sustentabilidade ambiental como meta universal (BRASIL, 1998, p.195).

E como procedimentos educacionais para o Ensino Médio evidenciamos a seção a seguir:

a ação de planejar implica na participação de todos os elementos envolvidos no processo; a necessidade de se priorizar a busca da unidade entre teoria e prática, o planejamento deve partir da realidade concreta e estar voltado para atingir as finalidades legais do Ensino Médio e definidas no projeto coletivo da escola (BRASIL, 1998, p.182)

Em linhas gerais, o objetivo do documento é orientar o/a professor/a no planejamento curricular, em um movimento que não pré-estabelece os conteúdos das áreas, considerando a autonomia da proposta pedagógica das escolas. Dessa forma, cada unidade de ensino deve montar sua proposta curricular de acordo com o público que atende e usando as competências fundamentais e as diferentes áreas do conhecimento dadas pelas diretrizes.

6.2 Parâmetros Curriculares Nacionais Para Ensino Médio

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foram diretrizes concebidas pelo Governo Federal, divididas por disciplinas, que tinham com objetivo geral servir como referência e como base para municípios e Estados construírem seus currículos, demonstrando o que os/as professores/as poderiam considerar ao ensinar.

Os PCN's não possuem caráter legal e não são obrigatórios, mas foram amplamente adotados pelas redes públicas e particulares. Por serem referenciais curriculares de cada disciplina da Educação Básica, eles são muito mais específicos que as diretrizes e objetivam criar uma base curricular nacional comum, auxiliando na elaboração e na revisão das propostas curriculares das unidades de ensino. Dessa forma, independentemente da condição socioeconômica e localização da escola, garantir-se-ia que os estudantes brasileiros tivessem um acesso igualitário ao conhecimento.

Além de propor os conteúdos a serem transmitidos nas mais diferentes áreas do conhecimento, os PCN's também oferecem práticas de organização dos conhecimentos, modos de abordagem dos conteúdos e exemplos de comportamentos a serem seguidos pelos/as professores/as nas mais diferentes circunstâncias. Ou seja, também servem para ajudar as equipes de profissionais da Educação de forma geral. Outra ideia é que os PCN's também servissem como orientadores para a formação docente.

No caso do Ensino Médio (PCNEM), a divisão se dá da seguinte forma: linguagens, códigos e suas tecnologias (que abrange Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática); ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias (Biologia, Física, Química, Matemática) e ciências humanas e suas tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Política). Vamos nos deter na última parte, desenvolvendo um diálogo acerca do subtítulo sociologia.

Primeiro ponto que vamos destacar é a compreensão que o documento traz sobre as categorias que envolvem Ciências Sociais. Aqui diferente das DCN's fica evidente que Sociologia, Antropologia e Política compõem o campo e estudo da área de Ciências Sociais, evidenciando que "O ponto de partida dessas ciências foi

a reflexão sobre as mudanças nas condições sociais, econômicas e políticas advindas desde os séculos XVIII e XIX.” (BRASIL, 1999, p.36), passando a considerar que as ações individuais influenciam nos processos sociais.

Logo, notamos a perspectiva de que os acontecimentos históricos acontecem por meio dessas três redes "ação individual sobre os processos sociais e a manutenção da ordem/mudança social" (BRASIL, 1999, p.36) que estão interligadas e que por ventura influenciam em nosso cotidiano.

Assim, pela primeira vez nos documentos nacionais norteadores encontramos alguns sociólogos que tiveram destaque por seus estudos e teorias sociais (Karl Marx, Max Weber e Emile Durkheim). De forma bem superficial seus estudos são citados discutindo as questões centrais teóricas que foram abordadas por cada autor, "bem como os parâmetros teóricos e metodológicos que permeiam tais modelos de explicação da realidade" (BRASIL, 1999, p.36).

É possível identificar teorias ou conceitos tratados pelos três autores – Karl Marx, Max Weber e Emile Durkheim – sendo concebidas como um meio para que o estudante pudesse desenvolver uma reflexão relacionada a permanência desses conceitos até os dias atuais. Seria por meio dessa inter-relação dos autores que se criaria uma certa tradição sociológica indicando três movimentos presentes nos contextos sociais:

... a relação entre indivíduo e sociedade, a partir da influência da ação individual sobre os processos sociais, bem como a importância do processo inverso, e a dinâmica social, pautada em processos que envolvem, ao mesmo tempo, porém em gradações variadas, a manutenção da ordem ou, por outro lado, a mudança social (BRASIL, 1999, p.36)

O envolvimento da ação individual sobre os processos sociais, a manutenção da ordem e a mudança social, seria um meio de desenvolver um conhecimento sistematizado, auxiliando o estudante a desenvolver a criticidade e reflexões estando inserido na complexidade do mundo moderno.

Esse movimento (crítica e reflexão) é destacado como indo além da interpretação da realidade, é compreendido como o rompimento do senso comum, sendo possível alcançá-lo por meio de questões e explicações que usariam a pluralidade dos conceitos.

Outra questão a ser destacada no PCNEM é a evidência sobre o consenso de que os conteúdos sociológicos a serem ensinados não partem de um currículo engessado sociológico, mas de uma contextualidade da relação social que envolve as condições sociais e os processos sociais que os atores que compõem a escola estão inseridos.

O termo relação social será usado para indicar o comportamento de uma pluralidade de atores à medida que, em seu conteúdo significativo, a ação de cada um leve em conta a de outros e seja orientada nesses termos. Assim, a relação consiste inteira e exclusivamente na existência de uma probabilidade de haver, em algum sentido significativamente compreensível, uma linha de ação social (BRASIL, 1999, p.38)

Tendo em vista o movimento de ausência de uma matriz universal, o documento sinaliza alguns conteúdos que poderiam ser vivenciados ao longo do ensino de ciências sociais: socialização total, rede de relações sociais, interação social, sistemas sociais, normas e padrões, processo de socialização, fatos sociais, cultura, entre outros.

Ao analisar essas propostas de conteúdos apresentados nos PCNEM notamos um diálogo com os estudos de Berger e Luckmann (1999, p.35) sobre a construção da realidade “A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles, na medida em que forma um mundo coerente”, tendo em vista que o documento concebe a articulação entre sociologia, antropologia e política partindo da visão que elas seriam um dos pilares que a sociedade desenvolveria suas atividades, construindo sua história que se articula com o Estado, com os sistemas econômicos de modo que essa interação entre indivíduo e sociedade ocorre também pela objetivação do sujeito quando exterioriza a realidade e pela interiorização da realidade, sendo a subjetivação.

Nota-se também com esses exemplos de conteúdos que podem ser trabalhados a preocupação do documento em direcionar o/a professor/a de forma generalizada para as questões que os três sociólogos citados (Karl Marx, Max Weber e Emile Durkheim) direcionaram suas teorias.

Tomando como referência e, ao mesmo tempo, aprofundando a análise realizada por Durkheim ao definir a categoria fato social, os autores supracitados enumeram as características fundamentais de uma instituição social: a exterioridade, a objetividade, a coercitividade, a

autoridade moral e a historicidade. Tais características permitem amplos debates em sala de aula, em torno do papel das instituições sociais no controle dos indivíduos e no reforço da ordem (BRASIL, 1999, p.40)

O último título da seção de ciências sociais é Competências e Habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política sinalizando ao leitor algumas habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo do ensino, trazendo de modo objetivo e específico um conjunto de competências e habilidades que auxiliaram o/a professor/a na metodologia e na avaliação. Cada competência e habilidade é acompanhada de objetivos, a primeira competência é a Representação e Comunicação, sendo composto pelos objetivos

- Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.
- Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas. (BRASIL, 1999, p.43)

A segunda competência e habilidade é a Investigação e Compreensão, trazendo como objetivos

- Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais.
- Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.
- Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual (BRASIL, 1999, p.43).

A última competência e habilidade é a Contextualização Sociocultural e traz dois objetivos:

- Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.
- Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos (BRASIL, 1999, p.43).

Como essas competências e habilidades são apresentadas ao fim do capítulo de Sociologia, Antropologia e Política, os PCN's não trazem nenhuma alternativa metodológica para auxiliar o/a professor/a alcançar cada objetivo proposto. Tendo em vista que ao longo do documento apresenta os subtítulos: Por que ensinar Ciências Sociais e O que e como ensinar Ciências Sociais, acreditamos que seja por esse motivo que não apresentam supostos percursos metodológicos ao final das competências e habilidades.

6.3 Parâmetros Curriculares Nacionais Mais Para O Ensino Médio

Os Parâmetros Curriculares Nacionais Mais para o Ensino Médio (PCN+) foram criados dois anos após os PCNEM, no ano de 2002 no último ano de mandato do Governo de Fernando Henrique Cardoso. Sendo elaborado para complementar os PCNEM, contém sugestões para o ensino de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, além de dialogar sobre a necessidade de reformulação do Ensino Médio, especificando a interdisciplinaridade e contextualização na área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias. O documento conclui as discussões dialogando sobre a formação profissional permanente dos/as professores/as concebendo o espaço escolar e as práticas do/a professor/a como um *lócus* de formação docente continuada.

No primeiro momento do documento na seção de Sociologia são trabalhados os conceitos estruturadores das Ciências Sociais, sinalizando que a Sociologia no século XX passa a ser estruturada além dos conceitos trabalhados por alguns sociólogos: Comte, Durkheim, Weber e Marx. Diante do movimento da contemporaneidade é possível identificar que as teorias desenvolvidas inicialmente para compreender as relações sociais, hoje possibilitam compreender o meio social refletindo sobre a atualidade, contextualizado, envolvendo e concebendo o sujeito como fatores estruturantes sociais, emergindo assim novos conceitos norteadores para trabalhar nos eixos temáticos propostos: cidadania, trabalho e cultura.

A cidadania é compreendida nos PCN+ como conceito que integra as relações entre a sociedade e o indivíduo, juntamente com os sistemas de poder, os regimes políticos, participação política, os direitos dos cidadãos, entre tantos outros princípios:

... um dos conceitos estruturadores da Sociologia atual é o de cidadania. Para a elaboração desse conceito é fundamental uma pesquisa que considere as relações entre indivíduo e sociedade; as instituições sociais e o processo de socialização; a definição de sistemas sociais; a importância da participação política de indivíduos e grupos; os sistemas de poder e os regimes políticos; as formas do Estado; a democracia; os direitos dos cidadãos; os movimentos sociais, entre outros princípios (BRASIL, 2002, p.88)

O conceito de trabalho se amplia e passa a ser concebido como uma “... participação política do cidadão e dos grupos acontece no interior de sociedades organizadas. Um dos elementos estruturantes do social é o econômico. Portanto, outro conceito fundamental do conhecimento sociológico é o de trabalho “(BRASIL, 2002, p.88), sendo um elemento que estrutura o econômico, envolvendo as revoluções industriais, os modos de produção, a relação entre países ricos e países pobres, entre outros conceitos relacionados ao trabalho.

Por último encontramos o conceito cultura compreendido como

Os produtos do trabalho humano gera outro conceito fundamental da Sociologia: o de cultura. O conceito de cultura lembra identidade cultural; diversidades culturais; ideologia e alienação; indústria cultural e meios de comunicação de massa; cultura popular e cultura erudita; tradição e renovação cultural; contracultura; cultura e educação etc. (BRASIL, 2002, p.88)

Fica evidente a importância do conceito cultura como elemento de forte influência na formação da identidade dos sujeitos, relacionando temas como identidade cultural, meios de comunicação, partindo de um conceito dialético, instigando a participação da sociedade com o corpo escolar.

O documento segue dialogando sobre o significado das competências específicas da sociologia, sinalizando que as competências englobam conhecimentos que auxiliam na formação do cidadão:

[...] o estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio tem como objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política [...] Ao lado disso, referências aos conceitos e métodos do Direito, da Economia e da Psicologia seriam também indispensáveis à formação básica do cidadão (BRASIL, 2002, p.87)

Por meio desse universo múltiplo, as competências específicas para o ensino de Sociologia estariam divididas em três campos: representação e comunicação;

investigação e compreensão; e contextualização sociocultural. Cada campo traz alguns objetivos que deveriam ser alcançados. No campo da representação e comunicação espera-se

- Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.
- Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas (BRASIL, 2002, p.89)

No segundo campo (investigação e compreensão) encontramos como objetivos:

- Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas” nas relações interpessoais com os vários grupos sociais.
- Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing”, como estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.
- Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual (BRASIL, 2002, p.90).

O último campo (contextualização sociocultural) é apresentado com dois objetivos:

- Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.
- Construir a identidade social e política de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e, também, entre os diferentes grupos (BRASIL, 2002, p.91).

Na terceira sessão intitulada como Articulação dos Conceitos Estruturadores com as Competências Específicas da Sociologia são associados o primeiro conjunto (reunindo “questões teóricas e metodológicas da Sociologia (BRASIL, 2002, p.92)”), Enfocando o conhecimento social e o conhecimento científico. No segundo conjunto (ajustando-se “perfeitamente à cultura, enquanto conceito estruturador”) (idem) faz o movimento relacional entre cultura e identidade cultural, conscientização, entre

outras questões. E no terceiro conjunto (“conceitos de trabalho e de cidadania”) (idem) trabalha a contextualização dos conceitos entre trabalho e cidadania, concebendo posicionamentos políticos no movimento de construção da identidade social.

Na quarta sessão do documento com o título Sugestões de Organização de Eixos Temáticos em Sociologia algumas sugestões de temas são estruturadas em forma de eixos que servem como ferramenta para que os/as professores/as reflitam mediante a proposta pedagógica da escola. Também é evidenciado a flexibilidade das sugestões de temas, indicando que os docentes podem trabalhar conforme o ritmo da turma, ou mediante os acontecimentos, podendo avançar ou retornar aos eixos que foram trabalhados.

Em seguida, construímos um quadro com as informações apresentadas pelos PCN+. Agregamos as informações em forma de eixos temáticos, seguindo com cada subtema proposto pelo documento que o/a professor/a pode usar para trabalhar ao longo do ano letivo.

Quadro 4 - Quadro com as informações dos eixos temáticos e temas dos PCN+

Eixos Temáticos	Indivíduo e sociedade	Cultura e sociedade	Trabalho e sociedade	Política e sociedade
1º tema a ser trabalhado	As ciências sociais e o cotidiano	Culturas e sociedade	A organização do trabalho	Política e relações de poder
Subtemas	As relações indivíduo-sociedade e sociedades. Comunidades e grupos.	Cultura e ideologia. Valores culturais brasileiros.	Os modos de produção ao longo da história. O trabalho no Brasil.	As relações de poder no cotidiano e a importância das ações políticas.
2º tema a ser trabalhado	Sociologia como ciência da sociedade	Culturas erudita e popular e indústria cultural	Trabalho e as desigualdades sociais	Política e Estado

Subtemas	Conhecimento científico versus senso comum. Ciência e educação	As relações entre cultura erudita e cultura popular. A indústria cultural no Brasil	As formas de desigualdades. As desigualdades sociais no Brasil	As diferentes formas do Estado. O Estado brasileiro e os regimes políticos
3º tema a ser trabalhado	As instituições sociais e o processo de socialização	Cultura e contracultura	Trabalho e o lazer	Política e movimentos sociais
Subtemas	Família, escola, igreja, justiça e socialização e outros processos sociais.	Relações entre educação e cultura. Os movimentos de contracultura.	O trabalho nas sociedades utópicas e trabalho, ócio e lazer na sociedade pós-industrial.	Mudanças sociais, reforma e revolução e movimentos sociais no Brasil.
4º tema a ser trabalhado	Mudança social e cidadania	Consumo, alienação e cidadania	Trabalho e mobilidade social	Política e cidadania
Subtemas	As estruturas políticas. Democracia participativa.	Relações entre consumo e alienação. Conscientização e cidadania.	Mercado de trabalho, emprego e desemprego. Profissionalização e ascensão social	Legitimidade do poder e democracia. Formas de participação e direitos do cidadão

Fonte: Quadro construído com as sugestões de eixos temáticos presentes no PCN+ (BRASIL, 2002)

Por meio do quadro é possível identificar que os temas bem como os subtemas não priorizam algumas teorias que constituem as ciências sociais e consequentemente deixa a desejar na utilização de autores clássicos da mesma área (Comte, Durkheim, Weber e Marx). Mesmo o documento sinalizando que sua elaboração emergiu das mudanças sociais e educacionais que o país estava passando. É evidente a ausência de um olhar crítico quanto aos temas e ao ambiente de trabalho, dando margens para reforçar seu distanciamento com as questões políticas, pedagógicas e com os fundamentos que norteiam as ciências sociais.

A proposta de eixos temáticos presentes nos PCN+ sinaliza alguns avanços quanto a contextualização de temas da área das ciências sociais, mas ao mesmo tempo pode ser um entrave no auxílio da construção do plano de ensino quando o/a professor/a não possui licenciatura em Ciências Sociais, considerando que nos temas ou subtemas não é citado autores clássicos como Althusser, Marx, Gramsci,

entre tantos outros que abordam em seus estudos as teorias sociais. Isso sinaliza também que o/a professor/a pode fazer uso de diversas ferramentas-metodológicas para estruturar os planos de aula e mostra o perigo que cerca o ensino quando professor/a utiliza apenas um documento ou livro didático.

A distribuição dos temas permite que tanto temas emergentes quanto temas conceituais sejam trabalhados, em um movimento de articulação entre os eixos temáticos, tendo em vista que o/a professor/a pode alterar a ordem dos eixos temáticos,

(...) as sugestões de organização programática apresentados [...] devem servir para que o professor possa refletir e realizar escolhas a partir das propostas pedagógicas da Escola e, também, do resultado das atividades diagnósticas realizadas no início do ano letivo (BRASIL, 2002, p.92).

Compreendemos que essa abordagem parte de uma visão pós-crítica de currículo, “O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda rede social” (SILVA, 2013, p.148). Sendo possível desenvolver o movimento de articular ligações entre saber, identidade e poder (SILVA, 2013). Nota-se também uma diferença quanto às teorias críticas, que trabalhavam com conteúdos e com um currículo linear; nas perspectivas dos documentos nacionais norteadores (PCNEM, OCNEM, DCNEM) o currículo passa a ser trabalhado por meio de habilidades e competências e de modo não sequencial.

Um avanço que o PNC+ tenta desenvolver é a articulação dos conteúdos com as competências (essas apresentadas nos PCNEM), entretanto os temas estruturados ressaltam uma visão contextualizada de saberes, não justificam a delimitação dos eixos (cultura, cidadania e trabalho) trazendo também a interdisciplinaridade em uma perspectiva histórico-social.

6.4 Orientações Curriculares Para O Ensino Médio

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM) foram criadas no ano de 2006 e foram divididas em três volumes (Volume 1: linguagem, códigos e suas tecnologias; Volume 2: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e Volume 3: ciências humanas e suas tecnologias). Nossa análise se refere ao último

volume, que possui quatro subtítulos: Filosofia, Geografia, História e Sociologia; vamos nos atentar para uma análise mais detalhada da última seção do documento intitulada como conhecimentos sociológicos.

Já no início do capítulo IV- Ciências Humanas e suas Tecnologias – Conhecimentos de sociologia, é possível identificar um diálogo acerca da historicidade de como o ensino de Sociologia no Brasil foi construído com “a proposta de inclusão da Sociologia data de 1870, quando Rui Barbosa, em um de seus eruditos pareceres, propõe a substituição da disciplina Direito Natural pela Sociologia” (BRASIL, 2006, p.101) e com “Benjamim Constant, alguns anos depois, 1890, no ensejo da Reforma da Educação Secundária do primeiro governo republicano, reaparece a Sociologia, agora como disciplina obrigatória nesse nível de ensino” (idem). A questão do pensamento crítico é evidenciada, agora não mais como temas

... a serem lecionados, entendendo a existência de outros temas mais objetivos decorrentes da concretude com que a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade (BRASIL, 2006, p.105).

Logo, é apresentado um novo conceito, o conceito de Desnaturalização e Estranhamento dos acontecimentos sociais. A desnaturalização é compreendida no sentido de que os acontecimentos sociais tendem a ser analisados por viés naturais, perdendo

(...) de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais (BRASIL, 2006, p.105).

Esses dois fenômenos (desnaturalização e estranhamento) auxiliam no processo de formação sociologia (SILVA, 2009; PULCINA e BORGHI, 2009). De modo que o sujeito “através da sociologia, ele poderá compreender que o passado de uma sociedade, reflete-se em seu presente, e que ele, como cidadão, possui instrumentos para interferir em seu futuro, construindo, com isso, de forma consciente, a história da sociedade humana” (MASCARENHAS, 2009, p.219).

O fenômeno da desnaturalização ocorre pelo debate e discussão de forma a não compreender os acontecimentos de forma natural, mas analisá-los a partir de um raciocínio sociológico, que põe em destaque as relações sociais. Moraes e Guimarães (2010) dialogam sobre essa perspectiva de desnaturalização dos fenômenos sociais tendo em vista o ensino de Sociologia

É contribuição das Ciências Sociais, como a disciplina Sociologia para o nível médio, propiciar aos jovens o exame de situações que fazem parte do seu dia a dia, imbuídos de uma postura crítica e atitude investigativa. É sua tarefa desnaturalizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade para além de sua aparência imediata, informada pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum. Despertar no aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, passível de ser modificado... (p.48)

Vale evidenciar que as OCNEM consideram que “...os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários ... sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos” (BRASIL, 2006, p.106). Neste sentido, o fenômeno do estranhamento coloca esses acontecimentos em questão, problematizando-os.

A desnaturalização e o estranhamento também são uma diferença quanto os outros documentos (PCNEM e PCN+), logo não é sinalizado nenhum eixo temático, ou possíveis conteúdos que devem ser lecionados no ensino de Sociologia, mas encontramos três pressupostos metodológicos que o ensino deveria ser guiado: conceitos, temas e teorias.

O documento deixa claro a concepção de cada termo, para dialogar sobre conceitos o mesmo sinaliza que o/a professor/a pode fazer uso dessa ferramenta, mas evidencia a perspectiva que o mesmo deve desenvolver uma habilidade para traduzir os conceitos sociológicos para seus alunos/as. Logo, o mesmo documento concebe os conceitos como um discurso que retrata a realidade concreta e para tal seria necessário articular conceitos com os temas, em um movimento de contextualização dos conceitos com os temas atuais.

Assim, para melhor compreensão do uso do termo (conceito) como ferramenta metodológica, o documento traz exemplos de dois conceitos: burguesia e ideologia; mostrando de forma descritiva como o/a professor/a pode construir possíveis explicações desses dois conceitos.

Os conceitos possuem história, e é necessário que isso seja levado em conta ao se trabalhar com eles. É preciso contextualizar o conceito para que sua história e seu sentido próprio possam ser entendidos pelos alunos não como uma palavra mágica que explica tudo, mas como um elemento do conhecimento racional que permite melhor explicar ou compreender a realidade social (BRASIL, 2006, p.118).

Para tal, o documento constrói um pequeno recorte histórico que possivelmente auxiliaria os alunos na compreensão dos conceitos, mas também evidencia o risco da possível polissemia dos conceitos tendo em vista a correlação construída pelo/a professor/a do conceito com temas históricos e os riscos que o professor pode correr ao optar em trabalhar com essa ferramenta. Uma possível vantagem em se trabalhar com conceitos no Ensino Médio seria que o aluno iria “desenvolver uma capacidade de abstração muito necessária para o desenvolvimento de sua análise da sociedade, e para elevar o conhecimento a um patamar além do senso comum ou das aparências” (BRASIL, 2006, p.118).

Já para dialogar sobre temas o documento evidencia a necessidade de articulá-los com os mais diversos significados, ou seja, para o/a professor/a trabalhar com temas não se pode explorar apenas uma área, mas relacionar o tema com várias áreas, dando uma visão ampla do tema. “A vantagem de se iniciar o trabalho de ensino com temas é evitar que os alunos sintam a disciplina como algo estranho, sem entender por que têm mais uma disciplina no currículo e para que ela serve” (BRASIL, 2006, p.121).

Isso também pode possibilitar que o/a aluno/a sinta que a Sociologia faz parte do seu cotidiano, quebrando algumas ideias que os conceitos sociológicos não fazem parte de determinada realidade; de modo que percebam que o senso comum, por muitas vezes, pode não estar relacionado ao real conceito do tema proposto, propondo assim o desenvolvimento do senso crítico (algo que se pretende alcançar com os estudos sociológicos).

Alguns temas são sinalizados nas OCNEM como exemplos: violência e globalização; sendo também apontados possíveis caminhos metodológicos que o/a professor/a pode utilizar na sala de aula, reforçando a necessidade de correlação dos temas - já evidenciado no tópico anterior (conceitos)- e deixando claro que uma das desvantagens de se trabalhar com temas é a habilidade do/a professor/a ter um vasto conhecimento dos temas contemporâneos, bem como de conhecer a

realidade da escola e dos alunos. Neste movimento, o documento espera que o/a professor/a possa evitar a banalização dos temas e possibilitar uma aproximação da relação professor/a e aluno/a.

Assim, o/a professor/a ao optar em trabalhar com a ferramenta de temas pode escolher desde temas emergentes aos temas que fazem parte da realidade econômica, social e cultural dos seus alunos. Porém, as OCNEM apontam uma possível desvantagem em trabalhar com temas

... é a necessidade de o professor ter uma capacidade analítica muito grande e um amplo conhecimento da realidade da sociedade em que vive, pois do contrário será apenas uma saída para tornar as aulas mais interessantes, ou, como se disse acima, apenas uma relação de temas sem conexão entre si, com a história e as teorias que possam explicá-los – uma banalização e uma perda de tempo (BRASIL, 2006, p. 121).

Como uma possível manobra metodológica para solucionar essa desvantagem, o documento traz o uso das teorias sociológicas, mostrando as três teorias clássicas sociais: a teoria de Marx (análise dialética), a teoria de Durkheim (análise funcionalista) e a teoria de Weber (análise compreensiva). De modo que seria um meio para o/a professor/a aprofundar seus estudos tendo ou não formação em Ciências Sociais.

Logo, o documento mergulha na historicidade dessas teorias, mostrando a necessidade de compreender a realidade de cada teórico e principalmente o tempo histórico que cada teoria foi desenvolvida. Mas também evidencia um certo cuidado que o/a professor/a deve tomar para conseguir adequar a linguística ao longo da aula, deixando subentendido que os alunos/a sofram com a ausência de um capital cultural linguístico o que dificultaria a compreensão dos termos presentes nas teorias.

Em um dado momento do texto o documento usa a expressão “reconstrução” (BRASIL, 2006, p.124) sinalizando que o/a professor/a deve fazer essa adequação linguística e conteudista, de modo que os/as alunos/as compreendam os termos e a teoria.

A seção sobre teoria evidencia que seria adequado os/as professores/as trabalharem de forma dialética com os três pontos que foram apresentados (conceitos, temas e teorias), mas sinaliza que poucos professores/as desenvolvem essa metodologia na sala de aula. Logo, “é possível entender as teorias sociológicas

como “modelos explicativos”. Como tal, uma teoria “reconstrói” a realidade, tentando dar conta dos fatores que a produziram e dos seus possíveis desdobramentos” (BRASIL, 2006, p.122).

Outra ferramenta metodológica que é apresentado na OCNEM é a pesquisa que pode ser usada como forma de ensino, levando o/a aluno/a a pesquisa a própria realidade em que vive;

A pesquisa deve estar presente nos três recortes, ou seja, ela pode ser um componente muito importante na relação dos alunos com o meio em que vivem e com a ciência que estão aprendendo. Assim, partindo de conceitos, de temas ou de teorias, a pesquisa pode ser um instrumento importante para o desenvolvimento da compreensão e para explicação dos fenômenos sociais (BRASIL, 2006, p.125-126).

Também é sinalizado no documento uma série de recursos didáticos que podem ser utilizados no processo de práticas de ensino e recursos didáticos como aula expositiva; seminários; excursões, visita a museus, parques ecológicos; leitura e análise de textos; cinema, vídeo ou DVD e TV, fotografia, charges, cartuns e tiras.

Vale ressaltar algumas questões postas nas OCNEM para cada recurso didático citado. A concepção de aula expositiva rompe com a ideia da exposição apenas do/a professor/a, mas ele/a pode

(...) transformá-la num diálogo, não pretendendo que seja o esclarecimento absoluto do tema do dia, mas o levantamento de alguns pontos e a apresentação de algumas questões que incentivem os alunos a perguntar. Pode ser também um discurso aberto, aliás conscientemente aberto, para provocar a necessidade de questões (BRASIL, 2006, p.127).

Mais uma vez é evidenciada a mudança de paradigma quanto o/a professor/a ser detentor do conhecimento, conseguimos identificar isso no recurso didático da aula expositiva e principalmente no recurso dos seminários. O/A professor/a pode utilizar o seminário para impulsionar aprofundamento nos temas e teorias, agindo como intermediador da atividade

(...) o professor auxiliará os alunos na produção e na apresentação do seminário, complementando o que possivelmente tiver sido deixado de lado. Possibilitará aos alunos a oportunidade de pesquisarem e de exporem um determinado tema, desenvolvendo uma autonomia no processo e na exposição dos resultados da pesquisa (BRASIL, 2006, p128).

Outra ferramenta que pode ser utilizada para complementar a rotina escolar são as excursões, visitas a museus, parques ecológicos; aqui as OCNEM são precisas em afirmar “que essas práticas são as mais marcantes para a vida do estudante.” (BRASIL, 2006, p.128), podendo acontecer em grande parte das escolas, mesmo que não tenha um orçamento financeiro alto, o/a professor/a pode propor uma visita ao bairro instigando “procedimentos críticos de estranhamento e desnaturalização” (idem, p.128).

A leitura e análise do texto é uma ferramenta que o/a professor/a desenvolve para estimular a interpretação, o hábito de leitura e que deve estar presente ao longo da construção do conhecimento, “os alunos precisam saber quem escreveu, quando e em vista do que foi escrito o texto, a fim de que este não seja tomado como verdade nem tenha a função mágica de dizer tudo sobre um assunto” (BRASIL, 2006, p.128).

Além da leitura e interpretação de textos o/a professor/a pode fazer uso do cinema, vídeo ou DVD e TV, fotografia, charges, cartuns e tirinhas de jornal; ferramentas metodológicas presentes em nosso cotidiano, que podem ser utilizadas para analisar acontecimentos sociais, trazendo uma visão sociológica sobre os temas. Em particular “as fotografias não são documentos neutros: sempre expressam o olhar do fotógrafo e o que ele quis documentar” (BRASIL, 2006, p.130), já as charges ou tirinhas “são dispositivos visuais gráficos que veiculam e discutem aspectos da realidade social, apresentando-a de forma crítica e com muito humor” (idem, p.130-131). Logo, ao fazer uso dessas ferramentas cria-se

... um ambiente para colocar em pauta o que se pretendia discutir naquela aula. Aí começa a motivação, e a imagem projetada serve de estímulo. Inicia-se, então, uma segunda parte, que é analisar a imagem, seus elementos, por que provoca o riso, de que modo esse discurso se aproxima e se distancia do discurso sociológico, como a “deformação” sugerida pela imagem acerca da realidade representa uma realidade em si mesma “deformada”... (BRASIL, 2006, p.131).

Fica claro que um dos objetivos das OCNEM é possibilitar que o/a professor/a tenha em mãos indicações de como construir um programa que fosse mais apropriado às suas condições de trabalho e da sua realidade. Logo, as OCNEM são um ponto de partida para se construir diversos programas e não um programa ou mesmo um esquema articulado que o/a professor/a deve seguir, existindo também uma discussão sobre elementos essenciais para a prática docente no Ensino Médio

deixando para o/a professor/a decidir o que fazer, dentro da diversidade sociológica e da realidade brasileira.

6.5 Alguns Sentidos Expressos Pelos Documentos Norteadores Nacionais Acerca Do Ensino De Sociologia

Por meio da análise dos documentos norteadores nacionais identificamos que cada documento adere diferentes sentidos para o Ensino de Sociologia no Ensino Médio, seja em decorrência do viés da formação do/a aluno/a ou pelo viés do exercício da cidadania.

Outro fator que auxiliou nossa análise foi realizar a análise pelo eixo cronológico, auxiliando na compressão de que os documentos que norteiam o Ensino de Sociologia foram construídos por várias lentes.

Diferentes perspectivas sociológicas foram ampliadas nos documentos normativos (PCN, PCN+, DCNEM, OCNEM) e acreditamos estas sofreram grande retrocesso com o documento da BNCC.

Identificamos o uso do conceito de interdisciplinaridade articulado com transversalidade presente já no documento norteador das DCN's, usado na seção que destina o ensino das Ciências Humanas que envolve as disciplinas de Sociologia, História, Geografia e Filosofia; mesmo não trazendo temas previstos a serem vivenciados pelos/as professores/as, através dos princípios do ensino é possível compreender que o ensino de Sociologia estaria voltado para uma formação integral, desde a preparação para o mercado do trabalho, perpassando para formação do/a aluno/a envolvendo formação ética ao pensamento crítico.

Já no documento dos PCNEM é possível encontrar sugestão de conteúdos a serem lecionados, a Sociologia continua a dividir espaço com outras disciplinas, agora com Antropologia e Política, as três disciplinas passam a integrar a área de Ciências Sociais do documento. Inicia-se o esforço dos documentos norteadores em trabalhar com os sociólogos considerados como clássicos (Karl Marx, Max Weber e Emile Durkheim). Mesmo que suas teorias sociológicas sejam tratadas de forma superficial, as competências previstas para o ensino de Sociologia seguem na mesma vertente das DCNEM, entre eles construir visões críticas, desenvolver o

exercício da cidadania, auxiliar os/as alunos/as identificar as transformações do mercado de trabalho.

O documento do PCN+ se coloca como um complemento do documento anterior, os PCNEM, e ele cumpre essa função. Pela primeira vez a Sociologia não divide espaço com outras disciplinas, seus temas e sub-temas são orientados por eixos temáticos. As competências a serem desenvolvidas na disciplina são explícitas como competências específicas da Sociologia, entre elas a construção de visões críticas, valorização das diversidades culturais, construção de identidades culturais e políticas.

No último documento, os PCNEM, a disciplina de Sociologia se mantém desvinculada de outras disciplinas, com um subtítulo destinado para seus conceitos, temas e conteúdos. O documento avança trazendo um pequeno recorte histórico acerca da disciplina no currículo brasileiro. Nesse momento já é possível identificar os movimentos de permanência e ausência da disciplina nos currículos, além de trazer sociólogos clássicos também encontramos algumas obras desses autores.

Na ausência de possíveis eixos temáticos, o documento traz a proposta de trabalhar a disciplina por meio de conceitos, temas e conteúdos. Ele também apresenta termos sociológicos que auxiliam a alcançar as competências previstas nos outros documentos: a naturalização e desnaturalização, esses auxiliariam no processo de desenvolver reflexões críticas, se ter consciência dos seus direitos e se perceber como sujeito que participa da sociedade.

No documento dos PCNEM a proposta sociológica segue com a proposta do PCN+, trabalhar os temas sociológicos articulando com acontecimentos do cotidiano, de modo a construir a desconstrução da naturalidade dos fatos por meio de temas clássicos trabalhados por autores das Ciências Sociais.

Destacamos que os PCNEM ao trabalharem com uma proposta curricular aberta demonstra a preocupação em fazer com que os professores/as realizem o exercício de reflexão acerca dos conteúdos, métodos e teorias sociológicas, o que pode possibilitar a construção de planos de ensino e também em possíveis concepções acerca do conhecimento sociológico.

Ao comparar o documento da BNCC com o documento dos PCNEM é possível identificar que nos PCNEM as concepções de Sociologia são uma das prioridades do documento, enquanto que na BNCC a disciplina de Sociologia vai se restringindo ao tema de trabalho.

Como são documentos norteadores o/a professor/a pode fazer uso de todos e observar que em cada um existe uma perspectiva de cunho sociológico, mas que em todos conseguimos identificar a presença dos autores tidos como clássicos das Ciências Sociais (Comte, Durkheim, Weber e Marx).

Os documentos tentam manter uma base de teóricos clássicos sociológicos essa permanência pode auxiliar os/as professores/as quando não graduados em ciências sociais identificar a importância desses teóricos para desenvolver os temas ou conteúdos com referências da área de Ciências Sociais.

A presença de autores clássicos da Sociologia também pode possibilitar que suas teorias possam serem articuladas com os acontecimentos recentes, essas seriam uma forma de auxiliar na construção desse pensamento crítico atrelado com a desnaturalização e estranhamento dos acontecimentos ditos comuns ou previsíveis.

Notamos também que a cada documento o/a aluno/a pode construir novas perspectivas sociológicas. Nos documentos dos PCN, DCNEM, OCNEM o/a aluno/ tende a deixar de ser um mero receptor de conteúdos e passa a fazer parte dos acontecimentos sociais, ou seja, o seu cotidiano integra as Ciências Sociais e em um movimento de pertencimento aos acontecimentos culturais, econômicos e políticos.

Já na BNCC a relação dos/as alunos/as com as Ciências Sociais se articula pelo eixo do trabalho, se por um lado o documento possivelmente dificulte a articulação com outros temas, por outro, o documento deixa em evidencia o ideal sociológico que deseja construir no estudante, um/a aluno/a voltado para o mercado de trabalho.

Assim, o/a professor/a pode fazer uso dos documentos nacionais para auxiliar na construção do planejamento de aula, articulando-os com os documentos estaduais de forma que um completa o outro, em um movimento que trabalhe os conceitos sociológicos com o cotidiano escolar e acontecimentos mais globais.

Partindo dos documentos nacionais, direcionamos nossa escrita para analisar os documentos estaduais. Essa escrita só será possível porque ao longo da revisão de literatura identificamos que alguns estados estruturam suas propostas curriculares para o ensino de Sociologia, como o estado do Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, entre outros.

Como o campo da nossa pesquisa são as escolas públicas do município de Caruaru, no estado de Pernambuco, achamos pertinente estruturar um capítulo analisando os documentos que o estado de Pernambuco desenvolveu para orientar os/as professores/as a lecionarem a disciplina de Sociologia. Assim, no próximo capítulo analisamos o documento estadual pernambucano com os parâmetros estaduais para o ensino de Sociologia no Ensino Médio e o documento estadual com os conteúdos sociológicos previstos a serem lecionados ao longo do ano.

6.6 Cada Estado Com Sua Orientação: O Que Os Documentos Norteadores Pernambucanos Orientam Para O Ensino De Sociologia No Ensino Médio?

Ao longo da nossa pesquisa identificamos que as orientações para o ensino de Sociologia no Ensino Médio não cessam nos documentos nacionais norteadores. Foi possível identificar que grande parte dos Estados brasileiros constroem propostas curriculares²⁹ com suas próprias orientações; em cada estado existem orientações diferenciadas, seja em forma de parâmetros ou orientações sinalizando os conteúdos para serem lecionados em Sociologia pelos/as professores/as ao longo dos três anos do Ensino Médio.

A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que "fecham" ou "abrem" os circuitos da história. (FERNANDES, 1976, p.5)

As construções dos documentos normativos expressão os conceitos sociais, históricos e culturais que a sociedade daquela época está inserida; eles expressam os conflitos sociais e a disputa pelos conceitos é um movimento que permite que a história esteja em constante transformações. É nesse sentido que a história nunca

²⁹ Proposta curricular do Estado de São Paulo, disponível in:
http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/PPC_soc_revisado.pdf
 Proposta curricular do Estado do Rio de Janeiro, disponível in:
<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Propostas%20Curriculares/Estado%20RJ/Sociologia.pdf>
 Orientações Estaduais do Estado da Bahia, disponível In:
<http://escolas.educacao.ba.gov.br/orientacoescurricularesestaduais>
 Orientação Curriculares do Estado do Maranhão, disponível In:
<http://www.educacao.ma.gov.br/files/2015/11/CADERNO-SOCIOLOGIA-PRONTO-COM-FOLHA-DE-ROSTO-ATUALIZADO-EM-21-AGO-2017-VERS%C3%83O-FINAL.pdf>

se fecha, mesmo tendo documentos nacionais para orientar os/as professores/as, existem especificidades diferentes em cada estado e por isso novas orientações são elaboradas.

No estado de Pernambuco, a Secretaria de Educação (SEE) disponibiliza em seu website dois documentos normativos que os/as professores/as devem fazer uso para estruturar e orientar seus planos de aula.

Neste momento vamos afunilar nossa pesquisa, analisando dois documentos Pernambucanos: Os Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco, especificamente a área dos Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia – Ensino Médio, a seção de Sociologia e o documento Conteúdos de Sociologia por Bimestre para o Ensino Médio.

Ambos documentos foram desenvolvidos e distribuídos pela SEE; achamos pertinente analisá-los tendo em vista que nossos colaboradores lecionam nas escolas do município de Caruaru, localizado no estado de Pernambuco.

Nossa descrição dos documentos estaduais visa localizar o local que a disciplina de Sociologia ocupa, destacando a estrutura dos documentos, evidenciando como foram elaborados. Bem como os conteúdos, temas e objetivos de aprendizagem que cada documento tem por finalidade alcançar nos três anos do ensino médio que a Sociologia está sendo lecionado.

6.6.1 Parâmetros Curriculares De Sociologia Ensino Médio³⁰

Os Parâmetros Curriculares de Sociologia - Ensino Médio é uma seção do documento Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco, desenvolvida pela SEE, no ano de 2013, teve como intencionalidade estabelecer um currículo escolar que estivesse em consonância com as transformações sociais que estão acontecendo na sociedade.

A apresentação do mesmo foi redigida pelo então atual secretário de educação daquela época Ricardo Dantas do ano de 2012. O texto de apresentação sinaliza que o documento deve ser usado pelo/a professor/ar cotidianamente, sendo

³⁰ Documento completo dos Parâmetros Curriculares do estado de Pernambuco Disponível IN: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/fil_soc_parametros_em2013.pdf

incorporado como parte do material pedagógico com o objetivo orientar o processo de ensino e aprendizagem, bem como as práticas pedagógicas nas salas de aula.

Esse documento passa a trabalhar com núcleos conceituais e temáticos partindo do pressuposto que a formação do estudando de Ensino Médio dar-se por duas esferas: apropriação de conhecimentos científicos e tecnológicos da área sociologia e pela formação de convicções, atitudes e valores (PERNAMBUCO, 2013, p.46)

a Sociologia como disciplina precisa traduzir em saberes escolares os conhecimentos científicos das Ciências Sociais, que potencializam a formação desejada. Trataremos, portanto, do Ensino de Sociologia, tomando-o como espaço para o desenvolvimento dos conceitos e temas das Ciências Sociais como um todo (Idem, 2013, p.43)

Argumentando que o termo “cidadão crítico” utilizado no PCNEM foi usado quase como um “slogan” para o ensino de Sociologia no Ensino Médio, o mesmo pode ser considerado um reflexo do ideal da finalidade da educação utilizado no processo de redemocratização de 1980 (OLIVEIRA, 2013); o documento dos parâmetros argumenta que “o pensar sociológico implica na apropriação das bases teórico conceituais inerentes à própria Sociologia como ciência” (Idem, 2013, p. 43), assim

o ensino precisa formar atitudes com base no conhecimento, o que significa, nesse caso em particular, formar uma postura crítico-reflexiva da realidade sócio-político-cultural, pelo conhecimento sociológico; apreender o conceito como meio para se apropriar do conhecimento teórico e objetivar-se criticamente na realidade. (Idem, 2013, p.46)

Através dos estudos de Mota (2005) identificamos que um dos meios para identificar se o/a aluno/a conseguiu desenvolver essa postura crítico-reflexiva almejada no documento dos parâmetros é analisar se o mesmo consegue descrever questões consideradas comuns sob uma perspectiva sociológica, e também se consegue enxergar o mundo sob óticas críticas.

O documento justifica que o uso do termo “núcleos conceituais” está relacionado ao sentido de compreender os conceitos sociológicos para constituir um pensamento crítico-reflexivo, logo “o domínio do conceito possibilita uma ação mental teórica sobre o mundo objetal” (Idem, 2013, p.51). Já o uso do termo “temas” prevê o ensino de conteúdos considerados clássicos e contemporâneos na área

das Ciências Sociais, possibilitando que os/as alunos/as consigam traduzir ou aplicar o conceito na realidade, em um sentido concreto; sendo “fundamental que os temas alimentem a reflexão e análise sobre os aspectos relacionados à realidade.” (Idem, 2013, p.50).

Os Parâmetros Curriculares de Sociologia trazem orientações para os três anos letivos do ensino médio, estão propostos seis núcleos conceituais e temáticos; os núcleos conceituais se repetem a cada ano, o que muda são as expectativas de aprendizagem. Os núcleos estão organizados e intitulados da seguinte forma: “1) Sociologia e sociedade; 2) Cultura, identidade e diversidade; 3) Instituições sociais, política e poder; 4) Trabalho, estrutura social e desigualdades; 5) Cidadania, democracia e movimentos sociais e 6) Tecnologias e sociabilidade na contemporaneidade” (Idem, 2013, p.52)

Os núcleos conceituais e temáticos estão distribuídos em forma de tabelas, seguindo com as expectativas de aprendizagem em torno de seis a dez para cada núcleo apresentadas em forma de objetivo; algumas expectativas devem ser alcançadas nos três anos letivos, já outras apenas no primeiro ano e algumas tanto no segundo e quanto no terceiro ano letivo do Ensino Médio.

As expectativas de aprendizagem se apresentam de forma progressiva: a primeira se refere a familiarização dos conceitos e temas relacionados a Sociologia; a segunda parte para consolidar os conceitos e temas que foram apresentados no primeiro momento; e a terceira tem como objetivo aprofundar os conceitos e temas já consolidados no segundo momento.

A expectativa de aprendizagem “Conhecer os conceitos fundantes das grandes escolas da Sociologia: fatos sociais (Durkheim), ação social (Weber) e classes sociais (Marx) e relacioná-los à sociedade brasileira.” (Idem, p.54) está prevista para ser vivenciada nos três anos letivos do Ensino Médio. O uso dos três autores considerados clássicos permite identificar que seus estudos dão contribuições singulares e permanentes possibilitando analisar a sociedade em diferentes tempos históricos (ALEXANDER, 1999).

O documento pernambucano deixa claro que ao estudar os autores clássicos o aluno percebe a importância de desenvolver conhecimentos teóricos e científicos, “porque pode instrumentalizar o ser humano, criando as condições intelectuais para a formação de uma conduta humanizada, pela apropriação do que a humanidade

produziu também nas esferas da não cotidianidade, no âmbito científico.” (PERNAMBUCO, 2013, p. 47)

Em todas expectativas de aprendizagem do documento encontramos os verbos apreender ou compreender, reforçando um dos objetivos dos documentos que seria "apreender o conceito como meio para se apropriar do conhecimento teórico e objetiva- se criticamente na realidade" (Idem, 2013, p.46). Aprender os conceitos sociológicos é uma das formas dos/as alunos/as fazerem uso deste para desconstruir o senso comum, aqui pode acontecer uma via dupla usa o senso comum para se chegar ao conceito e usa-se o conceito para desconstruir o senso comum (PEREIRA, 2007).

No final do documento é listado os nomes dos/as colaboradores/as que contribuíram na construção do documento, professores/as da rede estadual, das redes municipais, de universidades públicas do estado de Pernambuco e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz Fora/Caed; monitores/as de Filosofia e de Sociologia e representantes das gerencias regionais de educação. Não é especificado quantos encontros foram, se ocorreram de forma presencial, ou por meios eletrônicos, apenas que

Na formulação destes documentos, participaram professores/as de todas as regiões do Estado, debatendo conceitos, propostas, metas e objetivos de ensino de cada um dos componentes curriculares. É válido evidenciar o papel articulador e o empenho substancial dos Educadores, Gerentes Regionais de Educação e da UNDIME no processo de construção desses Parâmetros (Idem, 2013, p.15)

Entretanto a contribuição ou descrição de algumas metas, propostas dos/as professores/as não são citadas, as participações são retratadas de forma quantitativa (totalizando oitenta e três professores/as de Filosofia, oitenta e sete professores/as de Sociologia). Também não é descrito o processo pelo qual os professores/as estruturaram os núcleos, nem tão pouco como ou em que se apoiaram para desenvolver as expectativas de aprendizagem.

6.6.2 Conteúdos Sociológicos A Serem Lecionados Bimestralmente³¹

³¹ Documento Completo Com Conteúdos Sociológicos A Serem Lecionados Bimestralmente Disponível In: [Http://www.Educacao.Pe.Gov.Br/Portal/Upload/Galeria/7801/Conteudos_De_Sociologia_Em.Pdf](http://www.Educacao.Pe.Gov.Br/Portal/Upload/Galeria/7801/Conteudos_De_Sociologia_Em.Pdf)

Esse documento traz em forma de tabela os conteúdos de Sociologia a serem lecionados bimestralmente ao longo dos três anos letivos do ensino médio, o mesmo foi elaborado com base nos Parâmetros Curriculares do estado de Pernambuco. O documento não contém nenhuma orientação acerca da construção ou seleção dos conteúdos, apenas aponta a responsável pela construção, a senhora Leticia Ramos.

Os conteúdos são distribuídos por eixos, assim como os Parâmetros Curriculares, encontramos eixos que se repetem. Os eixos são os mesmos para os três anos letivos do ensino médio, bem como para os quatro bimestres que compõem cada ano. Sendo estruturado por tabelas, apresentando os conteúdos a serem vivenciados por bimestre e ano letivo; as expectativas de aprendizagem são apresentadas por meio de objetivos em forma de verbos (aprender, compreender, analisar, entre tantos outros) de aprendizagem a serem alcançadas pelos/as aluno/as.

O que muda em cada eixo são os conteúdos a serem trabalhos bimestralmente e anualmente. Aqui não encontramos estratégias para os/as professores/as vivenciarem os conteúdos em sala de aula, bem como alguma orientação de material que o/a professor/a possa usar como ferramenta metodológica.

Os eixos são titulados como: sociologia e sociedade; cultura, identidade e diversidade; trabalho, estrutura social e desigualdades; cidadania, democracia e movimentos sociais; tecnologias e sociabilidade na época contemporânea. Em cada eixo encontramos os conteúdos e as expectativas de aprendizagem que os/as aluno/as devem alcançar.

Sendo esse documento construído com as informações dos Parâmetros Curriculares identificamos que essa articulação foi estruturada por meio da cópia dos eixos dos Parâmetros Curriculares e das Expectativas de Aprendizagem, ou seja, os cinco eixos que estruturam o documento dos conteúdos a serem ministrados estão presentes nos Parâmetros Curriculares, entretanto o eixo Instituições Sociais, Política e Poder presente nos Parâmetros Curriculares foi retirado e não está presente no documento com os conteúdos.

Além da repetição dos eixos nos documentos é notório a repetição das expectativas de aprendizagens presentes nos Parâmetros Curriculares com as

mesmas expectativas de aprendizagem do documento dos conteúdos a serem lecionados. A única alteração de um documento para outro são os conteúdos que são apontados no documento “Conteúdos de Sociologia por bimestre para o Ensino Médio” e não nos Parâmetros para educação básica do Estado de Pernambuco,

Ao analisar os conteúdos propostos notamos que a maneira como eles estão estruturados, um dos objetivos seria uma progressão do conhecimento sociológico, em um movimento que nos primeiros bimestres do primeiro ano letivo o aluno/a conheceria a história da sociologia por meio de teóricos (Max Weber, Durkheim e Karl Marx). Esse método possibilita que ao aluno/a desenvolva uma base sociológica, conseguindo analisar e refletir de forma objetiva as sociedades (FRAGA e BASTOS, 2009)

Como o documento não traz nenhuma alternativa de metodologia para desenvolver os conteúdos em sala de aula, acreditamos que para o/a professor/ar conseguir alcançar as expectativas de aprendizagem propostas, seria necessário ter o conhecimento ou domínio mínimo do conteúdo a ser lecionado.

Também não encontramos nenhuma referência ao longo do documento que poderia indicar uma possível articulação dos conteúdos propostos com algum livro de Sociologia para o Ensino Médio distribuído pela SEE, reforçando nossa hipótese que caso o/a professor/ar não tenha domínio dos conteúdos, pode encontrar dificuldades para alcançar os objetivos de aprendizagem.

6.6.3 Alguns Sentidos Expressos Pelos Documentos Norteadores Estaduais Acerca Do Ensino De Sociologia

Os dois documentos orientadores do estado de Pernambuco podem ser considerados como complementação para os outros documentos nacionais, podendo ser utilizados em articulação, trazem de forma clara e objetiva as perspectivas da área e da Sociologia.

Nos Parâmetros Curriculares do estado de Pernambuco encontramos grande destaque para as perspectivas da área de Ciências Humanas e Sociais. As competências que o documento propõe estão voltados para desenvolver habilidades próprias da disciplina de Sociologia. Além disso o documento reconhece

que existem termos e conceitos que ao trabalhados de forma clara tende a desenvolver reflexões que auxiliam na formação dos/as alunos/as.

Também encontramos orientações com embasamento teórico acerca da importância de trabalhar os conceitos e temas próprios da Sociologia. Assim o documento propõe organizar os conteúdos em núcleos conceituais e temáticos mostrando a importância do/a aluno/a conhecer os conceitos específicos para desenvolver reflexões sociológicas.

Já no documento dos conteúdos a serem vivenciados bimestralmente, identificamos a preocupação do documento em articular os eixos, com os conteúdos e as expectativas de aprendizagem. Também fica muito evidente a preocupação em trabalhar os conteúdos buscando desenvolver uma formação integral dos/as alunos/as. Uma formação que envolve o conhecimento das questões sociológicas que norteiam a sociedade, articulando com as questões que representam o mercado de trabalho.

A formação também estaria orientada com o conhecimento e implantação da disciplina de Sociologia, perpassando pela compreensão do/a aluno/a como sujeito que compõe a sociedade, trazendo debates acerca das culturas, do exercício da cidadania e democracia.

Os eixos que estruturam o documento são os mesmo para três anos do ensino de Sociologia, de modo que a cada ano os conteúdos tendem a serem aprofundados. Esse possível aprofundamento realizado pelo/a professor/a também pode ser orientado através das teorias de sociólogos presentes nos conteúdos dos eixos.

Tendo em vista que a realidade de algumas escolas públicas são professores/as graduados em áreas distintas lecionam a disciplina de Sociologia, ao fazer uso dos dois documentos do estado provavelmente os/as professores/as consigam ter os conhecimentos mínimos para desenvolver e articular os conteúdos previstos com acontecimentos próximos da realidade dos/as alunos/as.

Os/as professores/as ao fazerem uso dos dois documentos pernambucanos provavelmente consigam alcançar as expectativas de aprendizagem previstas. Tendo em vista que o documento traz conteúdos a serem vivenciados de forma clara, além de trazer alguns sociólogos nos conteúdos, o documento propõe expectativas de aprendizagens capazes de serem desenvolvidas com temas atuais, com acontecimentos que fazem parte do cotidiano dos/as alunos/as.

Ao termino das análises dos documentos nacionais e estaduais, vamos no próximo capítulo analisar os discursos dos nossos colaboradores buscando compreender os sentidos construídos acerca dos currículos de Sociologia. Fazendo uso da Análise de Discurso, nossa análise perpassa pelos sentidos dos colaboradores acerca da formação docente, da escolha dos conteúdos e da escolha das ferramentas metodológicas.

7 Buscando Compreender Os Sentidos Construídos Pelos/As Professores/As Acerca Dos Currículos De Sociologia

A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social... procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história...O discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos.
(ORLANDI, 2015, p.13-15)

Neste capítulo vamos analisar as respostas enviadas via e-mail por nossos colaboradores, tivemos o retorno do questionário respondido de dois professores/as colaboradores. Realizamos as análises identificando os sentidos de formação, os sentidos dos planos de aula e por fim buscamos compreender os sentidos acerca dos currículos de Sociologia no Ensino Médio.

Anteriormente no capítulo da metodologia iniciamos a análise dos dados descrevendo o perfil dos nossos colaboradores, identificamos que ambos colaboradores são licenciados em História e lecionam Sociologia em um período entre três e quinze anos.

Nesse segundo momento da análise temos como objetivo compreender via Análise de Discurso (AD) os diferentes sentidos de formação dos/as professores/as que lecionam Sociologia. Os discursos dos nossos colaboradores produzem sentidos e na perspectiva de Orlandi (2015) eles são produzidos dentro de um contexto, que se articulam com outros discursos e não se fecham.

Ainda sobre a AD, bem como vem sendo evidenciado, ela possibilita analisar as falas dos nossos colaboradores sob a perspectiva que tanto sujeito, quanto discurso e sentido não podem ser considerados como prontos e acabados, eles estão em constante (re)construção, sendo norteados pela linguagem, história e ideologia.

7.1 Os Sentidos De Formação Dos/As Professores/As Que Lecionam A Disciplina De Sociologia

Tendo em vista que nossos colaboradores não são graduados em ciências sociais, cursos de formação continuada na área de Sociologia seria um meio para auxiliá-los na escolha dos conteúdos, bem como na dinâmica de trabalho com os temas e conceitos próprios da área de Ciências Sociais. Assim, perguntamos aos colaboradores se a secretaria de educação oferecia formação continuada na área sociológica

Não, nem na área de Sociologia, ou de História e Filosofia. (P 1)

Não. Faço o meu mestrado em Sociologia por conta própria. (P 2)

Em suas falas, os colaboradores demonstram a falta de iniciativa da Secretaria de Educação frente a formação dos/as professores/as que lecionam Sociologia. Na verdade não apenas com a disciplina de Sociologia, mas também com outras disciplinas que compõem a área de humanas (História e Filosofia). Logo por não serem graduados em Ciências Sociais e não participarem de formação na área pressupõe-se que eles se apropriem dos conteúdos ou temas sociológicos a medida que lecionam a disciplina.

A fala do colaborador P 2 evidencia também que para alcançar um aperfeiçoamento ou possível domínio dos conteúdos sociológicos é necessário empenho e iniciativa individual, haja vista a ausência de obrigatoriedade de ser graduado em Ciências Sociais para lecionar Sociologia. A iniciativa do nosso colaborador P 2 vai em movimento com a perspectiva freiriana no sentido que o processo formativo possibilita que o professor consiga identificar as possíveis razões de ser ou de desenvolver determinado trabalho, passando a assumir o movimento de incompletude que é ser humano. E essa consciência que o ser, que o se fazer docente é algo incompleto é o que impulsiona o sujeito a buscar meios para continuar o palmar da formação.

Concebendo o processo de formação algo em constante construção e na ausência de formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação na área sociológica para nossos colaboradores, perguntamos se a secretaria de educação disponibilizava alguma orientação dos temas a serem trabalhados ao longo do ano letivo.

Sim. Através dos parâmetros curriculares e do Currículo de Pernambuco.
(P 1)

Não exatamente. Seguimos os documentos que regem a educação. (P 2)

Nas duas falas é possível identificar que a secretaria de educação não realiza nenhuma orientação na escolha do tema ou conteúdos sociológicos. Tanto o uso dos documentos nacionais norteadores, quanto o uso do documento curricular do estado já é previsto pela secretaria, logo os/as professores/as fazem uso dos diferentes documentos ao longo do ano letivo.

Também não identificamos nenhum esforço da secretaria de educação para aproximar os/as professores/as que lecionam Sociologia aos temas sociológicos, ofertando formação continuada ou mini-cursos online trabalhando conceitos e teóricos da área sociológica.

Em contra partida, o Estado em articulação com suas secretarias buscam diversas formas de verificar as atividades desenvolvidas pelos/as professores/as. No estado de Pernambuco, os/as professores/as além de possivelmente seguirem os documentos nacionais norteadores e os documentos norteadores do estado, também preenchem via internet a chamada “caderneta eletrônica”, hospedada no site do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE).

No ano de 2011, o SIEPE foi implantado com o objetivo de democratizar o acesso as informações dos alunos matriculados na rede de ensino do estado. O sistema do SIEPE realiza uma integração de informações, com o quadro de horário das aulas, calendário escolar, além das informações que o/a professor/a disponibiliza ao preencher a caderneta eletrônica com os conteúdos lecionados em sala de aula, as faltas de cada aula, bem como as notas e as avaliações de cada aluno (Andrade, 2014).

Diante das tecnologias a caderneta eletrônica é um novo meio que o Estado encontrou para expressar seu poder de regulação no/a professor/a, além de seguir as possíveis orientações da secretaria de educação, agora o/a professor/a ao preencher a caderneta eletrônica presta contas das suas atividades em sala de aula, o conteúdo que foi lecionado diariamente, o horário de início e termino de aula, mantendo os dados atualizados com a secretaria de educação.

Na caderneta eletrônica além de registrar o progresso de aprendizagem individual de seus alunos também é possível encontrar os conteúdos ou temas que devem ser lecionadas ao longo do ano letivo. De modo bem direto o Estado por meio do portal SIEPE exerce seu controle sob as atividades dos professores/as (Andrade, 2014). Para nossos/as colaboradores/as as diversas formas que o governo busca de expressar seu poder não influencia a forma como eles/elas ensinam, pelo contrário, acabam buscando novos meios

Não, até preenchamos a caderneta eletrônica, porém... (P 1)

Não. Existem muitas limitações e não podemos nos tornar refém delas. Até porque, a Sociologia buscar levar ao estranhamento e a desnaturalização de ideias e padrões sociais. (P 2)

O preenchimento da caderneta eletrônica não é opcional, é obrigatório. Nossos colaboradores poderiam se tornar “reféns”, entretanto eles buscam formas diversas de ensinar e frente aos inúmeros contratempos que encontram em cada turma, ao fechar a porta da sala de aula, emerge possibilidades de ensinar o que não estava previsto na caderneta eletrônica. Aqui ocorre a inversão de poder, o/a professor/a em sua sala de aula pode direcionar o que vai ser ensinado, seguindo o ritmo das turmas e possivelmente ao preencher a caderneta eletrônica do portal do SIEPE maqueiam as referidas informações.

As limitações dos documentos normativos, dos livros didáticos e a regulação via caderneta eletrônica, em sintonia com a falta de formação para os/as professores/as que lecionam Sociologia, poderia influenciar o colaborador P 2 que não tem graduação em Ciências Sociais ter o desconhecimento de termos sociológicos.

Porém o que identificamos no discurso do P 2 é a busca de novos conhecimentos por meio do se fazer professor/a da disciplina de Sociologia, de modo que o seu processo de formação se faz em movimento contínuo, à medida que leciona os conteúdos sociológicos, pesquisando e buscando conhecer os conteúdos, desenvolve novas perspectivas possibilitando diferentes perspectivas, realizando a construção e desconstrução de padrões. Isso ocorre segundo Huberman (2000) porque o colaborador P 2 está na fase de diversificação da

carreira, por lecionar a disciplina de Sociologia há dose anos ele consegue diversificar temas, conteúdos, conceitos sociológicos e instrumentos metodológicos.

Os estudos de Freire (2011) mostram que a formação docente vai além de uma formação acadêmica, a mesma envolve empenho e articulação da prática docente com as teorias, através de reflexões, perpassando por sua realidade social, cultural e econômica, na relação com seus alunos e navegando por reflexões críticas a respeito das suas práticas pedagógicas.

Algumas Secretarias de Educação de diferentes estados brasileiros desenvolveram documentos que deveria auxiliar os/as professores/as com os temas ou conteúdos a serem lecionados ao longo do ano na disciplina de sociologia³². Entretanto, para nossos colaboradores o documento do estado de Pernambuco não auxilia na hora de ensinar os conteúdos ou temas sociológicos.

O Currículo de Pernambuco está em consonância com as discussões atuais a respeito de Relações de Gênero e de Poder, Mídias e Poder, Economia, o que falta é articulação entre esses temas com conceitos sociológicos. (P 1)

Tais documentos limitam muito. Porém, podemos fazer a diferença e complementar com o que é pertinente trabalhar. (P 2)

Fica evidente a preocupação da Secretaria de Educação do estado de Pernambuco em elaborar um documento com temas atuais, porém nossos colaboradores sentem dificuldade em articular os temas atuais com os conceitos sociológicos, possivelmente por não serem graduados em Ciências Sociais e não participarem de formação na área, limitaria um possível aprofundamento nos conceitos próprios da disciplina de Sociologia.

Os discursos dos nossos colaboradores afirmam que a formação na área sociológica poderia auxiliar na compreensão de termos sociológicos, porém essa possível alternativa de formação específica seria silenciada a medida que ambos colaboradores desenvolvem estratégias para se apropriarem dos conteúdos ou

³² Documento com o Currículo do Estado de São Paulo. Disponível in: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf>
Documento com Currículo Mínimo do Rio de Janeiro. Disponível in: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Propostas%20Curriculares/Estado%20RJ/Sociologia.pdf>

temas sociológicos. E à medida que suas metodologias possibilitam alcançar as habilidades previstas nos documentos norteadores, novas práticas integram seus currículos.

Notamos que os sentidos de formação para nossos colaboradores caminha em direção a formação continua, bem como evidencia Nóvoa (2002) “o aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (p.23); mesmo não participando de formação específica na área sociológica a medida que o colaborador leciona a disciplina de Sociologia, vai conhecendo os conceitos sociológicos, se aproximando das temáticas e aos poucos ganhando confiança para trabalhar com o temas específicos.

Evidenciamos que formações na área sociológica auxiliaria o docente que não é graduado em ciências sociais a pensar criticamente suas práticas atuais e como seria possível melhora-las (FREIRE, 2011). Além de possibilitar que o mesmo perceba a importância da articulação entre prática e teoria, mesmo o docente não sendo graduado em Ciências Sociais, é através da relação da prática de licenciatura da disciplina de Sociologia que ele consegue se aproximar dos temas específicos e buscar meios para conhece-los e trabalhar em sala de aula.

7.2 Os Sentidos Que Envolvem A Construção Dos Planos De Aula

Compreendemos segundo Libâneo que "o plano de aula é um detalhamento do plano de ensino " (2006, p.267). Para construir os planos de aula os/as professore/as podem fazer uso de diferentes ferramentas, material didático, documentos nacionais norteadores, além dos conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de licenciatura.

Perguntamos se o conhecimento ou o desconhecimento dos documentos norteadores, influenciam sobre os conteúdos oficiais ou seria apenas mais um elemento, com pouco impacto para o que os nossos colaboradores pretendem ensinar

Influenciam direto ao que pretende ensinar. (P 1)

Sim. Tais documentos interferem profundamente na elaboração do plano e ministração das aulas. (P 2)

Ambos colaboradores afirmam que os documentos norteadores influenciam e também interferem quanto ao que os/as professores/as pretendem ensinar. Mesmo que nosso colaborador P 1 pense em trabalhar com algum tema, essa escolha é influenciada pelas indicações dos documentos normativos. Já para o colaborador P 2 a interferência dos documentos normativos estaria relacionada com possíveis abismos existentes entre o que está sinalizado no documento com o que deve ser e como deve ser ensinado, frente as diferentes realidades e dificuldades que o colaborador encontra em cada turma. Logo, verificamos que os documentos normativos influenciam na construção dos currículos (YOUNG, 2000), eles também estabelecem uma relação que tanto pode auxiliar o docente na escolha dos temas quanto causar distanciamento em possíveis articulações de teorias e as diferentes realidades dos alunos.

Nesse sentido, perguntamos aos nossos colaboradores como que eles definem os conteúdos que estruturam os planos de aula da disciplina de Sociologia.

De acordo com os conteúdos constantes nas avaliações do SSA da UPE, de acordo com o Currículo de Pernambuco e com os Parâmetros Curriculares (P 1)

PCN's, DCN's, LDB... (P 2)

Nosso colaborador P 1 defini os conteúdos a serem trabalhados de acordo com os conteúdos previstos para as provas do Sistema Seriado de Avaliação (SSA) da Universidade de Pernambuco (UPE), O SSA é uma das formas de ingresso na UPE, a instituição de ensino superior lança anualmente o manual do candidato, indicando que ao termino de cada ano do ensino médio é realizado uma prova com conteúdos específicos de cada área, no total são realizadas três provas.

O que não é dito na fala do P 1 é que esse meio de definir os conteúdos seria resultado de uma possível concorrência entre as escolas do município, quanto maior for aprovação de alunos no SSA é agregado um selo de qualidade à escola, dando destaque tanto social quanto na GRE frente a outras escolas com desempenho inferior, criando a cultura de atingir metas internas, buscando maiores notas que

posteriormente possam serem revertidas em bonificação salarial para a escola e município (ALVES e SALUSTIANO 2018).

A realidade vivenciada pelo P 1 que defini os conteúdos frente ao conteúdo previsto para a avaliação do SSA, possivelmente não é mesma situação do P 2, tendo em vista que o SSA ou qualquer modo de avaliação não foi citado na fala do colaborador P 2.

Nosso colaborador P 2 defini os conteúdos que estruturam seus planos de aula através de alguns documentos nacionais normativos, a ausência de algum sistema de avaliação em sua fala demonstra a possível despreocupação da gestão escolar em alcançar algum destaque entre as escolas do município. Na ausência de uma relação entre quantidade (índice de aprovação) e qualidade (alto índice alta qualidade de ensino), o colaborador P 2 possivelmente defina os conteúdos priorizando a qualidade dos conteúdos sociológicos. Bem como evidencia Libâneo (2006), o docente ao definir os conteúdos pode articula-los e aproxima-los com as diversas realidades e características sociais e culturais em que seus alunos estão inseridos.

Logo, cada colaborador também estabelece critérios diferentes para escolher os temas que pretende lecionar no ano letivo na disciplina de Sociologia

Os critérios levados em conta são as avaliações do SSA. Podendo mudar ao longo do ano letivo, de acordo com o perfil da turma (P 1).

Assuntos que tenham relevância na vida cotidiana dos jovens (P 2).

Nas falas do colaborador P 1 é nítido como que a definição e os critérios na escolha dos temas da disciplina se mantém atrelado com a intencionalidade de alcançar os índices de aprovação no Sistema Seriado de Avaliação (SSA) da Universidade de Pernambuco.

Os critérios do P 1 de uma possível mudança de temas que não estão previstos para avaliação do SSA se mostra em segundo plano, nosso colaborador tenta mostrar uma possível flexibilização, entretanto cada turma tem perfil diferenciado e aplicar essas mudanças em muitas turmas colocaria em risco a porcentagem de alunos aprovados no SSA.

Já o colaborador P 2 traz a flexibilidade como critério para escolher os temas, além da intenção de aproximar os/as alunos/as aos conteúdos sociológicos. O colaborador pode até preencher seus planos de aula com todos os temas, caso solicitado pela coordenação; porém à medida em que conhece as turmas desenvolve uma via de mão dupla nos critérios para escolher os temas: tanto o colaborador P 2 identifica que determinado tema é relevante para determinada turma, quanto a turma também indica qual tema seria relevante para sua formação. Desta maneira verificamos que os estudos de Aquino (1996) dialogam com a realidade do colaborador P 2. Segundo o autor, a relação estabelecida entre professor/a e aluno é de extrema importância. A força dessa relação varia entre os alunos, o que possibilita a variação entre os resultados, caso seja uma relação positiva, as chances de aumentar a aprendizagem da turma aumentam, de modo que ela também pode definir metodologias, conteúdos e avaliações.

Para escolher os conteúdos da disciplina de Sociologia ambos colaboradores afirmaram fazer uso do livro didático distribuído pela rede de ensino. Aqui evidenciamos o cuidado que o todo corpo escolar deve ter ao escolher o material didático que vai ser utilizado pelos professores/as e alunos, também voltamos nosso olhar para o alerta que Pereira (2007), faz do “... uso de apenas um livro-texto empobrece a infinita e rica diversidade do real” (p.153). Além do livro didático nossos colaboradores também fazem uso dos documentos estaduais e dos documentos nacionais norteadores.

Sim. O Currículo do Estado de Pernambuco e os Parâmetros Curriculares do Estado (P 1).

Sim, o livro e os documentos do Estado e os nacionais (P 2).

Ambos colaboradores articulam livro didático com documentos normativos, eles também fazem uso de jornais, livros de Sociologia, documentos e entre outras ferramentas para auxiliar a construção dos planos de aula

Pesquisei textos em outros livros de Sociologia, jornais e revistas. Utilizo letras de músicas (P 1).

Livros, jornais, artigos, documentos e outros (P 2).

Nosso colaborador P 1 ao trabalhar com letras de músicas demonstra uma possível preocupação em aproximar seus alunos aos conteúdos da disciplina. Essa ferramenta seria um meio para aproximar a realidade ou sentimento expresso na letra com o conteúdo ou tema previsto sociológico.

Vale lembrar que o critério estabelecido para escolha dos temas do nosso colaborador P 1 segue com predominância dos temas previstos para a avaliação do SSA, logo, fazer uso de letras de músicas seria um meio se expressar e também de se aproximar dos alunos.

A mesma ferramenta do uso de letras de músicas também pode ser utilizada pelo colaborador P 2, esse sentido está expresso quando faz uso do termo “outros” indicando que diferentes opções podem ser utilizadas. Porém nosso colaborador prefere dar ênfase a ferramentas objetivas (artigos, jornais, livros), possivelmente fazer uso de letras pode exigir maior tempo de busca ou um envolvimento com cada turma, tendo em vista que uma determinada letra possivelmente não cause o mesmo interesse em turmas diferentes.

Fazer uso de diferentes ferramentas metodológicas como jornais, livros, letras de músicas, artigos, entre tantas outras, possibilita que o aluno crie o que Tomazi (2007) concebe como “imaginação sociológica”, sendo compreendida como “a capacidade de analisar nossas vivências cotidianas e estabelecer as relações entre elas e as situações mais amplas que nos condicionam e nos limitam, mas que também explicam o que acontece em nossas vidas” (p. 07). Através do estudo das teorias articulados com diferentes ferramentas, o aluno se aproxima dos conceitos sociológicos, tende a identificar que o seu meio é influenciado e resultado dos processos sociais e tende a enxergar além das fachadas sociais (BERGER, 1986).

Nossos colaboradores ao pensarem nos conteúdos da disciplina de Sociologia indicaram que as possíveis competências que o aluno pode desenvolver ao estudarem os temas e conteúdos seriam

Apreender o objeto e os objetivos da Sociologia, a partir da compreensão dos seus campos de investigação e análise. Apreender o conceito de identidade cultural. Compreender o papel da justiça como instituição na organização das sociedades... (P 1)

Identificar as estruturas da sociedade, compreender as relações de poder presentes na sociedade, identificar os acontecimentos sociais, perceber que ele influencia na sociedade... (P 2)

As competências citadas nas falas de ambos colaboradores sinalizam que o ensino de sociologia é um meio que possibilita o aluno compreender a “relação indivíduo-sociedade, pois é ele que estabelece uma explicação mais direta do que acontece com cada um de nós e a organização da sociedade mais ampla...” (PEREIRA, 2007, p.148).

Os discursos dos colaboradores também indicam que o ensino de sociologia possibilita a formação de alunos críticos, dialogando diretamente com os estudos de Mota (2005) ao evidenciar que a disciplina contribui para formar alunos com a habilidade e autonomia de se posicionarem diante das diferentes realidades, contribuindo também em seu processo formativo no sentido de reflexão sobre a realidade, formando “alunos que reflitam sobre a realidade social por meio de uma perspectiva sociológica e que sejam capazes de fazer uma análise objetiva da sociedade que os cerca” (FRAGA e BASTOS, 2009, p.174).

Na ausência de formação específica na área de Ciências Sociais, nossos colaboradores ao longo dos anos licenciando a disciplina de Sociologia conseguem desenvolver competências próprias da área e indicam a importância de trabalhar conteúdos específicos. De modo que as competências apresentadas nos discursos dos colaboradores dialogam com o pensamento de Lima (2009) que acredita na formação sociológica como sendo uma ferramenta que “ajuda a despertar no aluno a necessidade de sistematizar essas visões, tornando-os capazes de compreender, para além das aparências cotidianas os fenômenos sociais” (p.147).

Nossos colaboradores consideram que as competências e habilidades presentes nos documentos normativos trazem contribuições para construção de seus planos de aula

Sim. Na Rede Estadual estão chamando as competências de expectativas de aprendizagem. Servem como norte para avaliarmos os educandos (P1).

Sim. Trazem contribuições, mas há muitos pontos que precisam ser melhorados. Precisa ter algumas mudanças dando maior visibilidade a Sociologia (P 2).

Na fala do colaborador P 1 encontramos uma inversão de papéis, as competências que seria inicialmente para orientar, passa a ser usado como meio de avaliação. Na verdade, nosso colaborador P 1 orienta suas atividades por meio de alguma avaliação, seja no momento da escolha dos conteúdos, orientado pela avaliação do SSA, quanto nas competências para nortear se o/a aluno/a alcançou a aprendizagem.

Fazer uso das competências como expectativas de aprendizagem, pode limitar o/a professor/a em sua avaliação, na medida em que o docente ao se deparar com uma competência que não estava prevista nos documentos normativos sentiria dificuldade em realizar avaliação.

Nosso colaborador P 2 indica que as competências e habilidades dos documentos normativos são limitadas para disciplina de Sociologia, talvez essas limitações sejam resultado da interdisciplinaridade que norteia as áreas dos documentos, ou também podem estar relacionadas com o caráter instrumental que as competências e habilidades foram estruturadas (SILVA, 2009).

Desse modo perguntamos aos colaboradores se ao fazer uso dos documentos normativos disponíveis como PCNEM, PCN (entre tantos outros) eles direcionavam suas propostas curriculares e os temas de maneira que garantiam alcançar as habilidades e competências previstas nos documentos

Sim. Penso que procuro proporcionar aos educandos uma discussão e uma reflexão a respeito dos temas, a partir das expectativas de aprendizagem do currículo do estado, bem como as habilidades e competências exigidas no ENEM (P 1).

Relativamente. Deixam muito a desejar em sociologia (P 2).

Grande parte das atividades do colaborador P 1 tem como orientação algum tipo de avaliação, seja o SSA ou o Exame Nacional de Educação (ENEM). Notamos o empenho do colaborador em desenvolver reflexões e discussões com os temas, fazendo uso de diferentes ferramentas. Entretanto a discussão é guiada pela expectativa de aprendizagem prevista nos documentos, em um sentido que apenas uma reflexão pode ser validade, a orientada pelo documento, as diferentes reflexões podem não ter validação quando o colaborador for realizar a avaliação.

Para nosso colaborador P 2, as competências e habilidades auxiliam mesmo com suas limitações, na medida ele também faz uso de outras ferramentas para orientar e suprir as possíveis lacunas em sua proposta curricular para a disciplina de Sociologia. O sentido de relativo em seu discurso evidencia como são difíceis competências e habilidades construídas de forma genérica alcançar o mesmo resultado em diferentes escolas, com turmas, professores/as, alunos e realidades diferentes. Oliveira (2018) dialoga nessa perspectiva acreditando que os alunos partem de diferentes pontos, com realidades distintas e em consequência desse contexto implantar uma proposta curricular nacional como o BNCC tende a silenciar e homogeneizar os alunos.

Com relação aos temas mais trabalhados em sala de aula é possível identificar que mesmo nossos colaboradores atribuindo diferentes critérios para escolher os conteúdos eles se aproximam

Cultura, Diversidade social e cultural, Ideologia, Trabalho, Desigualdades sociais, Política, Globalização, Cidadania, Relações de Gênero e Poder, Democracia... (P 1)

Estranhamento e desnaturalização; A chegada dos tempos modernos; Socialização e sociabilidade; Preconceito; Desigualdades; Gênero e sexualidade; Multiculturalismo; Bullying; Mundo do trabalho... (P 2)

Temas como diversidade social e cultural (P 1) se aproxima do multiculturalismo (P 2), já relações de gênero e poder (P 1) se aproxima de gênero e sexualidade (P 2). Na fala dos nossos colaboradores identificamos temas atuais articulados com temas presentes em alguns documentos nacionais norteadores e “temas consolidados” (OLIVEIRA, 2013, p.362) como trabalho, democracia e cidadania. Trabalhar com temas atuais também é uma das formas de aproximar o aluno dos conceitos e temas sociológicos, em um movimento que o mesmo identifique aproximações dos temas atuais e conceitos próprios da área de Ciências Sociais. Afinal, a sociologia possibilita o aluno “... compreender que o passado de uma sociedade, reflete-se em seu presente, e que ele, como cidadão, possui instrumentos para interferir em seu futuro, construindo, com isso, de forma consciente, a história da sociedade humana” (MASCARENHAS, 2009, p.219).

Nota-se a articulação do colaborador P 2 ao trazer conceitos específicos da disciplina de Sociologia (Estranhamento e desnaturalização, Socialização e sociabilidade), e temas atuais que dialogam com seu critério de escolha ao selecionar temas que tenham sentido na vida dos jovens (Bullying, Gênero e sexualidade, Preconceito). Sob a perspectiva de Freire (2011) essa articulação acontece porque “a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica” (p.124).

Os discursos dos nossos colaboradores mostram sentidos de conflito que influenciam na construção dos planos de aula. Entre eles conflito entre com o que é seguido ou determinado pela escola e com o que o/a professor/ar deseja que seus alunos alcancem por meio das competências. E o sentido de conflito entre a obrigatoriedade de preencher a caderneta eletrônica com temas prescritos e lecionar temas que tem algum significado para os alunos.

7.3 Os Sentidos Dos/As Professores/As Acerca Dos Currículos De Sociologia

Buscando compreender os diferentes sentidos construídos por nossos colaboradores quanto aos currículos de Sociologia no Ensino Médio das escolas públicas, partimos da perspectiva de Lopes e Macedo (2011) compreendendo a incompletude que é tentar “...responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico” (p.19), para tal é necessário voltar nosso olhar para a construção de sentidos que constitui o termo, sendo influenciado pelos contextos sociais, históricos e culturais. Nesse movimento perguntamos aos professores/as se ao selecionar os conteúdos que pretendem lecionar de forma pessoal, conseguiria alcançar conhecimentos relevantes para formação dos estudantes

Sim. Percebemos isso quando ocorrem as discussões de determinados temas durante as aulas. Alguns temas mais próximos da realidade ligados aos conteúdos despertam interesse nos estudantes (P 1).

Sim, o que tento fazer é uma parceria entre os conteúdos que despertam ou acho que vai despertar algum interesse com os conteúdos previstos pelos documentos (P 2).

A relação do/a professor/a com a turma e a tentativa de articulação das suas escolhas pessoais com os conteúdos previstos nos documentos se mostra significativa no discurso dos nossos colaboradores.

Em ambos os discursos notamos a preocupação dos/as professores/as em realizar a escolha dos conteúdos sendo guiado pelo interesse dos/as alunos/as. O que poderia ser uma escolha unilateral, apenas do professor/a por sua única perspectiva, passa a ser uma escolha de mão dupla, à medida que a turma demonstra interesse nossos colaboradores orientam suas escolhas.

Na fala do colaborador P 2 identificamos como a construção do se fazer professor/a de Sociologia influencia na escolha de conteúdos e na construção de um possível repertório de conteúdos. Quando nosso colaborador P 2 pressupõe que o conteúdo “*vai despertar algum interesse*” é porque em algum momento do passado esse mesmo conteúdo despertou o interesse de alguma turma ou de outros alunos, como bem é evidenciado em Freire (2006) “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito” (p.97).

O posicionamento do colaborador P 2 também resulta da relação que ao lecionar determinados conteúdos e obtendo resultado positivo, o colaborador vai selecionando e criando um determinado repertório pessoal de conteúdos. Esse repertório não se mostra finalizado, ele está em constante construção, é “o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2013, p. 15), sendo influenciado pela realidade e pelas experiências docente.

Para nossos colaboradores seria possível articular os acontecimentos contemporâneos com as teorias sociais

Sim, certamente (P 1).

Sim. É de grande relevância para a formação dos jovens (P 2).

A certeza absoluta no discurso do colaborador P 1 só é possível porque em algum momento nosso colaborador já fez ou faz uso dessa articulação em sala de

aula. O resultado positivo ou esperado da articulação entre acontecimentos recentes ou cotidianos com as teorias sociais possibilita o colaborador ter plena certeza que essa articulação é possível. Além da certeza de articulação, o colaborador P 2 identifica que a articulação entre acontecimentos atuais com teorias sociais auxilia na formação dos/as alunos/as.

Por meio dessa articulação os/as alunos/as podem vivenciar um dos objetivos do ensino de Sociologia, previsto no documento normativo das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, entendendo a Sociologia como ciência que desempenha um duplo papel de “desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais” (BRASIL, 2006, p.107).

O/a aluno/a ao estranhar o acontecimento consegue relacionar o ocorrido com alguma teoria social em um processo de desnaturalizar, o que antes era considerado normal ou comum, passa a ter novos sentidos, os acontecimentos são vistos e compreendidos por diferentes perspectivas, influenciando no processo de formação dos/as alunos/as.

Para nossos colaboradores é possível traçar uma rede conectando os temas previstos pelos documentos normativos com outros temas, de modo que essa conexão criaria possibilidades de discussões, partindo inicialmente do senso comum e sendo guiado por textos com conceitos sociológicos

Procuro iniciar as aulas escutando o que os educandos têm a dizer e depois vamos sistematizando as falas. Apresentamos a eles o texto do livro didático ou outro que discuta o tema (P 1).

Sim, o senso comum é usado não como verdade absoluta, porém em partes. É de grande importância fazer uma ligação com os clássicos sociológicos (P 2).

Nosso colaborador P 1 descreve a metodologia que desenvolve nas aulas de Sociologia. O senso comum dos conteúdos é usado para aproximar ou apresentar aos alunos o conteúdo que vai ser trabalhado por meio de algum material didático.

Ambos colaboradores norteiam suas aulas e estabelecem ligações entre o senso comum com conceitos sociológicos, estratégia que Pereira (2007) defende como sendo um meio que possibilita a discussão entre teorias e senso comum, permitindo que os temas passem a serem organizados e refletidos de forma

organizada, palmilhando da discussão do comum para uma perspectiva sociológica.

A articulação dos acontecimentos recentes ou do senso comum com os autores clássicos proposta pelo P 2, traz a reflexão de como os autores considerados como clássicos sociológicos podem ser apresentados aos alunos. Logo, Pereira (2007) considera que o conhecimento dos autores clássicos no ensino médio não deve apenas se restringir as suas respectivas teorias, os alunos devem conhece-los como autores que fundaram uma ciências, com objetos e métodos próprios, desta forma seria possível os alunos realizarem “o estudo da realidade social” (idem, p.153), em um movimento que os mesmo podem recorrer as teorias distintas para entender a sociedade da qual fazem parte.

Nesse momento voltamos nossa atenção para o trecho da fala do P 1, ao indicar que realiza uma aproximação do tema, ouvindo os alunos e apresentando o texto do livro didático ou algum texto que pretende trabalhar. Nossos colaboradores, em evidencia o P 1 não indica se conseguem desenvolver uma certa articulação do tema atual com os conceitos sociológicos. O P 1 apresenta o tema, escuta os alunos e consegue realizar uma certa aproximação do tema, porém não identificamos se ocorre uma articulação com termos sociológicos.

Essa possível ausência de articulação entre o senso comum e os termos sociológicos, pode possivelmente fazer com que o ensino de sociologia ocorra através de forma “conceitual-linear” e “temática” (MEKSENAS, 1994, p.19). Segundo Meksenas (1994) a forma conceitual-linear “caracteriza-se por um programa centrado em conceitos apreendidos de modo isolado, como entidades que por si só definiriam as partes das quais a sociedade se compõe” (p.19), enquanto a temática fragmentada seria “um curso temático, no qual, no lugar das palavras-chaves, elenca-se uma série de temas considerados básicos – cujas partes, também somadas, originariam uma pretensa totalidade social” (p.19). O aluno por não articular o senso comum com os termos ou teorias possivelmente teria dificuldades em desenvolver concepções sociológicas, de modo que eventualmente pode surgir a necessidade de memorizar conceitos ou conteúdos, haja vista o trabalho com os mesmos não foi realizado articulado com a parte histórica.

Nossos colaboradores veem os currículos de Sociologia no Ensino Médio como

Como uma possibilidade de ajudar os educandos a fazerem uma leitura crítica da realidade na qual vivemos e auxiliar esses educandos na elaboração de argumentações históricas (P 1).

Limitados (P 2).

Para o colaborador P 1 os currículos de Sociologia seria um meio para desenvolver uma certa criticidade em seus alunos/as. Essa criticidade possivelmente auxiliaria os/as alunos/as a realizar argumentações previstas nos sistemas de avaliações que o colaborador guia tanto a escolha dos conteúdos quanto o meio avaliativo. Bem como dialoga Mota (2005) o aluno para ser crítico é preciso que olhe “o mundo e a realidade de forma crítica, que é sobretudo um método. E também a gente tem que ver que todas as coisas nesse mundo não acontecem de forma isolada; elas se interligam” (p.101). Tanto é possível estabelecer uma ligação entre acontecimentos atuais com teorias sociológicas, como também é possível articular a bagagem cultural dos alunos aos termos, conceitos e temas sociológicos; afinal como bem defender Freire (1992) o aluno não pode ser considerado como uma página em branco.

A fala do colaborador P 2, indica como os currículos atuais de Sociologia encontram dificuldade em contemplar uma formação na área de Ciências Sociais. Além de evidenciar a existência de diferentes limitações que navegam desde as teorias sociais, perpassando pelos sociólogos e na relação que a possível limitação dos temas e conteúdos representa na formação dos/as alunos/as. Sua perspectiva tende a ser diferente do colaborador P 1, tendo em vista sua experiência profissional lecionando a disciplina de Sociologia, bem como evidencia Huberman (2000) ao longo da carreira docente o repertório e seleção de conteúdos sofrem alterações.

Por fim, nossos colaboradores acreditam que o sentido dos currículos de Sociologia seria formar o/a aluno/a de forma integral

Para mim, o sentido dos currículos de Sociologia seria levar para as salas de aulas discussões acerca de temas sociais importantes e que muitas vezes ficam à margem nas discussões das aulas de história, por exemplo, nas aulas de filosofia, também... (P 1)

Deveriam ser mais completos, objetivando trabalhar com os discentes de forma integral (P 2).

Para o colaborador P 1 os currículos de Sociologia deveriam trazer discussões com temas sociais. Logo, é possível identificar que o conceito de interdisciplinaridade trabalhado pelo colaborador dialoga com o conceito postulado por Japiassu (1976); as discussões acerca de assuntos que o colaborador não consegue realizar enquanto está lecionado a disciplina de Sociologia, ele consegue realizar uma integração real com as disciplinas envolvidas, no caso História e Filosofia.

O sentido integral de formação evidenciado no discurso do colaborador P 2, expressa a ideia que os currículos de Sociologia estão voltados para uma formação técnica ou fragmentada. Encontramos esse sentido no documento da BNCC; no documento formar o aluno para se inserido no mercado de trabalho contempla uma formação integral, porém para nosso colaborador P 2 o sentido de formação integral não seria uma formação limitada voltada a conhecer conteúdos fechados, dados como prontos e acabados, mas seria como bem evidencia Freire (2006), uma formação que o/a aluno/a perceba que ele/a é resultado de suas interações sociais e de seus processos formativos.

Encontramos nos discursos dos nossos colaboradores duas visões distintas acerca dos currículos de Sociologia: na medida que para o colaborador P 1 os currículos conseguem trazer debates para sala de aula que auxiliam na formação dos alunos, para o colaborador P 2 os currículos pode até realizar essa articulação, porém se mostram limitados quanto aos conteúdos e a formação dos/as alunos/as.

Para nossos colaboradores os sentidos dos currículos de Sociologia navegariam nas diversas possibilidades de envolver e aproximar os/as alunos/as com os conceitos sociológicos, de modo que ocorram contribuições na formação dos/as alunos/as. A construção desses sentidos sofrem influência dos conteúdos sociológicos ou até mesmo da expectativa acerca da disciplina de Sociologia no Ensino Médio de “formar adolescentes e jovens numa perspectiva de enfrentamento com a realidade social” (MOTA, 2005, p.89). Sendo reflexo também do ideal que o ensino de Sociologia estaria “atrelado ao discurso de cidadania” (OLIVEIRA, 2013), discurso que representa o momento histórico do papel da educação no processo de democratização que o país estava passando em meados dos anos de 1980.

Nota-se que o processo formativo docente, a experiência com a disciplina, a expectativa de assegurar a inserção de alunos nos cursos superiores, os meios de avaliação interna e externa são contextos que influenciam diretamente na construção dos sentidos acerca dos currículos de Sociologia no Ensino Médio. Oliveira (2013) também alerta que a ligação social e histórica construída “entre ensinar Sociologia e preparar para a cidadania deixa marcas profundas no imaginário dos professores que lecionam esta ciência” (p.357), influenciando também na construção dos sentidos acerca da disciplina.

Assim, os sentidos acerca dos currículos de Sociologia não seriam apenas para ensinar conteúdos ou temas previstos pelos documentos normativos ou nos livros didáticos, mas estariam voltados para envolver os/as alunos/as com as teorias, de modo que os/as alunos/as se percebam como sujeitos que estão envoltos nos acontecimentos, que os currículos vivenciados por eles em sala de aula fazem parte e são resultado de diferentes realidades.

8 Palavras Finais

Durante nossa pesquisa sobre os sentidos dos currículos de Sociologia dos/as professores/as que lecionam Sociologia no Ensino Médio nas escolas públicas no município de Caruaru, tivemos como objetivo geral compreender os sentidos construídos pelos/as professores/as acerca dos currículos de Sociologia.

A análise dos documentos normativos tanto nacionais como do estado de Pernambuco nós mostraram como as teorias e os conceitos próprios da área de Ciências Sociais vão se afastando das perspectivas que o ensino da disciplina se destina para a compreensão dos acontecimentos sociais, tanto atuais como históricos.

A construção dos documentos normativos quando analisados de forma cronológica deixa nítido o esforço dos envolvidos na construção em trazer termos, conceitos e sociólogos. Porém no documento da BNCC infelizmente ocorre retrocessos nos conceitos e no uso dos sociólogos, de modo que a área destinada para disciplina de Sociologia, volta a dividir espaço nos currículos com outras disciplinas como História e Filosofia e os estudos sociológicos passam a serem articulados com eixos das respectivas disciplinas.

Além do documento da BNCC minimizar os estudos sociológicos, acreditamos que ele também tende a restringir possíveis articulações dos acontecimentos vivenciados pelos/as alunos/as com teorias sociológicas, tendo em vista a ausência de sociólogos nas competências e habilidades previstas na BNCC.

Vale ser evidenciado que à medida que os documentos normativos foram lançados os estudos sociais também sofreram fragmentações, o conceito de Karl Marx foi sendo resumido ao trabalho, assim como o conceito de desnaturalizar foi reduzido à simbolização dos acontecimentos.

Enquanto o conceito de interdisciplinaridade passa a orientar o documentos normativos da BNCC na área das Ciências Sociais, aumenta a ausência de autores/as para conceituar tanto a interdisciplinaridade que estrutura o documento quanto outros termos próprios da área de Ciências Sociais; de forma que o/a leitor/a tem que deduzir como que os temas das disciplinas podem ser trabalhados interdisciplinarmente.

O conceito de interdisciplinaridade desenvolvido pelo documento da BNCC na área de ciências sociais (Sociologia, Filosofia e História) tende a distanciar os estudos de teorias específicas das Ciências Sociais. De modo que teorias de sociólogos clássicos como Emile Durkheim, Max Weber, Augusto Comte, fica com pouco espaço nos eixos temáticos, correndo o risco de serem desconhecidos pelos/as alunos/as; enquanto os estudos de Karl Marx sobre trabalho segue como eixo comum em todos os documentos normativos, correndo o risco do reducionismo dos teóricos sociais.

Tendo em vista a quantidade de documentos normativos que os/as professores/as podem fazer uso para orientar seus planos de aula e também suas metodologias, identificamos que os/as professores/as utilizam diversas ferramentas para aproximar os temas ou conceitos aos alunos/as. Os/as professores/as não só orientam seus planos de aula e metodologia apenas pelos documentos normativos, eles/as fazem uso de livros didáticos, de artigos, de letras de músicas, essas escolhas geralmente são conduzidas pelo interesse demonstrado dos estudantes, à medida que a ferramenta tem resultado positivo ela passa a integrar o repertório do/a professor/a.

Esse esforço dos colaboradores em selecionarem textos, músicas, artigos evidencia a preocupação que os mesmos têm na formação do aluno e demonstra a possibilidade de levar ao aluno possíveis articulações do teórico com os acontecimentos em um movimento de desnaturalizar os acontecimentos concebidos como comuns.

Diante de tantos conteúdos estabelecidos pelos documentos normativos ficou claro que um meio para despertar a atenção dos/as alunos/as seria buscar articular os acontecimentos recentes, ou acontecimentos próximos das realidades dos estudantes com teorias sociais. Essa prática seria uma possível ponte para desenvolver uma formação que rompe com os ideais do mercantilismo, onde a formação para o mercado de trabalho é o resultado final.

A análise do documento da BNCC para o Ensino Médio possibilita identificar esses ideais capitalistas, estruturando com um currículo focado em competências e habilidades, diminui os espaços para o desenvolvimento emocional, social, afinal em sua visão o aluno ao alcançar determinadas competências estaria com seu processo de formação completa.

Identificamos que a construção dos sentidos dos colaboradores acerca dos currículos de sociologia é resultado de um processo histórico, social e cultural, articulado com o percurso da disciplina de Sociologia no Ensino Médio e com as vivências e bagagem profissional, social, cultural de cada professor/a que leciona a disciplina.

Como parte dos docentes que lecionam Sociologia no Ensino Médio não são graduados em ciências sociais e geralmente possuem licenciatura em História ou Filosofia; na ausência de formação específica e por muitas vezes na ausência de curso de formação na área de Ciências Sociais os/as professores/as estruturam seu repertório de temas e conteúdos sociológicos orientados pelo tempo em que leciona a disciplina ou por políticas de bonificação que cada estado pode desenvolver.

Ao mesmo tempo em que são oferecidos documentos norteadores que tem como objetivo, entre outras questões auxiliar os colaboradores na escolha dos temas e possíveis metodologias, através das falas dos nossos colaboradores sentimos um sentimento de solidão. São ofertados os documentos para os docentes, que em certa medida pode ser considerado como um meio para regular e limitar as atividades dos nossos colaboradores. Entretanto, em suas falas identificamos possíveis meios que podem maquiagem a realidade, evidenciando que o docente pode seguir as regras enquanto preenche a caderneta, porém ao longo das aulas, o percurso pode ser alterado, tendo em vista as diferentes realidades e oportunidades que cada turma oferece.

O que foi silenciado nos discursos dos nossos colaboradores foi a necessidade de formação continuada na área das Ciências Sociais. Ambos colaboradores ao longo dos anos que lecionam a disciplina de Sociologia desenvolveram práticas e metodologias que possibilitam desenvolver os temas e conteúdos sociológicos, possivelmente ao final de cada conteúdo conseguindo alcançar as habilidades previstas nos documentos normativos ou no planejamento individual de cada escola, faz com que os/as professores/as não sintam a necessidade de uma formação específica na área sociológica.

O processo de se fazer professor/ar ocorre ao longo de todo tempo de atuação docente. A medida que leciona a disciplina de Sociologia os sentidos acerca dos currículos de Sociologia não estariam restritos apenas para ensinar conteúdos ou temas previstos, mas estariam voltados para envolver os/as alunos/as com as teorias, de modo que os discentes se percebam como sujeitos que estão

envolvidos nos acontecimentos, que os currículos vivenciados por eles em sala de aula fazem parte e são resultado de diferentes realidades.

Ao longo da construção da pesquisa alguns limites foram surgindo, entre eles a paralisação das aulas presenciais devido ao vírus da COVID 19, dificultando o acesso a novos colaboradores, ao ponto que não conseguimos realizar as entrevistas semi-estruturadas presencialmente. Tivemos que converter as perguntas em um questionário e enviar via e-mail; outro ponto que também foi um limite para a construção dos dados. Tendo em vista que realizar entrevista semi-estruturada permite desenvolver diálogos que surgem com alguma fala, expressão facial dos colaboradores ou o ambiente e condição escolar que cada colaborador leciona a disciplina.

A tecnologia ao mesmo tempo em que pode aproximar as pessoas, também tende a distanciar as relações. No caso da nossa pesquisa, como só tivemos a oportunidade de ter um único contato com os docentes, não conseguimos estabelecer uma relação de aproximação ou até mesmo possíveis amizades com os possíveis colaboradores, o que comprometeu novas aproximações, bem como o diálogo e análise dos dados.

À medida que pesquisamos buscando respostas para as inquietações acerca dos sentidos dos currículos de Sociologia, novos questionamentos surgem e novas possibilidades de pesquisa tomam conta dos nossos pensamentos.

Um dos achados da nossa pesquisa se refere a questão que mesmo nossos colaboradores estabelecendo diferentes critérios para escolher os conteúdos que pretende trabalhar ao longo do ano letivo, em algum momento no processo de se fazer docente a preocupação na formação dos/as alunos/as se apresenta como ponto importante em seus discursos.

Os/As professores/as podem partir de pontos/critérios diferentes, norteados pelas políticas públicas ou por suas experiências, porém algo acontece e a preocupação na formação dos seus alunos/as emerge como um ponto em comum que cruza os colaboradores. Será que a relação que os/as professores/as estabelecem com os conteúdos Sociológicos influencia? Será que algum sentido ideológico acerca da disciplina influencia nesse ponto comum? Tendo em vista o documento da BNCC qual seria o sentido da formação integral prevista pelos/as professores/as?

Outra questão que voltamos nossa inquietação diz respeito a possíveis formações sociológicas que ocorrem com os/as alunos/as no curso de pedagogia. Quais temas ou conteúdos sociológicos são vivenciados ao longo da graduação? Quais disciplinas são disponibilizadas para possíveis estudos de sociólogos da educação? Como as propostas curriculares dos cursos de pedagogia se estruturam para articular os temas sociológicos com temas contemporâneos?

As novas inquietações que surgiram da atual pesquisa são concebidas como oportunidades para aprofundar os estudos sobre formação docente dos/as professores/as que lecionam Sociologia no ensino médio.

Referências

ABREU, Rozana Gomes. Políticas curriculares para o ensino de química: discursos sobre contextualização e cotidiano. IN: **Discursos nas Políticas de Currículo**. Orgs Alice Casimiro Lopes; Rosanne Evangelista Dias, Rozana Gomes de Abreu; Apoio edital editoração Faperj – Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? IN: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014**: a avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico] - Recife: ANPAE, 2018

AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014**: a avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico] - Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, Marcia Angela da S. Relato Da Resistência À Instituição Da BNCC Pelo Conselho Nacional De Educação Mediante Pedido De Vista E Declarações De Votos. IN: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014**: a avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico] - Recife: ANPAE, p.08-22, 2018.

ALEXANDER, Jeffrey. A importância dos clássicos. GIDDENS, Anthony. **Teoria Social hoje**. São Paulo: Unesp, 1999, p. 23-90

ALVES, D. J. **A Filosofia no Ensino Médio** – ambigüidades e contradições na LDB. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2002.

ALVES, Eliane Fernandes Gadelha; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. **Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Territórios | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL | V.6 N.11, 2020. Disponível IN <https://periodicos.ufpe.br/revistas/territorios/article/view/247750/36327>. Acessado em 05.11.2020

ANDRADE, Maria Ângela Cavalcanti. **A Implementação Do Sistema De Informações Da Educação De Pernambuco E Sua Aplicação Para A Melhoria Da Gestão Escolar**. Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. 2014. Disponível in

<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/12/MARIA-%C3%82NGELA-CAVALCANTI-DE-ANDRADE.pdf>

ANJOS, Bruna Lucila de Gois. **Sociologia no Ensino Médio**: uma análise comparada de propostas curriculares. Orientadora: Profª Drª Anita Handfas. Rio de Janeiro, 2016, 149p. Disponível In <https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2016/dBrunaLucila.pdf> Acessado em 10 de Setembro de 2018.

ARAÚJO, Cristina. **A reforma Antonio Carneiro Leão no final dos anos de 1920**. Revista Brasileira de História da Educação, nº19, 2009, jan/abr, p.119-136. Disponível In: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38560> . Acessado em 02 de outubro de 2018.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento Sociológico**. Tradução Sergio Bath. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes – Selo Martins, 2008.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Unicamp, 1998.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987

_____. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

AQUINO, Julio Gropa. **A relação professor-aluno**: do pedagógico ao institucional. São Paulo: Summus, 1996.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BERGER, Peter. **Perspectivas sociológicas**: uma visão humanística. Tradução de Donaldson M. Garschagen. 33ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. A sociologia como forma de consciência. In: _____. **Perspectivas sociológicas**: uma visão humanística. Petrópolis: Vozes, 1986.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. A sociedade como realidade objetiva. IN: **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1999.

BERTOLIN, Júlio C. G.. **Qualidade em educação superior**: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. Avaliação (Campinas) [online]. 2009, vol.14, n.1, pp.127-149. ISSN 1982-5765. Disponível In <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000100007>.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. **Um "Raio-x" do professor de sociologia brasileiro**: condições e percepções. Estudos de Sociologia, Recife, 2016, Vol. 2 n. 22

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Org Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, 16 ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. **Poder simbólico**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 1989, v. único.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível IN http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em 10 de Dezembro de 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação 3ª versão do parecer. Atualizada em 18 de setembro do ano de 2019. Disponível In: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acessado em 04 de março de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 20 de dezembro de 1996. Disponível In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, acessado em 10 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: área Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 1999.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2002 , 141p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Lei n. 13.005/2014 Disponível In <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acessado em 10 de Dezembro de 2019.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Ciências humanas e suas tecnologias. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

BRASIL, Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**, Brasília, 2009.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. **Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura**. Revista de Educação do Vale do Arinos. Juara/ MT/ Brasil, v.3, n. 2, p. 23-39, jul./dez. 2016

CAMARGO, Orson. Alguns problemas jurídicos em Xique-xique. "**O que é Sociologia**". Revista Brasil Escola – FESPSP, 1952.

CARIDÁ, Ana Carolina Bordini Brabo. **Sociologia no Ensino Médio**: diretrizes curriculares e trabalho docente; Orientador, Fernando Ponte de Sousa; co-orientadora, Nise Jinkings - Florianópolis, SC, 2014. 145p. Disponível In <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123334> Acessado em 23 de Junho de 2018.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho e o que Alice Encontrou por Lá**. Jorge Zahar Editor Ltda. Rio de Janeiro, RJ, 2010.

CARVALHO, Valéria Fernandes. Sociologia, politécnica e cidadania: contribuições para formação no ensino médio. In: HANDFAS, Anita; OLIVERIA, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A Sociologia vai á Escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, p. 93-111.

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporanea**: um trabalhador da contradição. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível In http://www.janehaddad.com.br/arquivos/Bernard_Charlot.pdf Acessado em 05 de junho de 2020.

CORRÊA, Adriana, MORGADO, José Carlos. **A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil**: tensões e desafios. Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação (COLBEDUCA), v.03, 2018. Disponível IN <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979/8307>. Acessado em 20 de março de 2019

CUNHA, K. S. **A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas em educação**. Revista Estudos Políticos: a publicação eletrônica semestral do Laboratório de Estudos Hum(e)anos (UFF) e do Núcleo de Estudos em Teoria Política (UFRJ). Rio de Janeiro, nº 7, pp. 257 – 276, dezembro 2013. Disponível em: <http://revistaestudospoliticos.com/>.

DIAS, Rosanne Evangelista. Demandas sobre integração nas políticas curriculares da formação de professores. IN: **Discursos nas políticas de Currículo**. Orgs Alice Casimiro Lopes; Rosanne Evangelista Dias, Rozana Gomes de Abreu; Apoio edital editoração Faperj – Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. Base Nacional Comum Curricular (Bncc) E Os Impactos Nas Políticas De Regulação E Avaliação Da Educação Superior. IN: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014**: a avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico] - Recife: ANPAE, 2018.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Trad. e notas Gilles Jean Abes; introdução Raquel Weiss - 1ª ed. São Paulo: Edipro, 2016.

_____. **As regras do método sociológico**.

FERNANDES, Florestan. **Circuito Fechado**. São Paulo: Hucitec, 1976.

FERRARI, Mari Neia Valichski, **Estratégias metodológicas utilizadas nas pesquisas sobre gestão educacional**: Uma análise sobre o III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. Instituto Federal de Brasília – Brasil, Universidade Católica de Brasília. 2012

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FRAGA, Alexandre Barbosa; BASTOS, Nadia Maria Moura. **O ensino de sociologia na educação básica**: análise e sugestões. In: HANDFAS, Anita; OLIVERIA, Luiz Fernandes.(Orgs.). A Sociologia vai à Escola: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, p. 171-183.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização** – teoria e prática da libertação (3a ed.). São Paulo: Centauro, 2006.

FREITAS, Maria Cristina Leal; FRANÇA. Carlos Eduardo. **História da Sociologia e de sua inserção no Ensino Médio**. Movimento, Dourados, v.3, nº 5, p. 39-55, 2016. Disponível in:

<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao/article/view/7218/3962>. Acessado em 19 de outubro de 2018

GALDINO, Marcelo Sales; OLIVEIRA, Priscilla Silvestre de Lira. **O ensino de sociologia**: entre o prescrito e o feito. Revista Café com Sociologia. v.7, n.2, p. 58-75. maio/jun, 2 01 8. Disponível In <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/1006> Acessado em 20 de novembro de 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV, São Paulo, Brasil. v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995

HERCULANO, Selene. Crises, massas e sociologia. In: **Encontros com a Sociologia**. Cadernos do ICHF n.2, novembro 1996, p. 93-106.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

JAPIASSU, Hilton. **A interdisciplinaridade e a patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976

LACLAU, Ernesto. **On Populist Reason**. London: Verso, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LENNERT, Ana Lúcia. **Condições de Trabalho do Professor de Sociologia**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 383-403, set.-dez. 2011. Disponível in <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/05v31n85.pdf> Acessado em 03 de Janeiro de 2020

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006

LIMA, Rogerio Mendes. **(Re) descobertas**: considerações sobre o trabalho etnográfico com turmas de sociologia no ensino médio. In: HANDFAS, Anita; OLIVERIA, Luiz Fernandes. (Orgs.). *A Sociologia vai à Escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, p. 141-151.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: debates contemporâneos. 3ª ed. São Paulo Cortez, 2010.

_____. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

_____. **Políticas de Currículo em Múltiplos Contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. Serie cultura, memória e currículo, v.7.

_____. **Currículo, política, cultura**. IN: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente / organização de Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos ... [et al.]*. – Belo Horizonte :Autêntica, 2010. 734p. – (Didática e prática de ensino)

_____. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____. *Apostando na produção contextual do currículo*. IN: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: a avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico] - Recife: ANPAE, 2018

_____. *Políticas de Currículo: questões teórico-metodológicas*. IN: **Discursos nas políticas de Currículo**. Orgs Alice Casimiro Lopes; Rosanne Evangelista Dias, Rozana Gomes de Abreu; Apoio edital editoração Faperj – Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

MAIA, Ila Beatriz da Silva. **PÚBLICO x PRIVADO**: as diferenças na aplicabilidade do Currículo de Sociologia em Campos dos Goytacazes. Orientadora: Profª. Drª. Raquel Brum Fernandes da Silveira. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, Departamento de Ciências Sociais do curso de Ciências Sociais, campo dos Goytacazes, RJ, 2017, p. 77. Disponível In:http://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFF-2_b242e312f6072754cd3cf368fc38cf2f Acessado em 22 de junho de 2018.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e Conhecimento**: Aproximações Entre Educação E Ensino. Cadernos de Pesquisa v.42 nº 147 p.716-737 set/dez 2012

_____. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação. v.11 n.32 maio/ago. 2006 p.285-296

_____. **Criar currículo no cotidiano**. Elizabeth Macedo, Ines Barbosa de Oliveira, Luiz Carlos Manhães, Nilda Alves (Orgs). São Paulo: Cortez, 2002. Serie cultura, memoria e currículo, v.1.

_____. “A BASE É A BASE”. E O CURRÍCULO O QUE É?. IN: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014**: a avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico] - Recife: ANPAE, 2018.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; NEVES, Carla Villanova. **Valores católicos e profissão docente**: um estudo sobre representações em torno do magistério e do “ser professora” (1930-1950). Revista Brasileira de História da Educação, Maringá: SBHE, n. 15, 2007, p. 100-115. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/122>>.

MAIOR, Heraldo Pessoa Souto. **Para uma história da Sociologia em Pernambuco**: uma tentativa de periodização. Estudos de Sociologia, Rev. do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da UFPE, v.1, nº9, 2003, p.07-29. Disponível In: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235431/28420>. Acessado em 25 de outubro de 2018.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, Carlos Benedito. O surgimento. In: _____. **O que é Sociologia**. 38ª Ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.10-33.

MASCARENHAS, Alexandra Garcia. Sociologia no ensino médio: trabalho docente e formação. In: HANDFAS, Anita; OLIVERIA, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A Sociologia vai á Escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, p. 217-229.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo na escola: sentidos de democracia. IN: **Discursos nas Políticas de Currículo**. Orgs Alice Casimiro Lopes; Rosanne Evangelista Dias, Rozana Gomes de Abreu; Apoio edital editoração Faperj – Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

MEKSENAS, Paulo. **O ensino da sociologia na escola secundária**. Leituras e imagens, UDESC/FAED, jun., p. 67-79, 1994. Sociologia. São Paulo: Cortez.

MELLO, Josefina Carmen Dias. Políticas de Currículo: sentidos produzidos em escolas de formação de professores. IN: **Discursos nas Políticas de Currículo**. Orgs Alice Casimiro Lopes; Rosanne Evangelista Dias, Rozana Gomes de Abreu; Apoio edital editoração Faperj – Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. IN: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014**: a avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico] - Recife: ANPAE, 2018.

MESSINA, Graciela. **Estudio sobre el estado da arte de la investigación acerca de la formación docente en los noventa**. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. In: Reunión De Consulta Técnica Sobre Investigación En Formación Del Profesorado México, 1998.

MEUCCI, Simone. **A experiência docente de Gilberto Freyre na Escola Normal de Pernambuco (1929-1930)**. Universidade Federal da Bahia, Salvador. Caderno CRH, vol. 18, nº 44, maio-agosto, 2005, p.207-214. Disponível In: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18520/0>. Acessado em 04 de outubro de 2018.

_____. **Entre a Escola Nova e a oligarquia**: a institucionalização da sociologia na Escola Normal de Pernambuco - 1929-1930. Cronos, Natal-RN, v.8, nº2, 2007, jul/dez, p.451-474

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAES, Amaury. **Ensino de sociologia**: priorização e campanha pela obrigatoriedade. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n.85, p. 359-382, set – dez, 2011.

_____. **O ensino de Ciências Sociais sob novas** diretrizes. In: Reunião Anual Da Anpocs, 28., Fórum Filosofia E Sociologia No Ensino Médio: Rompendo Preconceitos, 2004, Caxambu. Comunicação... Caxambu, 2004. p. 5.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. **Metodologia de Ensino de Ciências Sociais**: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, Amaury Cesar de (Org.). Coleção Explorando o Ensino d e Sociologia. Brasília: MEC, 2010, p. 45-62.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (ORG.). **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 2008. - Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

_____. **Currículo, cultura e formação de professores**. Educar. Editora da UFPR, Curitiba, n. 17 p.39-52 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento**: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./ dez./ 2014. Disponível In <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875> Acessado em 23 de Setembro de 2018.

Mota, Kelly Cristine Corrêa da Silva. **Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio**: as perspectivas de professores. Revista Brasileira de Educação. Maio /Jun /Jul /Ago 2005 Nº 29. Disponível in <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a08.pdf>

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica**: dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos, Ano 23, vol2, p.04-30, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofar com o martelo**. Tradução de Jorge Luiz Viesenteiner. Petropolis, RJ: Vozes, 2014 – Coleção Textos Filosóficos.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 4ª Ed; 2 reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2017.

NÓVOA, Antônio. **Vida de professores**. 2ª ed. Porto: Porto, 1995. (Coleção Ciência da Educação)

_____. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível in <https://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>

_____. **Refletindo sobre educação continuada**. Revista Nova Escola. Agosto/2002.

OLIVEIRA, Amurabi. **O Currículo de Sociologia na Escola**: um campo em construção (e disputa). Espaço do Currículo, v.6, n.2, Maio a Agosto de 2013, p.355-366. Disponível In <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/15308/9756> Acessado em 18 de agosto de 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Políticas Curriculares No Contexto Do Golpe De 2016: Debates Atuais, Embates E Resistências. IN: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014**: a avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico] - Recife: ANPAE, 2018.

OLIVEIRA, Amurabi. **Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil**. Em Tese. v. 12, n. 2, ago./dez., 2015. Disponível IN <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46060/27636>

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. / Eni P. Orlandi. 2ª edição. Pontes: Campinas, SP, 1987.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. / Eni P. Orlandi. 12ª edição. Pontes Editores: Campinas, SP, 2015.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. / Eni P. Orlandi. 6ª edição. Editora da Unicamp: Campinas, SP, 2007.

_____. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido e ideologia. / Eni P. Orlandi. 3ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

_____. **Discurso e leitura.**/ Eni P. Orlandi. 12ª edição. Editora da Universidade Estadual de Campinas: Campinas, SP, 1988.

_____. **Michel Pêcheux e a Análise de Discurso.** Revista Estudos da Língua(gem). Vitória da Conquista, nº 1, p. 9 -13, 2005. Acessado em 13.08.2020. Disponível In <http://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/973/829>

PAIM, Rodrigo; SANTOS, Sebastião. Nunca estudei e não gostei: o desafio de quebrar os preconceitos sobre o ensino de sociologia. In: HANDFAS, Anita; OLIVERIA, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A Sociologia vai à Escola:** história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, p.125-140.

PAIVA, Edil V.; FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres; DIAS, Roseanne Evangelista. Políticas Curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006. Série Cultura, memória e currículo; v.7.

PEREIRA, Helena Luiza. **Qualificando Futuros Professores de Sociologia.** Mediações, Londrina, v.12, n.1, jan/jun 2007, p. 143-158.

PERONI, V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação.** São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 1534. Disponível IN: <https://plone.ufrgs.br/gprppe>, 2015

PERNAMBUCO, **Conteúdos de Sociologia por bimestre para o Ensino Médio:** com base nos Parâmetros Curriculares do Estado. Secretária de Educação e Esportes, Pernambuco, Disponível IN: Http://www.Educacao.Pe.Gov.Br/Portal/Upload/Galeria/7801/Conteudos_De_Sociologia_Em.Pdf

_____, **Parâmetros Curriculares do estado de Pernambuco.** Secretária de educação e Esportes, Pernambuco, 2013. Disponível IN: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/fil_soc_parametros_em2013.pdf

PULCINA, Debora Cardoso; BORGHI, Roberto Carlos. Estranhamento e desnaturalização do consumo: uma perspectiva didática em torno das categorias teórico-conceituais racionalidade econômica e representação simbólica. . In: HANDFAS, Anita; OLIVERIA, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A Sociologia vai à Escola:** história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, p. 113-124.

RAMOS, Jéssica Rochelly Da Silva. **Políticas Públicas E Educação Do Campo: Uma Análise Dos contextos Discursivos Que Norteiam As Escolas Do Campo No município Do Brejo Da Madre De Deus - PE**. Dissertação Apresentada a Universidade Federal de Pernambuco, 2017. Disponível in: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/28997/4/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20J%C3%A9ssica%20Rochelly%20da%20Silva%20Ramos.pdf>

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. **A criança e o outro**: um estudo sobre a construção da identidade profissional. 1997. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997. (Doutorado em Educação)

ROZEK, Marlene. **As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 115-120, jan-abr. 2013.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed: 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. p. 31-83. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SAUL, Renata; PEREIRA, RIBEIRO, Virgílio de Lima; et,al. **Sociologia e Filosofia nas Escolas de Ensino Médio**: ausências, permanências e perspectivas futuras. XIII Encontro Estadual de Professores de Filosofia – SEAF – 25 a 26-set-2008

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas: SP; Autores Associados, 2013 – Coleção Memória da Educação.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática**: problemas de unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6ª Ed. Revista- Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na educação básica. In: HANDFAS, Anita; OLIVERIA, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A Sociologia vai á Escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, p. 63-91

SILVA, Janini Paula Da. **Educação Do Campo**: Um Olhar Sobre As Políticas públicas, O Programa Escola Da Terra (No Estado De Pernambuco) E A Formação Docente. Dissertação Apresentada a Universidade Federal de Pernambuco, Dissertação Apresentada a Universidade Federal de Pernambuco, 2017. Disponível IN:

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/26025/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Janini%20Paula%20da%20Silva.pdf>

SILVA, Monica R. **Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 441-460, maio/ago. 2009.

_____. **Currículo, Ensino Médio e BNCC**: um cenário de disputas. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível in: <<http://www.esforce.org.br>

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3ª ed. 4ª reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

_____. IV. Depois das teorias críticas e pós-críticas. In: _____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3ª ed. 4ª reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013, p.143-152.

SOARES, Jefferson da Costa. Delgado de Carvalho e o ensino de sociologia no Colégio Pedro II. . In: HANDFAS, Anita; OLIVERIA, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A Sociologia vai á Escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, p31-47.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. **As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.12, n.03, p-1512-1529 out/dez, 2014. ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acessado em 04 de junho de 2020

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. **O ensino de sociologia na rede estadual de São Paulo**. In: HANDFAS, Anita; OLIVERIA, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A Sociologia vai á Escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, p. 203-216

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco; MORAES, Amaury Cesar. **Um olhar sob o ensino de Sociologia**: pesquisa e ensino. *Mediações*, Londrina, V. 12, N. 1, P. 93-112, JAN/JUN. 2007. Disponível in <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3390>

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o Ensino Médio**. Volume Único. São Paulo: Saraiva, 2007.

VAZ, Sergio. **Colecionador de Pedras**. Coleção: Literatura Periférica. 2ª ed. São Paulo: Global Editora, 2004.

PINAR, W. **What is Curriculum Theory**. Second Edition. New York: Routledge, 2012.

YOUNG, Michael. **O currículo do Futuro**: da nova sociologia crítica da educação a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000.

Apêndice A – Questionário Com Os Colaboradores



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA-
PPGEduC



QUESTIONÁRIO COM OS COLABORADORES

O questionário traz como objetivo compreender os sentidos construídos pelos professores/as que lecionam sociologia acerca do currículo de sociologia das escolas de ensino médio da rede estadual de ensino de Caruaru, para tal buscamos caracterizar os métodos utilizados para estruturar os planos de aula e Identificar os conteúdos vivenciados ao longo dos anos letivos. Garantimos a ética desta pesquisa, com aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco (CAAE: 28526720.8.0000.5208), resguardando o anonimato de suas respostas, ficando livre para aceitar participar ou se retirar da pesquisa.

Agradecemos a disponibilidade em colaborar com a pesquisa!

Perfil do Colaborador

Nome:

Idade

E-mail:

Formação?

Tempo de atuação em licenciatura?

Tempo em que ministra aulas de sociologia?

Atua em quantas escolas?

Quantas turmas em média?

Processo de formação

Participa de algum tipo de formação continuada em Sociologia? Se sim, com que frequência? É realizado por conta própria, pela Escola ou pela SEDUC?

R:

Existe alguma orientação da secretaria de educação sobre os temas que devem ser trabalhados na disciplina de Sociologia?

R:

O Poder exercido pelos governos faz você mudar sua forma de ensinar Sociologia frente ao que é posto pelo mesmo?

R:

O Estado de Pernambuco ao ter um documento próprio com os conteúdos previstos para o ensino de Sociologia ajuda a ensinar de maneira mais clara os conteúdos e temas sociológicos?

R:

Planejamento do plano de aula

Faz uso de algum livro distribuído pela rede ou de algum documento para auxiliar na escolha dos conteúdos?

R:

Como é definido os conteúdos de sociologia a serem lecionados ao longo do ano letivo?

R:

Para auxiliar na construção dos planos de aula faz uso de quais ferramentas?

R:

Quais critérios utilizados para escolher os temas que vai lecionar em Sociologia?

R:

Quais são os temas mais trabalhados em sala de aula?

R:

Na ausência de uma proposta curricular nacional para o ensino de Sociologia não concretizada, fazer uso dos documentos oficiais disponíveis como PCNEM, PCN (entre tantos outros) direciona as suas propostas curriculares e os temas de maneira que garante alcançar as habilidades e competências previstas nesses documentos?

R:

Em sua opinião há possibilidade de traçar uma rede conectando os temas uns aos outros ou isso não tem significados? Se sim, a conexão entre os temas criar possibilidades que eles sejam tratados e discutidos, partindo do conhecimento construído inicialmente do senso comum? OU é preciso ter uma base dos conhecimentos através dos clássicos sociológicos?

R:

As competências e habilidades presentes em alguns documentos norteadores para o ensino de Sociologia determinam em forma de objetivos algumas habilidades que possivelmente auxiliariam o professor/a no processo avaliativo e na metodologia e podem ser utilizadas em sala de aula. Essas competências e habilidades trazem alguma contribuição para seus planos de aula?

R:

Metodologia

Ao pensar nos conteúdos de Sociologia quais as possíveis competências que o aluno/a pode desenvolver?

R:

Seria possível articular os acontecimentos contemporâneos com as teorias sociais?

R:

Como você vê os currículos de Sociologia?

R:

Seria possível que os conteúdos ao serem selecionados de maneira pessoal abarquem conhecimentos relevantes para os estudantes?

R:

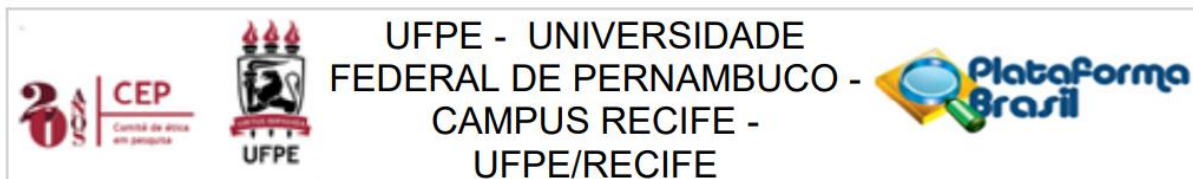
O conhecimento ou o desconhecimento dos documentos, tem algum influência sobre os conteúdos oficiais ou são apenas mais um elemento, com pouco impacto sobre o que você pretende?

R:

Pra você qual seria o sentido dos currículos de Sociologia?

R:

Anexo A – Parecer Consubstanciado Do Comitê De Ética Ccs/Ufpe



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os Currículos de Sociologia do Ensino Médio: o que dizem os professores da Gerência Regional de Educação (GRE) Agreste Centro Norte

Pesquisador: Vanessa Alves da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 28526720.8.0000.5208

Instituição Proponente: Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.897.641

Apresentação do Projeto:

Trata-se de Projeto de Pesquisa apresentado pela pesquisadora Vanessa Alves da Silva ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação Contemporânea para qualificação no Mestrado Acadêmico, orientado pela professora Dra. Kátia Silva Cunha. De abordagem qualitativa, a pesquisa propõe-se a buscar compreender os sentidos construídos pelos professores que lecionam sociologia acerca do currículo de sociologia das escolas de ensino médio da rede estadual de ensino de Caruaru, subsidiados pela Gerência Regional de Educação (GRE) do Agreste Centro Norte.

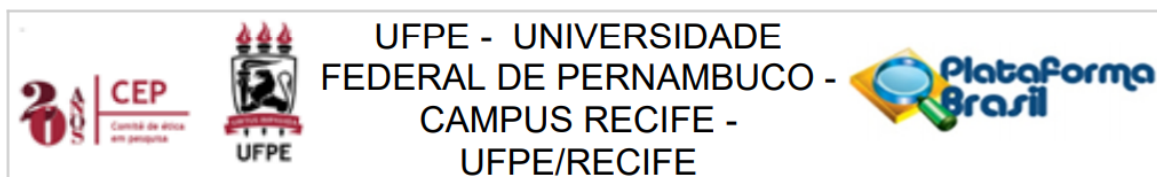
Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os sentidos construídos pelos professores/as que lecionam sociologia acerca do currículo de sociologia das escolas de ensino médio da rede estadual de ensino de Caruaru.

Objetivo Secundário:

1. Analisar os documentos legais que norteiam o ensino de sociologia no ensino médio;
2. Caracterizar os métodos/estratégias utilizados pelos professores para estruturar os planos de aula;



Continuação do Parecer: 3.897.641

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram avaliados e considerados adequados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Ao apresentar a trajetória do objeto de pesquisa, desenvolvida desde o Trabalho de Conclusão de Curso, a pesquisadora demonstra mais profundidade em seus objetivos que à primeira leitura do título se nos apresenta, o que é um aspecto positivo do projeto. Avaliar como professores e professoras, ainda que ausente uma proposta nacional curricular em Sociologia, desenvolvem segundo suas visões epistemológicas, além de analisar a construção da identidade docente, possibilita mais do que se apresenta nos objetivos: possibilita construir dados para a análise crítica de uma educação em ciência social nas escolas de ensino médio, no sentido de se discutir amplamente a consolidação e a importância desta disciplina para o seu reconhecimento em termos de políticas e legislação educacional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados a contento.

Recomendações:

Não há recomendação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto Aprovado.

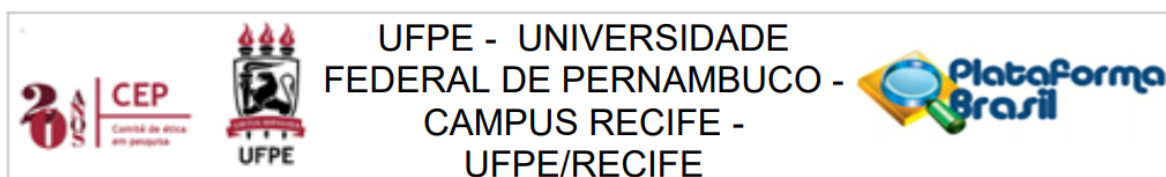
Considerações Finais a critério do CEP:

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO para iniciar a coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio da Notificação com o Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética, relatórios parciais das atividades

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 3.897.641

desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

O CEP/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1495495.pdf	31/01/2020 10:18:49		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.docx	30/01/2020 23:11:31	Vanessa Alves da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Maiores_18.doc	30/01/2020 11:27:56	Vanessa Alves da Silva	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_e_confidencialidade.docx	29/01/2020 09:08:49	Vanessa Alves da Silva	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.docx	27/01/2020 15:21:43	Vanessa Alves da Silva	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_vanessa_alves_da_silva.pdf	07/01/2020 09:58:04	Vanessa Alves da Silva	Aceito
Outros	Curriculos_Lattes_Katia_Silva_Cunha.pdf	07/01/2020 09:55:46	Vanessa Alves da Silva	Aceito
Outros	comprovante_de_vinculo_com_curso.pdf	06/01/2020 10:36:05	Vanessa Alves da Silva	Aceito
Outros	carta_de_anuencia.doc	06/01/2020 10:20:23	Vanessa Alves da Silva	Aceito

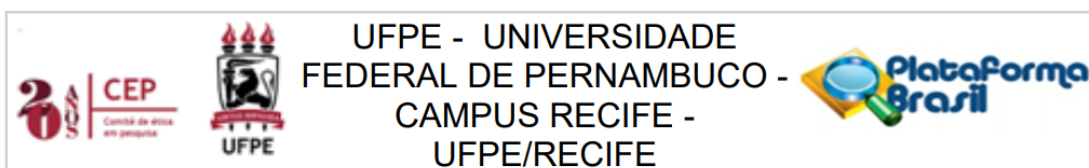
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 3.897.641

RECIFE, 05 de Março de 2020

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br