



Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

VALNEI FRANCISCO DE FRANÇA

**O “ENTORNO” DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA DISCIPLINA
DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ
– “A CONSTRUÇÃO DE SEU UNIVERSO GRAVITACIONAL”.**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau Mestre em Educação, linha de pesquisa “Cultura, Escola e Ensino, Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

CURITIBA

2009

AGRADECIMENTOS

Minha Família aqui representada por, Francisco Neto, Valda, Valnei Filho, Rafael, Emannuel, Mateus, Emídia, Painho, Cosme, Flávia, Marcelo, Mônica, Lázara, Alexandre, Celso, Telma, Sérgio, Kaká, Patrícia e os demais que não caberiam em poucas páginas.

Aos Amigos Ivonélia Purificação (falecida), Gisele, Cidinha, Chain, Dativa, Teófilo, Marcos Silva, Glauco, Sagrário, Rosmildo, Sandra, Zélia, Ana Rita, Arcênio, Eliane, Mauro, Douglas, Cida, Eliane, Ademir, Marisa, Ilione, Rita, Teresinha, Ninon, Gilian, Otto, Dolores, Maria Alice, Roseli, Irene, Taute, Regina, Irene, Rita de Cássia, Sílvia Pereira, Simone.

Aos colaboradores desse trabalho José, Adriana, Edson, Adelina, Gilson, Neocir, Beatriz (SUDE), Átila, Samara, Graciele, Valmir, Douglas, Edla, Victor, Ileizi, Márcias, Agostinho, Cida Bremer, Arilete.

Em caráter particular à Maria Izabel que nos momentos de fraqueza não apenas apontou um caminho como nos deu força para caminhar, Soraya Ayupe pelo carinho e presteza na finalização deste trabalho.

Aos companheiros de jornada acadêmica que embarcaram juntos na busca de novos saberes na linha de pesquisa.

Aos professores do PPGE-UFPR representados aqui por Maria (Dolinha), Tânia Braga, Gilberto Castro, Leilah Santiago e os demais.

A Secretária do PPGE representada aqui pela Francisca que em minha primeira tentativa de ser mestrando, enxugou minhas lágrimas e disse: - Filho estude e volte o ano que vem, tente de novo. Sorriu e me abraçou, e ela nem me conhecia.

Aos meus alunos que, nos poucos momentos, me ensinaram a ser o professor que eu sou.

Aos professores Dimas e Gelson, da banca de qualificação desse trabalho, que forneceram mais “instrumentos para a navegação” nesta jornada.

Ao meu orientador e agora amigo Geraldo Balduino Horn pela paciência e segurança com que nos ajudou a caminhar.

Está sendo um caminho árduo como toda busca de algo novo, contudo olhar para trás é ver no rastro a presença das contribuições que recebemos no caminho e olhar para os lados é ver àqueles que acreditam em um novo caminho possível.

Ficam as lágrimas de satisfação e agradecimento.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha Mãe Maria Augusta de França. Pessoa humilde, filha de pescador lá das águas do Ceará, que viveu intensamente sua infância e nos brindou com suas lembranças. Foi numa escola na vila de Flexeira que conheceu suas primeiras letras, e não as dominou muito bem. Lá conheceu sua querida professora a qual reencontrou nas férias de 2005/06, quase centenária, mas rica de memória – deve ser coisa de cearense. Cedo deixou a família, 6 anos de idade, para trabalhar com bordados de família casamenteira pros lados de Natal/RN, só vindo a rever seus familiares após 50 anos, porque casada com militante comunista que viveu vinte sete anos na clandestinidade, não podia se aproximar deles. Ela, acreditando num ideal, soube suportar a dor dessa separação, mas não continha as lágrimas da saudade. Casou cedo, 14 anos de idade, e com o casamento aprendeu a ser esposa, mãe, amiga e mulher e tudo isso concentrado numa trabalhadora, lutadora dos ideais de liberdade. Ideais que, sem ser radical, passou a seus filhos e os liberou para seguirem seus caminhos. Contudo ficaram a lição nos filhos e para os netos e bisnetos. Cresceu longe da família, da escola, da instrução, a ponto de se considerar quase analfabeta. Pedia aos filhos, muitas vezes, para explicar textos simples que lia nos jornais e revistas e sempre reclamava porque não escreviam para o povo ler, se fosse só para os letrados para que vender em bancas? Assim era Maria, que nasceu Augusta e fez sua adoção. Militante? Sim, mas da vida na qual encaminhou os filhos para a vida.

Mãinha faleceu em 2007. Era o dia das mães, ela com oitenta anos de idade, no meu primeiro ano de estudo deste Mestrado. Queria eu desistir, não completar a pesquisa, pois com a dor não importava mais o Mestrado. Mas lembro de suas lindas lágrimas a afogarem seu sorriso de alegria quando recebi o telefonema de meu amigo informando que eu havia passado. Entrei para o Mestrado. Nos seus quase oitenta anos ela pulou, gritou, deu gargalhadas, dançou, comandou o vento, a chuva, os redemoinhos, seus pichacos se assanharam, sua cor mulata reluziu e meu coração palpitou. Sim, dedico a você minha Mãe que sempre me ajudou a estudar, a crescer, a educar, a amar o outro e construir minha vida.

Mãinha muito obrigado por você existir... Agora em nossas lembranças.

Vamos festejar a inveja, a intolerância e a incompreensão. Vamos festejar a violência e esquecer a nossa gente, que trabalhou honestamente a vida inteira, e agora não tem mais direito a nada. Vamos celebrar a aberração de toda a nossa falta de bom senso, nosso descaso por educação. Vamos celebrar o horror de tudo isso - com festa, velório e caixão. Está tudo morto e enterrado agora já que também podemos celebrar a estupidez de quem cantou esta canção. Venha, meu coração está com pressa quando a esperança está dispersa só a verdade me liberta. Chega de maldade e ilusão, venha, o amor tem sempre a porta aberta, e vem chegando a primavera, nosso futuro recomeça. Venha, que o que tem é perfeição.

Renato Russo

RESUMO

O intuito desta pesquisa é conhecer as relações que são estabelecidas entre a inserção da disciplina de Sociologia no Ensino Médio do Estado do Paraná, e a atuação do professor de Sociologia, identificando, a partir dos elementos da transposição didática que lhes são acessíveis, as facilidades e dificuldades oferecidas no momento do contexto da obrigatoriedade desta disciplina (2008-2009). Para compor este objeto procurou-se identificar os seguintes elementos: os jurídicos, as orientações pedagógicas, a estrutura de recursos humanos, as ações de capacitação, os recursos pedagógicos disponibilizados, a escola e o professor, e com estes elementos conhecer o quadro institucional da disciplina - diagnóstico geral-, no Paraná, utilizando-se a pesquisa qualitativa. O campo foi construído a partir da equipe disciplinar de Sociologia, representantes da disciplina em Núcleo Regional de Educação e Professores de seis escolas de Curitiba e Região Metropolitana. A idéia principal foi construir um quadro diagnóstico da ação do “entorno” da disciplina de Sociologia no Paraná. Chegou-se à conclusão que esses elementos que constituem o “entorno” da disciplina são suficientes para a realização da aula de Sociologia; contudo existe uma lacuna entre o que está disponível e a ação dos professores em sala de aula. Esta lacuna passa pela questão do diálogo entre a demanda e o que é ofertado, por uma formação tecnológica mais adequada aos professores e principalmente uma capacitação compensadora, levando em consideração a “desvantagem” dupla dos professores de Sociologia: ausência de uma historicidade que dê identidade à disciplina e a carência pedagógica de sua formação. No desenvolver da pesquisa foram utilizados os conceitos-chave de “entorno” e “transposição didática” de Yves Chevallard, além de autores como Jean-Claude Forquin, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Ariel Kosik, André Chervel e outros.

Palavras-chave: Disciplina de Sociologia. Transposição Didática. Entorno. Quadro Diagnóstico. Contexto.

ABSTRACT

The aim of this research is to know the relationships that are established between the Sociology discipline inserted in the teaching of a second degree in the Paraná State schools and the teacher's work, identifying, from the elements of didactic transposition accessible, the facilities and difficulties offered at the context when there is a compulsory education of this subject (2008-2009). To compose this object search to identify the following elements: the legal, pedagogic orientation, the structure of human resources, the actions of training, the pedagogic principles available, the school and teacher and with these elements to know the institutional framework of the discipline-general diagnosis- in the Paraná State using the qualitative research. The research was built from disciplinary team of Sociology, representatives of the discipline in Regional Center of education and teachers from six schools in Curitiba and metropolitan region. The main idea was to build a diagnosis of the action of "environment" of the discipline of Sociology in Paraná. It was concluded that those elements which constitute the environment of the discipline is sufficient to carry out the lesson of Sociology, however there is a gap between what is available and the action of teachers in the classroom. This gap is in the dialogue between the demand and what is offered, for a better technological training for teachers and a training worthy specially taking into account the "disadvantage" of Sociology's teacher in double: absence of a history that gives identity to discipline and its lack of pedagogical training. In the research were used the key concepts of "environment" and "didactic transposition" of Yves Chevallard, and authors such as Jean-Claude Forquin, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Ariel Kosik, André Chervel and others.

Key words: Discipline of Sociology. Didactic transposition. Environment. Framework Diagnosis. Context.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 CULTURA, SOCIEDADE E ESCOLARIZAÇÃO.....	26
2.1 A SOCIEDADE, A CIÊNCIA E A ESCOLA.....	26
2.2 A CIÊNCIA E A ESCOLA.....	39
2.3 O CONHECIMENTO E A ESCOLA.....	45
2.3.1 A dimensão sócio-cultural da escolarização	46
3 A SOCIOLOGIA E SEU ENSINO.....	51
3.1 O CONTEXTO DA SOCIOLOGIA E SEU ENSINO MÉDIO.....	53
3.1.1 O início: a proposta de Benjamin Constant (1891).....	53
3.1.2 Dos anos vinte ao período de 40.....	55
3.1.3 A construção de uma crítica social: Florestan Fernandes.....	59
3.1.4 A luta política como centro das reivindicações.....	66
3.1.5 Ser conhecimento ou ser conteúdo disciplinar: “eis a questão!”.....	69
3.1.6 Da decepção com o “Príncipe da Sociologia” à concretização de um sonho	77
3.1.7 Pontuando algumas análises.....	79
4 A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ.....	82
4.1 A PROPOSTA DO PARANÁ.....	83
4.2 DA LEGALIDADE À LEGITIMIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE.....	90
4.2.1 Elementos jurídicos.....	90
4.2.2 Orientações institucionais.....	94
4.2.3 Estrutura no Estado do Paraná.....	101
4.2.4 Recursos disponíveis.....	107
4.2.5 Ações pedagógicas.....	118
4.2.6 A escola como espaço para a realização da reflexão sociológica.....	124
4.2.7 O professor e os dilemas na transposição didática.....	132
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	152
DOCUMENTOS CONSULTADOS	160
APÊNDICES	163
ANEXOS.....	173

1 INTRODUÇÃO

É um fato: a disciplina de Sociologia adquire sua maioria, ao menos jurídica, alcançando o *status* de disciplina pertencente ao quadro das “obrigatórias nos currículos do Ensino Médio”. Foram aprovados: a Lei 11.684/08 (anexo nº 4) em 2 de junho de 2008, pelo Congresso Nacional, e o Parecer CNE/CEB nº 22/2008¹, aprovado em 8 de outubro de 2008, fechando um ciclo vicioso das vontades políticas dos detentores do poder político no Brasil, que decretavam sua inclusão e retirada da vida dos escolares do Ensino Médio.

Essa maioria foi fruto de uma luta política nas instâncias legislativas, que recentemente se defrontou com dois projetos nessa direção. O Projeto de Lei do Padre Roque, PLC nº9/2000 (CARVALHO, 2004, p. 357), visava a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e de Sociologia no Ensino Médio, e para tanto indicava a alteração da LDB, Lei nº9394 de 20/12/1996, que preconizava que os alunos deveriam, ao final do Ensino Médio, ter “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia” para o exercício da cidadania. Esta proposta foi vetada, em 2001², pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

Finda esta etapa negativa, o movimento reivindicativo se dirigiu à proposta, que foi vitoriosa (em 2008), aproveitando a eleição de um presidente da república ligado e sensível às questões de fundo emancipativo da população em geral, Luís Inácio Lula da Silva, que não apenas ouviu, mas possibilitou que sua equipe abrisse os espaços para a discussão da referida proposta.

Foi aprovada a Lei nº 11.684/08 (anexo nº 4) que altera a LDB (Lei nº 9394/96) no artigo 36, determinando a “Filosofia e a de Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio” e retirando do texto a referência ao “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Paralelamente, o movimento social, que não parou na ocasião do veto, continuou suas articulações por meio de sindicatos, associações e Organizações Não Governamentais-ONGs interessadas nessa questão. Facilitou, também, o conhecimento sociológico estar no cotidiano da população brasileira, mesmo que ela

¹ Portal do MEC, acessado em julho de 2009. Disponível em
< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12768&Itemid=866>

² Página de Sociologia, acessada em julho de 2009. Disponível em:
<<http://www.sociologia.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=112>>

não o identifique como tal. Foram muitos os eventos que colaboraram de forma a dar força política a essa reivindicação.

Junto às questões jurídicas e políticas, colaboraram nesse intento as ações na área educacional tanto o movimento reivindicativo, quanto os Estados onde os governos progressistas procuravam dar um sentido mais emancipatório para o Ensino Médio. O Paraná e o Rio Grande do Sul promoveram eventos envolvendo não apenas a necessidade da volta da Sociologia, como da Filosofia, ao Ensino Médio, como procuraram discutir seus conteúdos e metodologia, além de refletirem sobre a importância destas disciplinas num cenário de concretização do exercício de cidadania.

No Paraná, na gestão do governador Roberto Requião (1991-1994) e na continuidade o governo de Mário Pereira (1994-1995), as disciplinas de Sociologia e de Filosofia deram seus maiores passos na direção da implantação definitiva nos currículos escolares do Ensino Médio, chegando à elaboração de uma proposta curricular de seu ensino e na realização de concurso público para provimento de professores destas disciplinas no Quadro Próprio do Magistério³. Foi um contexto importante porque no plano nacional ocorreu a vitória política de um representante da ideologia neoliberal, em 1995, e este fato será determinante no processo de discussão da obrigatoriedade dessas disciplinas no Ensino Médio.

Contudo em 2003 o contexto político do país (Brasil) e do Estado (Paraná) começa a mudar com a eleição de dois governos com sensibilidade popular e isto cria as condições de serem retomadas as reivindicações políticas que foram interrompidas pelo processo de reorganização do Estado feito pelos governos neoliberais. Na área da educação a visibilidade do retorno das disciplinas de Sociologia e de Filosofia proporcionaram ao movimento social combustível e tempo para a maior articulação para seu êxito. No caso da Sociologia podemos citar a participação do Sindicato de Sociólogos do Estado de São Paulo na articulação de sua base e no plano nacional, procurando outras entidades para esse fim. Apesar do revés, pois em seu próprio Estado não houve, no primeiro momento a implantação da disciplina de Sociologia e de Filosofia, pois no Governo do Estado, o do Governador José Serra, estavam aqueles que defendiam a proposta neoliberal (PCNs)⁴ de “conhecimentos sociológicos” que dava margem à não inclusão

³ São cargos regidos pelo regime estatutário, mais conhecido pela sigla QPM.

⁴ PCN Parâmetros Curriculares Nacionais (CARVALHO, 2004, 291-337).

obrigatória. É uma rearticulação daqueles que perderam o governo federal. No decorrer desta pesquisa este contexto começou a ser mudado: governo e movimento social iniciaram um diálogo para resolver a questão da inclusão das disciplinas e várias Escolas já incluíram em seus currículos a disciplina de Sociologia⁵ no estado de São Paulo.

Nessa nova gestão no Paraná do governo Requião, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, organizou seu Departamento de Ensino Médio constituindo equipes disciplinares para todas as disciplinas da Educação Básica, já inclusas aí as disciplinas de Sociologia e Filosofia. A equipe disciplinar de Sociologia articulou as discussões sobre a disciplina: inclusão, estrutura, carga horária, docência, conteúdos e outras ações envolvendo a disciplina.

É a partir das ações da equipe disciplinar de Sociologia da SEED, que o autor desta pesquisa iniciou sua trajetória para esta pesquisa. Pois, lecionando desde o ano 2000 a disciplina de Sociologia, enfrentava situações que exigiam mais do que ele possuía de conhecimentos sobre educação e do ensino da Sociologia. Estas discussões propiciaram maior aprofundamento das questões de sala de aula e levou seu olhar para fora dos muros da Escola. Tais discussões contribuíram para o aumento da amplitude de suas preocupações quando participou no Portal Dia a Dia Educação na condição de orientador para Objeto de Aprendizagem Colaborativa (OAC), aí entrou em contato com professores de Sociologia, no ensino médio, formados em diversas áreas do conhecimento e, que tinham propostas para a construção de um objeto de ensino, através da Internet, para esta disciplina no momento em que estavam ainda em processo inicial as discussões sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia.

Neste processo de discussão, as questões que mais foram sensíveis aos professores são aquelas relativas aos conteúdos e às metodologias para seu ensino. A realidade da área de Sociologia é a pouca produção, até então, de material sobre a escolarização da Sociologia no Ensino Médio. A atuação nessas duas instâncias: a) como professor da disciplina de Sociologia no Ensino Médio; b) a participação em um trabalho de orientação de construção de material pedagógico, dentro da estrutura da SEED junto aos professores da rede estadual, contribuiu para

⁵ “Esta situação pode ser acompanhada pela lista de discussão ‘Aula de Sociologia’. Sala de Professores do Portal AS que é uma iniciativa da TIEduc - www.tieduc.com.br - Tecnologia da Informação para Educadores - Sites para Grupos de Pesquisa e Revistas Acadêmicas Eletrônicas”. Para acessar, e-mail: aulasdesociologia@googlegroups.com

despertar, no autor, a necessidade de conhecer mais sobre estes problemas que o conjunto de professores encontrava para ensinar Sociologia.

No primeiro momento a intenção foi dirigida à relação professor e aluno na condição de sujeitos da aula de Sociologia. Contudo a partir da qualificação deste trabalho, houve a necessidade de reorientar o foco da pesquisa, pela questão metodológica de tempo para acompanhamento no trabalho de campo dos resultados a serem obtidos. Porém foi possível utilizar os dados produzidos pelo trabalho realizado até então, sendo este complementado.

Com a necessidade de mudança de foco, este pesquisador dirigiu sua atenção à outra parte de sua experiência na qual teve conhecimento das dificuldades encontradas não apenas pelos professores na aula de Sociologia, como a necessidade de construção de orientações pedagógicas, conteúdos, recursos humanos, legislação e a própria estrutura burocrática da Secretaria de Estado da Educação. Pôde sentir as dificuldades nas várias instâncias em relação à disciplina de Sociologia.

Com a situação a ser pesquisada em sua dinâmica, decidiu-se pela pesquisa qualitativa, na qual o objeto de estudo deve ser construído durante o processo da construção do conhecimento.

A tarefa do investigador na investigação interpretativa será antes a de descobrir 'o modo como as organizações sociais e a cultura, específicas de um meio ou comuns a vários meios, influenciam as opções e as condutas das pessoas em ação (LESSARD-HÉBERT, 1990, p. 98).

Assim, esta dissertação se inclui na área do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, área de concentração Cultura, Escola e Ensino. Baseado no conceito de “entorno”, de Yves Chevallard (1991), construiu-se a proposta de estudar os elementos, que fazem parte da transposição didática, com recorte em 2008 e 2009, anos da implantação oficial, e os contextos históricos nos quais a disciplina de Sociologia foi relevante.

Na construção do objeto procurou-se estudar, através de pesquisa bibliográfica e parte da revisão da literatura, as produções culturais em determinados contextos e sua relação com a Educação no geral e na disciplina de Sociologia no particular. Foi estudado o movimento na hegemonia de determinadas orientações

pedagógicas que foram constituindo o corpo da disciplina, bem como sua situação de presença/ausência nas Escolas.

Para completar o conhecimento das condições que facilitam ou dificultam a implantação da disciplina de Sociologia, optou-se pelos seguintes elementos do entorno da transposição didática: a) jurídicos, pois é ele que exprime em última instância a hegemonia político-institucional de determinado momento; b) orientações institucionais, que representam a vontade pedagógica dos representantes do Estado e sob quais propostas os professores atuam; c) a estrutura de recursos humanos que envolvem a disciplina; d) recursos pedagógicos disponíveis aos professores; e) as ações pedagógicas que procuraram subsidiar os professores para o ensino da disciplina; f) a atuação da escola como organizadora e articuladora do ensino e conteúdos curriculares; g) a atuação do professor enquanto responsável último pela ação da transposição didática, suas dificuldades e facilidades.

Para análise da atuação do professor tomaram-se como referência empírica as diretrizes Curriculares do Estado do Paraná - disciplina de Sociologia, bem como entrevistas com a equipe disciplinar de Sociologia da SEED, representantes da disciplina do Núcleo Regional de Educação e seis professores, da rede pública estadual do Paraná, de Curitiba e Região Metropolitana, com o objetivo de verificar a relação dos elementos escolhidos e as condições da ação pedagógica dos professores. Para atingir este intento, procurou-se abranger uma diversidade de turmas e de escolas que representassem uma variedade de condições relativas aos alunos, conteúdos, turno e o próprio professor. Na escolha desses professores foi usada como critério, a escola ter uma infraestrutura adequada ao Ensino Médio e acesso aos equipamentos sociais disponíveis pelo município.

Para essa realidade foi realizada uma pesquisa de campo, sendo esta constituída das estruturas do Estado que são responsáveis pela implantação da disciplina, e a metodologia utilizada foi a análise de documentos acrescida da entrevista de sujeitos que ocupam posição de interferência no processo, como as equipes de ensino da SEED, dos Núcleos e os professores de seis escolas que deram apoio a esta construção.

Esse campo de apoio à pesquisa foi constituído de colégios da Rede Pública Estadual do Paraná. O Colégio Estadual Victor do Amaral – bairro do Boqueirão, Colégio Estadual Prof. José Guimarães – bairro do Hauer e Colégio Estadual La Salle – bairro do Xapinhal, todos inseridos ao município de Curitiba. Completa o

campo, o Colégio Estadual Helena Wysocki – município de Araucária, o Colégio Estadual Ten Sprenger – do município de Pinhais e o Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen – do município de São José dos Pinhais, estas escolas encontram-se na Região Metropolitana de Curitiba. Nelas foram selecionadas as seis turmas de Sociologia.

Para fundamentar o estudo dessa realidade, o contexto e os elementos do “**entorno da transposição didática**”, no momento da implantação oficial da disciplina de Sociologia, apoiou-se em Chevallard (1991) pela necessidade de um autor base e este aliado a Chervel (1990) dá os contornos da fundamentação disciplinar, Paulo Freire em sua reflexão da educação e nos sociólogos Florestan Fernandes, Anthony Giddens, Èmile Durkheim e outros, além de pesquisas relacionadas à disciplina de Sociologia que estão a seguir.

São alguns trabalhos teóricos relacionados à disciplina de Sociologia, que serviram para nortear o pesquisador nas decisões sobre os caminhos a serem seguidos para montar um quadro diagnóstico sobre o entorno da implantação da disciplina de Sociologia.

Em “Ensinar Sociologia: análise de recursos de ensino na escola média”, Takagi (2007) investigou os recursos disponíveis para o ensino de Sociologia, entendendo que “apesar da ausência de discussões globais e do reduzido número de trabalhos publicados” existem produções que formam um determinado conhecimento sobre esse ensino, mesmo que “disperso e assistemático”. Essa autora inicia seu discurso pela análise das propostas curriculares do Estado de São Paulo, as oficiais, e contrapõe a isso os “programas de curso e relatórios de estágios dos estudantes do curso de licenciatura em Ciências Sociais”, buscando compreender “como” as orientações oficiais se refletem nas práticas pedagógicas e acrescenta a este início “uma análise crítica dos livros didáticos” (Ibidem, p. 27), utilizados por professores de Sociologia, apreendendo suas ressonâncias tanto em nível das “propostas dos alunos”, quanto nas oficiais, mesmo percebendo certa inadequação dos livros para o Ensino Médio, “em razão de sua linguagem técnica, extensão, excesso de pré-requisitos e por não oferecerem atividades ligadas ao ensino do educando” (Idem).

A partir da pesquisa de Takagi (2007) pode-se resgatar e apontar a relevância de indicar os livros didáticos como uma questão pertencendo à problemática do referido ensino da Sociologia, pois desde as primeiras tentativas de implantação da

disciplina, a escassez de profissionais na área foi sendo preenchida por pensadores sociais de várias tendências, os quais foram determinantes na maneira de olhar o Brasil e de estruturar os conteúdos a partir dessa visão, (MEUCCI, 2001).

Acrescenta-se o fato de que os alunos das escolas públicas têm dificuldades financeiras de aquisição do livro didático. Quanto ao professor, aponta Takagi (2007) o ressentimento de uma ampla e profunda discussão, e mesmo da precária ausência da disciplina nas grades curriculares, quando ele usa os conteúdos do livro didático, pois

[...] transcreve trechos ou fragmentos de textos na lousa – o bastante para que o aluno copie em uma aula-, o que não seria uma função apropriada para este material. O professor transcreve um pequeno trecho na lousa, o aluno copia e, perto do término da aula, o professor faz a leitura e ‘explica’ os conteúdos do fragmento; para assegurar a cópia, o professor usa o caderno como instrumento de avaliação, ou seja, se o aluno copiou todos os trechos da lousa, ele tem o caderno vistado e terá uma nota. (TAKAGI, 2001, p. 28).

A autora conclui apresentando questões que se relacionam com o ensino, que vão além dos materiais analisados, como as condições de trabalhos nas quais professores estão submetidos, tais como a questão da formação, baixos salários e a necessidade de os professores assumirem jornadas de trabalho excessivas, o que prejudica a qualidade do ensino. Na relação de sala de aula, ela nos coloca que no desenvolvimento da leitura e escrita, nas aulas de Sociologia, além do reduzido número de aulas, o problema é agravado pela maneira com que os professores se relacionam com o livro didático.

Para tanto, a autora se apoia em autores como “Meksenas e Santos” (TAKAGI, 2007, p. 262), para defender a necessidade de mudança na postura pedagógica dos professores quando estes passam a confundir os livros com o conteúdo a ser desenvolvido. Essa atitude provocaria no educando uma autonomia, sendo que “o sentido das Ciências Sociais estaria na contribuição que esta disciplina forneceria aos educandos, no sentido de instrumentalizá-los para a aquisição de maior autonomia, ensinando-lhes a obter o conhecimento desejado” (Ibidem, p. 261-262), indicando a pesquisa como instrumento metodológico.

A respeito das propostas oficiais, essa autora aponta insuficiências nas orientações, pois estas são limitadas nas questões metodológicas, o que dificultaria aos professores não-licenciados em Ciências Sociais, ou àqueles malformados nela.

Finalizando, essa autora não reconhece influência das orientações oficiais nos materiais a que os professores têm acesso, e que nos “planos de ensino” existem algumas referências não-significativas, pois estão influenciados pela produção acadêmica, pelas pesquisas e outros materiais.

Desse estudo, podemos apontar a necessidade de outras publicações e, principalmente, a proposta de uma postura na aula de Sociologia que venha a **provocar uma autonomia nos alunos**.

Os estudos de Mota (2005) dirigem-se às representações dos professores, a respeito das relações do ensino de Sociologia, assim como a “formação escolar dos alunos”. Sua pesquisa parte da concepção de uma educação problematizadora, no sentido de intervir num processo educativo rumo à libertação do “ser humano”, com a intenção de proporcionar ao outro “a propriedade da fala”, “dar voz ao outro”. Identifica que a questão do ensino da Sociologia, apesar das boas intenções, é posto numa realidade em que coexistem duas visões contraditórias: uma que vê harmonia no mundo, onde não há motivos para questionamentos, e outra que “busca justamente compreender e transformar a ordem social injusta para as maiorias sociais” (MOTA, 2005, p. 90).

Essa pesquisa coloca que os professores consideram a presença da Sociologia no Ensino Médio importante “em razão de uma formação crítica e para a cidadania” (Ibidem, 2005 p. 96); contudo ressalva que os professores imputam à Sociologia características gerais que são referentes ao próprio Ensino Médio. Reflete, ainda, Mota (2005), sobre as relações que trazem a proposta de “formação do cidadão crítico” com a sociedade, a justiça e mesmo a democracia e as noções “moralistas” sobre os conteúdos da disciplina. É importante essa colocação quando aponta que o “professor como centro do processo pedagógico é quem vai possibilitar a passagem de seus alunos de um estado de não-crítica, não-cidadania, não-reflexão, a um estado que contém essas dimensões” (Ibidem, p. 98). Pontua-se aqui a **condição pedagógica do professor de ser interventor no processo de conscientização dos alunos e** identifica os vínculos dos

Discursos dos professores com os conteúdos das reformas no ensino, como as expectativas sociais recorrentes em torno da Sociologia. De uma perspectiva histórica, porém, compreende-se que essa ciência foi proposta e serviu a diferentes interesses, nem sempre comprometidos com o enfrentamento radical da realidade social (MOTA, 2005, p. 100).

Mota (2005) considera que, além dos conteúdos e do processo de formação crítica, deve-se levar em conta a literatura a que os alunos têm acesso e, sobretudo, a participação política do professor (MOTA, 2005, p. 101).

É interessante perceber o desvelamento do referencial teórico dos professores, que se caracteriza por um ecletismo que se distancia da teoria sociológica, aproximando-se da psicologia, psicopedagogia, auto-ajuda, o que reflete no reforço da cotidianidade tanto de alunos, como de professores, pois reforça sua fragmentação como também do próprio objeto da visão sociológica. Nesse estudo Mota (2005) revela que os professores apontam que as dificuldades no ensino da Sociologia no Ensino Médio são: a desvalorização da disciplina por parte dos alunos, que se mostram desinteressados pelos assuntos, a precariedade da formação teórica dos docentes e a própria questão da licenciatura, na graduação de Ciência Sociais, que não contempla suficientemente o direcionamento à educação básica. Fala, também, que as “maiores dificuldades são: os adolescentes e os jovens”. A eles são imputados quase todas as responsabilidades nos problemas do Ensino Médio (Ibidem, p. 105).

A partir dessas colocações o estudo apontou para a necessidade de se considerar quem é esse adolescente, esse jovem a quem a disciplina de Sociologia quer formar cidadão. Os discursos acabam se perdendo nas generalidades, criando um círculo vicioso entre as boas intenções e aqueles que as menosprezam, pois se criou um vazio entre a formação desses professores e o cotidiano, externo à escola, desses alunos, em conteúdos, ritmos e metas. Mota (2005) aponta três questões fundamentais, neste caminho da Sociologia na busca por uma formação crítica do cidadão: a) a separação das disciplinas escolares em dois blocos, sendo um aquele que ensina a fazer e o outro que ensina a pensar; b) a associação, mecânica, do ensino da Sociologia, a uma transformação social; c) a pouca ou quase nula valorização de outras formas de educação que existem externamente à escola e que participam efetivamente da formação da consciência dos alunos.

Este estudo demonstra que existe uma relação intrínseca entre os conteúdos, as orientações, a prática, os alunos e os professores, ainda veladas, e que mesmo as melhores intenções desaparecem na estrutura do ensino atual. Pois apesar dos discursos e das práticas continuamos a praticar o ensino da hierarquização, do mérito e da exclusão do diferente. Portanto, podemos inferir a necessidade de haver mais estudos que busquem esclarecer os pontos ainda velados do cotidiano da

escolarização, a partir do ensino de Sociologia no Ensino Médio, assim como suas relações dentro e fora da escola.

A comunicação de Guelfi (2004) expõe “a situação da Sociologia no período de 1980 até 2004”, relacionando-a com certo contexto do Brasil. Essa autora aponta a contradição entre a formação dos licenciados para o ensino de Sociologia e a quase impossibilidade da existência da matéria nos currículos escolares. A relação entre a disponibilidade e a necessidade. Parte então para identificar, nos movimentos de reivindicação, uma ampliação dos anos oitenta para o noventa, no qual antes era uma bandeira quase exclusiva dos licenciados em Ciências Sociais e, em meados dos anos 90, passa a ser uma bandeira nacional em educação. Reforça, ainda, que a concretização da Lei 7.044/82⁶ tem relação significativa com o contexto sociopolítico do Brasil nos anos oitenta. Indica também que a inclusão ou não da disciplina nas grades curriculares, como obrigatória ou optativa, se estabeleceu mais em contextos localizados e regionalizados, do que em âmbito nacional, pois ficou dependente dos interesses de grupos locais. É a partir desta constatação que Guelfi (2004) explica a dificuldade de se estudar a disciplina de Sociologia pela falta de presença, insuficiência de materiais em nível do Estado do Paraná, que fez com que ela optasse por um estudo nacional, postergando o preenchimento deste vazio pedagógico⁷. Em âmbito nacional, esse estudo constatou que o aumento do diálogo entre o Ensino Médio e Superior se ampliou compulsoriamente por causa da legislação em vigor, na época (GUELF, 2004, p. 6).

A importância das propostas, apresentadas em 1997 e 2004: uma pelo Padre Roque, deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores, que merecerá um estudo no decorrer deste trabalho, e a outra pelo deputado federal Ribamar Alves, do Partido Socialista Brasileiro, que não apenas ampliou, mas aprofundou a presença da disciplina de Sociologia como uma questão do problema da educação nacional, portanto, fazendo parte da vida brasileira e não apenas de grupos de interesses isolados.

Em “Sociologia na formação dos professores catarinenses”, (DAROS *et al.* 2000) procura revelar as relações, no período de 1930 a 1940, entre a institucionalização da disciplina na Escola Normal e as discussões em nível nacional

⁶ “Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.” Site JusBrasil – Legislação, acessado em junho de 2009.
< www.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82>

⁷ Nota nº9 (GUELF, 2004, p. 5-6)

naquele contexto. Esses autores abordam a influência dos centros culturais, Rio e São Paulo e seus expoentes. Mostra o movimento histórico da formação do pensamento sociológico, vinculado ao ideário de formação de uma “nova nação” e de um “progresso”. Os intelectuais desse período eram cooptados pelo Estado, o que implicava o não-aparecimento de questões conflituosas que ameaçassem, com rompimento, o *status quo* da época, pois os intelectuais, progressistas e conservadores eram oriundos da elite brasileira. Sobre a relação entre a Sociologia e a formação dos professores, esses autores indicam a importância de Fernando Azevedo, sob forte influência do pensamento de Durkheim, denotando que, no Brasil, **tanto a escolarização, em geral, como a própria disciplina de Sociologia** foram estruturadas a partir do pensamento funcional-positivista de Durkheim, e exemplificaram na análise do

[...] discurso de Azevedo, bem como as palestras de Bastide e Pierson, proferidas no Instituto, e que foram publicadas na Revista Estudos Educacionais, editada pelo Curso Normal do Instituto. Por essas práticas, este periódico ganhou destaque na pesquisa, por ser um lugar de divulgação das ideias pedagógicas do período, não só as abordagens da Sociologia da educação mais utilizadas na formação de professores, mas também por veicular as **concepções de educação** e do **papel atribuído ao professor** (DAROS; *et al.* 2000).

Dadas as dificuldades que hoje enfrentamos no Ensino Médio, tanto da disciplina de Sociologia, quanto de outras disciplinas, estas têm relações significativas com esse contexto e influência. Pois, se naquele período a escolarização visava à formação de uma “nação”, que no pensamento deles, tardiamente, urgia nas intenções a partir das transformações sociais, políticas, econômicas, também necessitavam incutir uma nova visão cultural na população brasileira, considerada atrasada e dispersa no território nacional. A visão era de uma educação em cuja avaliação se daria com o chegar a um futuro, pretensiosamente, de progresso moderno. Todos os recursos utilizados eram de preparação de um contingente que teria uma ação futura. Isso formatou o pensamento educacional brasileiro a tal ponto de, ainda hoje, parte dos professores, não só de Sociologia, mas da educação básica como um todo, acreditarem que seu trabalho será para o futuro, mesmo que indefinido, incerto, abstrato.

Para tal empreendimento, aparece na perspectiva durkheimiana o papel das gerações mais maduras sobre as novas gerações e, como consequência, o

professor representando a sociedade, na determinação de valores e normas a serem internalizadas pelos educandos (DAROS; *et al.* 2000, p. 12).

Esses autores, Daros *et al.* (2000), concluem como pontos relevantes à própria Sociologia, a influência durkheimiana, as “concepções difundidas sobre o papel atribuído ao professor, as ideias sobre a função da educação”, e o incremento da “pesquisa na formação de sociólogos, iniciada pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo, dando um sentido de utilidade às pesquisas como suporte à formação de profissionais em Sociologia”.

O que se pode deduzir é que, numa rede educacional, relativamente pequena, a da época (1930 a 1940), os interesses nacionais refletiam nos conteúdos e práticas regionais, mesmo que estes se configurassem como mais importantes, politicamente, em relação à sede política do Brasil. Sendo assim, o ideal de formar uma nação, que significaria, e em muito a abdicação do ideário regional muito influenciado pela imigração, no caso sulbrasileiro, em prol de uma cultura nacional, assim como o tamanho da rede é determinante na proposição, acompanhamento e controle de sistemas continentais como os do Brasil.

O trabalho de investigação de Meucci (2001) mostra o processo de hegemonia na disciplina de Sociologia, em sua iniciação secundária no Brasil, ligada aos interesses da elite brasileira. Inicialmente, a Sociologia foi utilizada para dar compreensão social sobre o Brasil aos estudantes de Direito. A partir das revoluções na década de 30, ampliou-se a produção e a participação de vários expoentes brasileiros na produção de conhecimentos sociológicos dirigidos, principalmente, à área educacional secundária, o que se deveu à implantação da disciplina de Sociologia principalmente nos cursos normais. Distingue, ainda, três pontos fundamentais a partir dessas produções: a) a consolidação de teorias e conceitos sociológicos; b) a definição do campo de investigação sociológica; e c) as contribuições que a disciplina proporcionaria ao Brasil. Neste período a Sociologia, e seu ensino, receberam significativamente duas influências que perduram até os dias de hoje. A partir da luta de sobrevivência do ideário cristão, os pensadores sociais católicos se espelharam no conservadorismo de Le Play e Maritain⁸ para se contraporem aos positivistas que estavam, desde a Proclamação da República, buscando retirar a influência dos católicos, metafísicos, da educação brasileira. Aqui

⁸ Em (BOTELHO, 2002) e (GONÇALVES, 2007) está exposta a relação entre a Sociologia e a orientação católica de Le Play e Maritain. O item 3.1.2 desta dissertação aborda essa relação.

convém lembrar que o Brasil, ainda, não tinha um sistema de ensino caracterizado como tal, e que as poucas escolas em nível de Ensino Médio eram dirigidas às elites, portanto, frutos da exclusão social, e estas e as privadas tinham a influência e/ou o controle dos religiosos católicos para os quais

[...] a Sociologia era compreendida a um só tempo como uma ciência e como uma filosofia da sociedade, ou seja, como uma área do conhecimento que se dedica, por um lado, à investigação da vida social e, por outro, à instituição de padrões de conduta cristãos adequados à conservação do equilíbrio social. (MEUCCI, 2001, p. 126).

A divisão social do trabalho assume uma posição importante nesse ideário, pois a especialização, divisão em partes a partir de seu funcionamento, é vista como sinal de progresso, e veladamente passa a justificar também as desigualdades sociais, baseando-se no desenvolvimento das habilidades individuais, o que significaria adequação ou não do indivíduo à nova sociedade. Pedagogicamente, pode-se inferir que as escolas, sistemas e organizações governamentais da área da educação, refletem esse tipo de pensamento. É a origem da fundamentação do conceito de “fracasso escolar”, a partir das incapacidades individuais e não do contexto do processo como um todo.

No que diz respeito ao conceito de “organização social”⁹, essa autora nos coloca que os pensadores sociológicos deste período acreditavam que a Sociologia, como disciplina, contribuiria para a “organização social”. Os católicos “... Queriam impor, por meio do ensino da Sociologia, um padrão de organização social que auxiliava na formação da nação brasileira” (MEUCCI, 2001, p. 136). Ao passo que os mais acadêmicos

[...] procuravam identificar, fundamentados em pesquisas sociológicas já realizadas em outros lugares, principalmente nos Estados Unidos, o lugar da cidade e do campo, dos sertanejos, mulheres e imigrantes numa sociedade moderna, destinada ao progresso – como queriam que fosse nosso país (MEUCCI, 2001, p. 126).

Meucci (2001) identifica que a prioridade dos pensadores sociológicos, no período em questão, seria

⁹ O conceito de “organização social” seria a “distribuição das funções num agregado social ou numa sociedade na base da heterogeneidade, das personalidades como consequência da divisão do trabalho, da especialização, e do sentido biológico da adaptação (Baldus e Willems, 1939:167)” (MEUCCI, 2001, p.134).

[...] quais possibilidades e limites para o progresso e organização da sociedade brasileira? Isso equivale a dizer que nossos autores cingiram a Sociologia, em sua origem, com o problema da formação da **nação brasileira** (Idem, p.137), pois partiam da idéia que o Brasil era ‘ainda um país inculto e atrasado’ (MEUCCI, 2001, p. 138).

Essa visão tem ressonância na construção dos sistemas educacionais e os conflitos gerados regionalmente.

Outro conceito sociológico apresentado, que ganha importância no meio educacional com consequência pedagógica, até nossos dias, é o de “adaptação social”¹⁰. Este se torna um dos pilares dos processos educativos no Brasil, inclusive da disciplina em questão. Os autores sociológicos brasileiros, principalmente na primeira metade do século vinte, analisando a questão da pouca densidade populacional e sua relação com distribuição e condição de vida da população rural brasileira, os consideraram com “sérias dificuldades de adaptação social”. Essa autora nos diz que

[...] Diante do suposto problema da adaptação social desses homens, os autores dos manuais acreditavam que a disciplina sociológica teria a tarefa de auxiliar na reflexão acerca do lugar desses brasileiros no projeto de organização da sociedade (MEUCCI, 2001, p. 145).

Acreditavam que o projeto de “Brasil nação” poderia sofrer ameaças pela condição dessa população. Dessa maneira, fazia-se mister transpor para o meio rural parte das condições que a vida urbana, mais progressista, nas questões de infraestrutura, principalmente, inclusa a questão da educação, trazia.

Meucci (2001), por fim, considera que os autores de Sociologia, que deram todo o cenário do teatro sociológico, incluindo tanto a pesquisa, quanto o ensino, comparavam a situação do então Brasil ao aparecimento da “transição entre a estrutura feudal e a industrial” na França. Sendo aqui no Brasil a “crise de transição da sociedade patriarcal e escravista para a sociedade moderna... (assumindo)... a missão de redefinir novas condições para a organização e o progresso da nação” (MEUCCI, 2001, p. 155). A Sociologia assume, portanto, o trabalho de estudo das condições sociais brasileiras ao mesmo tempo em que tem a responsabilidade de proporcionar a formação da “nova nação”. A “disciplina sociológica, nesse processo

¹⁰ O conceito de adaptação, compreendido como “mudanças na estrutura ou no comportamento orgânico que foram causadas por influências diretas do meio ambiente ou que foram produto das respostas do organismo a tais influências [e que] eram transmitidas por hereditariedade” é a base de sustentação daquele argumento” (FELIPE, 2008).

de mudança de consciência, corporificou essas novas tendências, sobretudo o desejo de mudar o país, dar-lhe novo destino, inventar novas e antigas tradições” (MEUCCI, 2001, p. 155).

Outro estudo relevante em relação ao ensino da Sociologia no nível médio é apresentado por Moraes (2003) que faz uma reflexão a respeito das condições da Sociologia e seu ensino. Partindo das idéias de Florestan Fernandes, em 1954¹¹, que a disciplina de Sociologia era “um objeto que não existia”, Moraes (2003, p. 1) dá o tom da relação da disciplina e sua inserção no cenário brasileiro. Aborda que esse assunto está sempre em discussão e com os mesmos argumentos.

Quase os mesmos argumentos foram usados contra e quase os mesmos contraargumentos foram usados a favor: falta de especialistas, custos para o erário público, autonomia das escolas, falta de definição de conteúdos mínimos, entre outros (MORAES, 2003, p. 6).

Analisando as dificuldades da relação desse ensino com o ensino superior, identifica no “distanciamento” entre os formadores de professores para o Ensino Médio, e os próprios professores desse ensino, um dos pontos importantes que contribuiu para essa situação. “A educação como objeto ou campo de atuação, há muito vem passando por um processo de desvalorização, não só entre cientistas sociais, mas também quanto ao que se refere ao nível básico” (Ibidem, p.10).

Apresenta as condições de ser docente universitário na área das Ciências Sociais e a não-obrigatoriedade de se ter experiências e/ou conteúdo da área da educação para aqueles que participam da formação dos professores licenciados em Ciências Sociais, donde a precariedade dos recém-formados ante a realidade de sala de aula. Aliados a isso, com o ensino estando fora dos interesses dos acadêmicos dessa área, este não se constitui em um conteúdo na graduação.

Dessa maneira, e percebendo como é o acesso à carreira de “formador de professor”, pode-se entender por que os licenciados saem das universidades para enfrentar uma realidade educacional tão diversa quanto a do brasileiro, quase completamente desarmado de conteúdos e de metodologias que incidam, de maneira “emancipadora”, na construção dos conhecimentos por parte dos alunos. O autor chega à conclusão a esse respeito, que fala da necessidade

¹¹ No primeiro Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS. Acessado em junho de 2009.
< http://www.sbsociologia.com.br/ent_historico.asp>

[...] de duas iniciativas [...] Reconhecimento pela comunidade de cientistas sociais de uma área de pesquisa em ensino de Sociologia, com espaço para debates e divulgação de pesquisas em seus fóruns e para publicação em sua imprensa periódica [...] (e) [...] superação do modelo atual de formação do professor de Sociologia, com integração efetiva entre bacharelato e licenciatura (MORAES, 2003, p. 13).

É interessante a referência, neste artigo, ao “Projeto de Formação de professores na USP”, que é mais um passo em direção à questão, na qual Moraes (2003) participa de uma comissão relativa à graduação. Ele, e outros colaboradores, propõem

[...] para a formação do professor da educação básica: 1) conhecimentos específicos: no caso das ciências sociais, Sociologia, antropologia, ciência política, metodologia da pesquisa, obrigatórias e optativas, gerais e especiais. 2) conhecimentos pedagógicos: formação em disciplinas que tomam o fenômeno educacional e escolar como objeto, Psicologia, História, Filosofia, Sociologia da educação e Políticas Educacionais e Gestão Escolar. 3) conhecimentos metodológicos e epistemológicos sobre o ensino: conjunto de disciplinas de integração entre (1) e (2) que tratam de conteúdos, didáticas e pesquisas sobre o ensino de ciências sociais para a educação básica (MORAES, 2003, p. 16).

Moraes (2003) tece considerações a respeito da relação dos conteúdos e a construção dos saberes das ciências que dão suporte às disciplinas escolares. No caso da Sociologia no nível médio existe: a Sociologia, a Antropologia, a Ciência Política. Essa diversidade de conteúdos dá uma peculiaridade à disciplina, o que causa certa indefinição em relação a seu reconhecimento, pois diferentemente de outras disciplinas que confundem ciência e disciplina média, por exemplo, a Matemática, a Sociologia carrega em si a contradição de ser nomeada Sociologia e conter o conteúdo de no mínimo três outras ciências.

Por último apresenta-se o trabalho de Silva I. L. F. (2006), que pesquisou os limites dos “campos científicos” e o da “educação”, procurando divisar através dos discursos pedagógicos a rede de relações que determinaram a configuração do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná no período de 1970 a 2002. Essa autora procurou analisar a atuação dos Sujeitos e das Instituições¹² que participaram desta configuração. A análise de documentos (currículos, propostas de conteúdos e metodologias), relacionados ao Ensino Médio e da graduação de

¹² (SILVA, I. L. F., 2006, p. 34)

Ciências Sociais, possibilitou perceber a trajetória do ensino de sociologia, da graduação ao Nível Médio, que após a análise

[...] pode-se observar que a Sociologia é uma disciplina integrada aos diferentes discursos pedagógicos, tendo mais possibilidades de fixação e consolidação nos modelos de currículos científicos. Todavia como conjunto de saberes úteis ao desenvolvimento de competências sociais e comportamentais, ela vicejou nos modelos de currículos das competências, dependendo das batalhas, das lutas e dos desfechos nos campos da recontextualização¹³, nas universidades, no MEC, nas secretarias de estado de educação e nas escolas (SILVA, I. L. F., 2006, p. 268).

O trabalho de Silva (2006) sobre o ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná entre os anos de 1970 a 2002 o torna marco para estudos vindouros, inclusive reveste essa dissertação na responsabilidade de acrescentar novas informações à questão e possibilitar a visibilidade de parte da situação da disciplina no Ensino Médio do estado do Paraná.

Por esse conjunto de questões a Escola, pelos olhos da cultura, é vista como local de experiência vivida e é nela que está a disciplina de Sociologia. O problema é demonstrar “o como”. Deve-se procurar a origem da ciência que dá origem e suporte epistemológico à disciplina, no Ensino Médio, e recolocá-la no rumo inicial: compreender e propor estratégias para os problemas da sociedade em questão – a capitalista.

Para demonstração do quadro diagnóstico, do “entorno da transposição didática” da disciplina de Sociologia no Estado do Paraná, procurou-se escolher aqueles elementos que mantêm uma relação muito próxima à escola e ao trabalho do professor. Então inicialmente estabeleceu-se, utilizando a pesquisa bibliográfica, uma relação entre a produção cultural da sociedade e a constituição de formas de escolarização, buscando situar como o conhecimento científico, com hegemonia positivista, dá forma e conteúdo à organização da escolarização e a necessidade da escola ter um domínio próprio na construção do saber: o escolarizado.

Em seguida, a partir de pesquisa bibliográfica e nas produções acadêmicas sobre a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, construiu-se uma trajetória da presença/ausência da disciplina composta de cenários contextuais em que procurou-se mostrar as relações sociais que foram significativas para este estudo. Esta trajetória é que dá as condições para sua obrigatoriedade.

¹³ “Explico porque investigo os campos da contextualização e da recontextualização, segundo a visão de Bernstein (1996, 2000, 2003),” (SILVA, I. L. F., 2006, p. 32).

Finalmente montou-se o “entorno” da transposição didática, apoiado em Chevallard (1991), da disciplina de Sociologia presente na grade curricular de 2008 e 2009, anos da implantação oficial da disciplina. Utilizou-se também a análise documental e entrevistas de Sujeitos intervenientes no referido processo.

2 CULTURA, SOCIEDADE E ESCOLARIZAÇÃO

O objetivo deste capítulo é mostrar a interdependência, na sobrevivência do homem em seu desenvolvimento mais complexo, nas épocas moderna e contemporânea, mostrando o surgimento do positivismo como sustentação filosófica e metodológica, fundamentando e justificando os procedimentos científicos. O cenário desse contexto é de profundas transformações sociais, criando as condições de surgimento de uma nova ciência, a sociológica, que não apenas quer interpretar o contexto da época, como assumir a liderança na postulação da futura sociedade nascente, a industrial.

É um período que se reveste de importância pela criação e conceitos que vão ditar as relações e a definição de quem são os indivíduos, seus grupos, sua história e condições de futuro, como por exemplo: científico, neutralidade, autonomia, evolução, progresso, adaptação, cultura, civilização. São conceitos que passam a justificar as ações políticas revestidas de ideologias.

É pretensão expor como se forma o conhecimento que, transformado em ideologia e subordinado a interesses de grupos particularizados, com intenções exclusivistas, contribuem na formação do conceito de “educação” como formadora de futuros cidadãos, adaptados a seus conceitos (significados). A partir deste ideário se construiu uma escola permeada de ideologias que perduraram por mais de um século, passando de um período de formação para um período de manutenção. Como produto dessas condições, a Sociologia surge e participa da normatização da vida da sociedade em geral e da educação em particular.

2.1 A SOCIEDADE, A CIÊNCIA E A ESCOLA

O período conhecido por Idade Moderna é curto, porém denso. É nele que há uma sintetização das relações sociais do período anterior¹⁴, excluindo gradativamente aquilo que não se coadunava com os novos tempos, as relações foram se modificando a partir das novas necessidades surgidas. A densidade cultural, política, religiosa, econômica denotou certo ar de novidade que velava as relações de permanência nas relações sociais. O mercado se especializou, foram surgindo as indústrias, as relações financeiras foram tomando corpo e novas

¹⁴ “Nas sociedades pré-modernas, a tradição e a rotinização da conduta cotidiana estão intimamente relacionadas uma às outras” (GIDDENS, 2001, p. 44).

instituições são necessárias. “A instituição fundamental da autoridade racional-legal é a organização burocrática; a disciplina e o controle são características da conduta do funcionário e da organização como um todo” (GIDDENS, 2001, p.61).

Contudo o poder político não é distribuído por igual; o conhecimento começa a se tornar capital, surgem novos grupos dirigentes, alijando a grande maioria das populações do acesso às decisões políticas. Os trabalhadores se movimentaram e passaram a adquirir direitos, os súditos também adquiriram, e os novos cidadãos, os republicanos, já nasceram com direitos adquiridos. O direito à educação, instrução, passou a ser um desses direitos.

Uma das características da modernidade foi a permanência da tradição. Enquanto o poder político baseado na propriedade da terra enfraquecia seus representantes, havia uma recomposição política baseada naquilo que normatizava e que dava o equilíbrio das relações sociais na sociedade feudal: a tradição. Giddens (2001) coloca que

[...] a tradição está ligada à memória, especificamente àquilo que Maurice Halbwachs denomina ‘memória coletiva’; envolve ritual; está ligada ao que vamos chamar de **noção formular de verdade**; possui ‘guardiães’ e, ao contrário do costume, tem uma força de união que combina conteúdo moral e emocional (p.31) [...] As tradições seculares consideram seus guardiães como aquelas pessoas relacionadas ao sagrado; os líderes políticos falam a linguagem¹⁵ da tradição quando reivindicam o mesmo tipo de acesso à verdade formular (GIDDENS, 2001, p. 55).

Esta tradição não é adotada de forma passiva, ela “está ligada ao ritual e tem suas conexões com a solidariedade social, mas não é a continuidade mecânica de preceitos que é aceita de modo inquestionável” (Ibidem, p. 30). O autor explica que esta tradição é exercida no cotidiano e que este se reveste de experiências do “eu” e da “identidade” fundamentalmente; contudo se relaciona com uma variedade de “mudanças e adaptações”. Este exercício se dá através do ritual que “conecta firmemente a reconstrução contínua do passado com a ação prática, e a forma como o faz é patente” (Ibidem, p. 33).

Na modernidade, uma das mais significativas transformações na área da cultura é a formalização do que se conhece por ciência.

O conceito de ciência não tem caráter abstrato, mas concreto, tem por conteúdo aquilo que os cientistas fazem e que vem a ser chamado de

¹⁵ Para esse autor “o idioma ritual é um mecanismo da verdade em razão de – e não apesar de – sua natureza formular” (GIDDENS, 2001, p.34).

‘ciência’. Seu trabalho, qualquer que seja, funciona como fator de elaboração do conceito de ciência, mas este, por sua vez, vem a ser fator de definição do conceito do cientista (PINTO, 1979, p. 276).

A produção de conhecimento, a ciência, é fruto das relações sociais da sociedade. O homem se torna homem a partir da transformação da natureza e, para tanto, cria conhecimento sobre o processo de transformação e, na medida em que produz esse conhecimento, é produzido por esse mesmo processo¹⁶. O conhecimento em sua criação é universal e comum a todos, mas durante o processo histórico, em que as sociedades se desenvolvem, as relações de força determinam a apropriação do conhecimento de parte de grupos que são hegemônicos no poder.

A pesquisa científica é um aspecto, na verdade o momento culminante, de um processo de extrema amplitude e complexidade pelo qual o homem realiza sua suprema possibilidade existencial, aquela que dá conteúdo à sua essência de animal que conquistou a racionalidade: a possibilidade de dominar a natureza, transformá-la, adaptá-la às suas necessidades. Esse processo chama-se ‘conhecimento’. Estende-se dos primórdios da evolução biológica até as formas mais altas da escala animal e em sua manifestação superior se revela pelo surgimento de ideias na consciência humana (PINTO, 1979, p. 13).

O conhecimento, além de ter uma utilidade prática, no sentido de transformação da natureza, também possui uma condição de prática na construção de ideologias que fazem e reforçam o poder político. Assim, é importante conhecer a produção e a utilização do conhecimento, bem como sua utilização por parte de quem dirige a sociedade, e como se dá esse direcionamento nos meios que são criados para esse fim. **A escola, como um desses meios, é um exemplo dessa situação.**

Esse processo, de apropriação¹⁷, se deu na formação do que hoje conhecemos por “conhecimento científico”, pois sempre foi feito ciência¹⁸, enquanto teorização da prática, independentemente da formalização adquirida nas épocas moderna e contemporânea (LAVILLE, 1999). Contudo sua subordinação a uma

¹⁶ “O homem constituiu o conhecimento no mesmo processo em que o conhecimento o constituiu como homem” (PINTO, 1979, P.82).

¹⁷ “Agora, é a ciência que se torna dependente da economia, não apenas no que respeita ao estabelecimento de finalidades à pesquisa e ao estudo, mas principalmente pelo custeio e manutenção do pessoal e das instalações para as atividades científicas. Nenhuma reflexão sobre a filosofia e a sociologia da ciência pode ignorar este fato elementar” (PINTO, 1979, p. 274).

¹⁸ (LAVILLE, 1999) usa o termo ciência, em minúsculo, com o significado de conhecimento em geral. E (PINTO, 1979) usa ciência como sendo “conhecimento científico”.

ideologia da produção foi se definindo a partir do surgimento da sociedade industrial, que buscava na técnica a solução para uma melhor “reprodução do capital”.

A esta situação, que os pensadores e arautos das classes dirigentes das áreas desenvolvidas enaltecem, às vezes com ingênuo e pueril orgulho, outras vezes afrontosamente, é fruto de um particular processo de apropriação econômica, cujos inevitáveis reflexos são a ascendência histórica, o comando político, o enriquecimento, a centralização cultural, a canalização para os centros hegemônicos das criações de gerações anteriores (PINTO, 1979, p.263).

A partir desse contexto, o conceito de ciência se torna mais complexo e a pesquisa utilizada como intenção de descobrir e/ou satisfazer uma necessidade presente e/ou futura, contendo normas, procedimentos e linguagens particulares. Essa relação se expande de tal forma que a sociedade não pode mais prescindir dessa práxis, desse momento em diante.

A ciência, sendo a forma mais elevada do conhecimento, participa das mesmas condições gerais que caracterizam a este, isto é, pertence ao complexo de relações que se estabelecem entre o ser vivo, no caso o homem, e a realidade circunstante. Não é produto arbitrário do pensamento, não é especulativa por natureza, mas representa a forma mais completa em que se realiza a integração, a adaptação do homem na realidade (PINTO, 1979, p. 83).

Na passagem da Idade Média para a Moderna, com o desenvolver da ruptura da vida feudal, a ciência convive com a recuperação do pensamento filosófico, grego, usado indistintamente para confirmar ou recusar os dogmas de fé, “[...] Superstições, magia e bruxaria concorrem para explicar o real: a alquimia [...]” (LAVILLE, 1999, p. 23). Como contraponto a essa situação, surgem procedimentos de estudos da realidade que passam, aos poucos, a compor um conjunto específico. As explicações baseadas em uma crença, tradição ou afins, começam a dar lugar à “observação”, e as ciências da natureza se afastam das justificações metafísicas para buscar mecanismos de desenvolvimento nos fenômenos observados e seus resultados comparados, provados num espaço de tempo. Recupera-se a filosofia, na questão do método, criando o “raciocínio hipotético-dedutivo” (Ibidem, p. 25), bem como se apóia cada vez mais na ciência matemática como forma de subsidiar as observações e expor seus resultados. É a conjugação do empirismo com a experimentação.

Há, no período, uma transformação radical na produção do conhecimento, pois com a ampliação das descobertas, tendendo à maioria das atividades humanas, “[...] A pesquisa fundamental, cujo objetivo é conhecer pelo próprio conhecimento, é acompanhada pela pesquisa aplicada, a qual visa a resolver problemas concretos.” (LAVILLE, 1999, p. 25). Esses problemas vão ser adquiridos por compra ou financiamento de pesquisas pela classe burguesa que, aos poucos, vai determinando o que é essencial para a sociedade, a partir de seus próprios objetivos burgueses.

Os séculos XVII a XIX serviram para consolidar o pensamento científico. “Homens cultos desse período não estavam apenas orgulhosos de suas ciências, mas preparados para subordinar todas as outras formas de atividade intelectual.” (HOBSBAWM, 1982, p. 261). A definição de um método científico, uma linguagem científica e todo um procedimento definindo a produção científica¹⁹, elegeram um *status* de qualidade ao que hoje conhecemos como “conhecimento científico”. Para essa conceituação e consolidação foi primordial a presença do pensamento positivista. August Comte (1798-1857) elaborou um conhecimento que se afastava da metafísica e assumia uma postura de “neutralidade” entre “o sujeito que quer conhecer e o objeto que se quer conhecer”. É esse princípio de neutralidade que Comte via no conhecimento científico – para ele o positivo.

Em epistemologia, discute-se contemporaneamente a pretensa neutralidade do conhecimento científico. A ciência seria neutra na medida em que é fatural, descritiva, isto é, preocupa-se com a descrição e a explicação dos fenômenos, sem emitir juízos de valor, sem fazer prescrições. Porém, deve-se reconhecer que o conhecimento científico, situado em um contexto histórico-social, corresponde a interesses, valores, preconceitos, dos próprios indivíduos e grupos que produzem esse conhecimento e da sociedade que os aplica e utiliza. A ciência não estaria assim imune a elementos ideológicos, não poderia ser neutra (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 91).

As postulações comtianas partiram das reflexões baseadas no contexto de sua época, meados do século XIX, no qual a ordem feudal, enfraquecida, declinava para o desaparecimento, ordem esta estruturada em princípios religiosos e militares, dava lugar à nascente ordem burguesa que se baseava na indústria e na ciência,

¹⁹ (PINTO, 1979, p. 77-96) em seu capítulo IV expõe sobre a questão da linguagem científica como produto de seu momento histórico.

marcando a libertação do homem em relação ao trabalho. Sua interpretação foi caótica.

Durante a maior parte de sua história, a modernidade reconstruiu a tradição enquanto a dissolvia. Nas sociedades ocidentais, a persistência e a recriação da tradição foram fundamentais para a legitimação do poder, no sentido em que o Estado era capaz de se impor sobre os 'sujeitos' relativamente passivos (GIDDENS, 2001, p. 22).

“A existência concomitante e o conseqüente confronto entre essas duas formas organizativas provocavam a desagregação moral e intelectual da sociedade do século XIX” (SUPERTI, 2008). Comte acreditava que a unidade social era constituída por princípios essenciais que os membros de determinado grupo ou sociedade admitia em forma de consenso, o que dava corpo à sociedade, regendo todas as relações sociais, apesar das diferenças individuais, formando todo um jeito de viver coletivamente.

Na interpretação comtiana, era esse conjunto consensual, fundamental para a sociedade, que estava se desagregando frente ao movimento conflituoso de desaparecimento e nascimento de uma nova ordem social. Esse era o cerne da crise que precisava ser superada através da constituição de uma nova unidade de pensamento capaz de recompor a ordem, acelerando sua marcha natural no sentido da modernização industrial e científica (SUPERTI, 2008).

Ao analisar as disciplinas científicas, Comte percebeu um processo de maturação dos saberes, que passava pelos estágios teológicos e metafísicos até atingirem o grau de científico. Chegou à conclusão de que esse processo de subordinação dos fenômenos naturais à constituição de “leis naturais invariáveis” era o que tinha de essencial nessa relação com o conhecimento, e sua obtenção se dava a partir do método de investigação – esta era sua essencialidade, que pode ser atingida a partir da redução de variáveis observáveis em determinado fenômeno.

Ao se tornar positiva, cada ciência servia de base teórica à subsequente na classificação, em razão da dependência que os fenômenos trazem entre si. Apenas o domínio dos fatos sociais resistia ainda a esse tipo de apreciação, impedindo que o método positivista coordenasse universalmente todos os domínios teóricos do saber humano (SUPERTI, 2008).

Dessa forma, Comte criou a “ciência dos fatos sociais”, sua física social. Aplicando o método positivo aos “fenômenos sociais observáveis” que, submetidos

às leis naturais, regeriam a “sociabilidade humana”²⁰, chegando mesmo a concluir que conhecer o desenvolvimento humano era o mesmo que conhecer a queda de uma pedra²¹, ou seja, os fenômenos sociais se igualavam aos fenômenos físicos e, assim, possuiriam leis gerais em suas regências. Esse fato, na visão de Comte, chegaria à completude do método científico, positivo, pois com os fenômenos sociais, houve a possibilidade de se colocar a “comparação histórica” na análise científica, chegando à última esfera dos níveis de desenvolvimento do conhecimento.

É interessante ressaltar sua crença na “natureza humana”, cujo desenvolvimento, para Comte, era inevitável; portanto o progresso humano é o resultado de sua condição natural. “Sendo assim, a história do homem seria a história do desenvolvimento, do progresso, da natureza humana” (SUPERTI, 2008)²². E que, para ele, a teoria anteciparia a prática. Dessa maneira, a sociedade que estava sendo gestada necessitaria de um corpo teórico que justificasse a aquisição de novos hábitos, uma nova cultura, o que influencia fortemente as construções ideológicas escolares em sua concentração: atitudes e comportamentos como formas de educação.

Ciência ‘positiva’, operando com fatos objetivos e precisos, ligados rigidamente por causa e efeito, e produzindo ‘leis’ uniformes e invariantes além de qualquer possível modificação, era a chave-mestra do universo, e o século XIX a possuía... com o crescimento do mundo do século XIX, os estágios anteriores e infantis do homem, caracterizados pela superstição, teologia e especulação tinham acabado, e o ‘terceiro estágio’ da ciência positiva de Comte havia chegado (HOBSBAWM, 1982, p. 278).

Pode-se acrescentar que, nesse período, houve a prevaência do conceito de “evolução”, vindo das ciências naturais, Darwin em, “A Origem das Espécies”, passou a influenciar os meios intelectuais, pois os cientistas viam na “evolução do progresso” a continuidade de sua sociedade, ou seja, o desenvolvimento e a incorporação de novos recursos tecnológicos nas suas vidas. É provável que os cientistas sociais passassem a acreditar que as sociedades, assim como os corpos biológicos, num futuro, seriam o resultado de modificações, e estas, por sua vez, fossem resultados de modificações internas, adaptações, nas quais os mais aptos

²⁰ (SIMMEL, 2006, p. 59-82) aborda esta questão.

²¹ “Este artigo analisa a construção teórica de Augusto Comte buscando o entendimento de sua compreensão sobre a sociedade moderna e as premissas sobre as quais essa interpretação se fundamenta” (SUPERTI, 2008).

²² Artigo na “Hórus - Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas” de publicação anual, não constando de paginação.

sobreviveriam. Desse pensamento acarretaria as diferenças de obtenção de sucesso nas relações sociais vigentes da época que, de um lado produzia muita riqueza e, do outro, muita pobreza.

Em

‘Lamarckianism in American Social Science’, George Stocking demonstra a presença de argumentos que envolvem a noção de hereditariedade das características adquiridas – às vezes com referência direta a Lamarck e, em muitas outras, não – nas Ciências Sociais norte-americanas nos últimos vinte anos do século XIX e na primeira década do século XX. Apesar de, nesse contexto, a referência a Darwin ser intensa, através do que ficou conhecido como ‘darwinismo social’, é com o apelo ao argumento lamarckiano que ele se presentificava. O conceito de adaptação compreendido como ‘mudanças na estrutura ou no comportamento orgânico que foram causadas por influências diretas do meio ambiente ou que foram produto das respostas do organismo a tais influências [e que] eram transmitidas por hereditariedade’ é a base de sustentação daquele argumento (FELIPE, 2008, p. 58).

As buscas por uma Lei Geral que normatizava os fenômenos biológicos e físicos, que eram constantes, influenciaram o pensamento científico, notadamente quando este se interessou pelas ciências humanas. Os métodos e a epistemologia das ciências da natureza formaram a base das investigações nas áreas humanas, o que fez com que os cientistas passassem a elaborar hipóteses que deveriam ser confirmadas ou negadas pela ação empírica, sempre uma relação exterior do cientista em relação ao objeto. Foi a elaboração de um pensamento que “engessou” as maneiras de ver o Mundo Humano²³, que pode ser definido pelo conjunto de produções materiais e imateriais do homem em suas relações com a natureza e/ou com os outros homens, que se tornam conteúdos de sua consciência. Como, por exemplo, a maneira de fazer alimentos, ou seja, a técnica²⁴. Ele, o Mundo, foi considerado pronto, acabado, imóvel, restando ao cientista apenas buscar as leis (conhecimentos) que regem o fenômeno a ser estudado.

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e

²³ O conceito de Mundo Humano aqui é utilizado como sendo aquele que é interpretado, portanto construído intelectualmente pelo Homem histórico, conceito cultural, que nele atua transformando-o de acordo com suas necessidades. (FREIRE, 1975, p. 104-109) reflete sobre a relação entre o Mundo Humano – cultural e o Mundo Animal – natural.

²⁴ “Aristóteles define a técnica como uma *hexis* (hábito, atitude adquirida) *poiètikè* (criadora). Era considerada pelos gregos como um produto característico da cultura, manifestação da produção coletiva que constrói cada forma de vida social, elemento de constituição do mundo enquanto mundo humano.” (SILVA, 2008).

praticamente, de um indivíduo histórico que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (KOSIK, 2002, p.13).

O positivismo, uma das correntes mais influentes na formação do que se passou a conhecer como conhecimento científico, edifica os alicerces dos conhecimentos sobre a educação e domina hegemonicamente quase um século de educação republicana. Como postulava Durkheim (1978, p.44) “[...] a cultura científica tornou-se indispensável; e é essa a razão por que a sociedade a reclama de seus membros e a impõe a todos como um dever.”

A pesquisa na área educacional, no século XX, não ficou fora desse âmbito. Ela recebeu um impulso significativo com a adoção, crescente, de metodologias advindas das ciências sociais. Inicialmente, foi fortemente influenciada pelos princípios positivistas, principalmente pela participação do sociólogo Émile Durkheim (1858-1917) que sistematizou trabalhos significativos que deram a forma e o conteúdo para este tipo de pesquisa.

Durkheim foi um pesquisador que teve grande preocupação com os fins, “[...] Por isso que os fins da educação são sociais,” e com os objetivos da educação, “[...] o objetivo da educação é, precisamente, constituir ou organizar esse ser, em cada um de nós” Faucounnet (DURKHEIM, 1978, p.11). A sociedade republicana que, recém-surgida, criava novas necessidades e atividades que passaram de novidades e se constituíram essenciais para as relações sociais em formação na época. Durkheim postulava que a Educação deveria formar o novo cidadão, autônomo, consciente de seus deveres e, principalmente, isento de influência dos princípios metafísicos muito em voga nos períodos da Idade Média e Moderna “estágios do processo positivo de evolução”. Os estágios positivistas fazem parte da

Teoria formulada por Augusto Comte (ele a chama de ‘lei’), segundo a qual a humanidade teria passado, em seu processo histórico de desenvolvimento, de uma etapa teológica (caracterizada pela crença em poderes sobrenaturais organizadores do universo) ao estado metafísico (no qual a crença teológica teria sido substituída pela confiança em princípios abstratos, apreendidos racional e aprioristicamente) para atingir, finalmente, o estado positivo ou científico, no qual o conhecimento outra coisa não é senão a dedução da experiência. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 91)

Durkheim lançou a postulação da Educação como sendo responsável pela libertação do indivíduo em direção à autonomia²⁵ – cômico de seus direitos e deveres²⁶.

Nesse contexto republicano, na França, à educação reservou-se a “missão” de reprodutora da sociedade em construção/consolidação: a república burguesa. A Escola seria a instituição que deveria selecionar reter, sistematizar e repassar didaticamente às novas gerações os conteúdos e valores construídos pelas gerações anteriores. Esses conteúdos eram produzidos ou chancelados por uma Faculdade e/ou Universidade, os institutos superiores. Nesse ponto é possível identificar a relação do conceito de Educação com o de Cultura. Foi em “Herder (1784-91)” que surgiu a questão da cultura como sinônimo de civilização (WILLIAMS, 1992, p. 10-11), fato que fundamenta ideológica e cientificamente a missão europeia de civilizar o Mundo. “Maria Elisa Cevalco, inspirada em Raymond Williams, concorda que o termo cultura, até o século XVIII, significava uma atividade, a cultura de alguma coisa, em geral animais e produtos agrícolas.” (Citado por LIMA, 2008).

A partir do período final do século XVIII, o termo cultura passou a ser utilizado como correspondente ao termo civilização. Civilização, então, era aceita como um estado realizado, originado de *civitas* (ordenado, educado), em oposição, portanto, ao estado natural da barbárie. Mas este estado realizado também era caracterizado pelo seu desenvolvimento, isto é, um estado civil, civilizado, educado, que teve progresso. Williams afirma que, nesse sentido, os termos cultura e civilização eram intercambiáveis[...] No discurso iluminista deste período, formulado na França, e que corroborou teoricamente com as transformações sociais capitalistas, a ideia de civilização era sustentada na crença da razão, que levaria o progresso às sociedades (LIMA, 2008)²⁷.

Conceitos como “evolução (Lamarck) e adaptação (Darwin)”, (FELIPE, 2008), deram suportes teóricos à expansão colonial europeia em sua “missão de civilizar o mundo”. Aqueles que se julgavam civilizados adotaram a postura política imperialista

²⁵ “A autonomia é a atitude do indivíduo que aceita a regra, porque a reconhece racionalmente estabelecida. Ela supõe a aplicação, livre mas metódica, da inteligência, ao exame das regras que a criança primeiro recebe feitas da sociedade, em cujo seio cresce, mas que depois deve aprender a vivificar, a conciliar, a depurar de seus elementos caducos, a reformar para melhor adaptá-las às condições variáveis da sociedade, de que vai tornar-se membro ativo”, explica Paul Fauconnet (in DURKHEIM, 1978, p. 23).

²⁶ Sobre a relação da autonomia com a ciência ver artigo de (MARICONDA; LACEY, 2001) que, a partir de escritos de Galileu, analisa este conceito.

²⁷ Artigo da Revista Cantareira, *on-line*, acessado em dezembro de 2008. Disponível em < http://www.historia.uff.br/cantareira/edic_passadas/V8/artigo02.htm >

de civilizar²⁸ os que não estavam em seu nível cultural. Armaram-se e invadiram outras terras nas Américas, África, Ásia e Oceania com a justificativa que estes povos precisavam ser civilizados, adquirir “bons hábitos, bons modos”, em outras palavras, inculcar a civilidade nesses povos, tendo a Europa como a grande produtora de cultura e civilizadora do Mundo, ficando para o resto do mundo assumir uma postura de subalternidade perante ela. Então, foram criadas as condições para garantia da exploração de matéria-prima e mão-de-obra baratas, e estas são as condições que fazem da cultura um dos conceitos centrais²⁹ da questão: de conhecer o outro, o diferente: - Quem é ele?

É um contexto de grandes transformações no Mundo. Realizam-se as revoluções políticas, econômicas e culturais. As forças sociais produtoras impulsionam o desenvolvimento acelerado das sociedades. Produziram-se, em curto espaço de tempo, comparativamente com outras épocas, melhorias técnicas que possibilitam maior conforto e qualidade de vida. Criaram-se novas necessidades e essas produziram novas formas culturais de vida. Porém, com a sociedade centrada na divisão social das classes sociais estes frutos não foram distribuídos equitativamente pelos grupos sociais. Os emergentes burgueses reservaram para si os melhores frutos e as melhores formas de reprodução para seus descendentes, dando continuidade às intenções das aristocracias que estavam em decadência, mas que, dessa maneira, garantiram uma hegemonia burguesa por muito tempo. Tudo isso concorreu para a especialização cada vez maior do Mercado Internacional e suas relações.

²⁸ “Aqui, civilização aparece como sinônimo de colonização. A expressão ‘civilização portuguesa na África’ significa, de fato, ‘colonização portuguesa na África’ – que nessa altura Eça não considerava tão dissoluta e inerte quanto queriam pintar os ingleses [...] Portanto, civilização podia ser sinônimo de sofisticação, de empreendimento industrial e intelectual, e também de colonização europeia, por pior que fosse [...] infere-se, portanto, que civilização é sinônimo de elegância, de colonização, de constitucionalismo, de progresso material, de organização burocrática, mas também de proximidade com a França [...]” (GARMES, 2004).

²⁹ A outra conceituação é a cultura como formadora do espírito humano “[...] Com o romantismo alemão, então, cultura ou ‘Kultur’ passa a se relacionar com valores subjetivos e relativos, voltados para emoções, questões do espírito, em contraposição à ideia de civilização, que pressupunha a adoção de valores universais, voltados, sobretudo, para o uso da razão, como instrumento para se alcançar o progresso. [3] Enfim, o que estava em jogo era, do lado alemão, a tentativa de resgatar os valores morais, costumes e comportamentos tradicionais dos povos germânicos, com o objetivo de se criar a ideia de uma cultura nacional que ajudasse na legitimação de um Estado nacional. Para isso, a ideia de civilização proposta pelos franceses em termos universais, como se fosse aplicável a todas as sociedades europeias, precisava ser contestada” (LIMA, 2008).

É nesse cenário que a educação assume ares de representação³⁰ ideológica, com um discurso de neutralidade, reforçando os princípios positivistas imbricados na sociedade, o que tornou as resistências a essa prática como desvios ou subversão, denotando que a educação é, antes de tudo, uma ação política (DURKHEIM, 1978, p.41).

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política. No seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1978, p.41) (grifo do autor).

A partir do ideal de civilização, e substanciada pelo positivismo, a escola passa a ser a transmissora dos conhecimentos considerados universais (KOSIK, 2002, p. 91-109), derivando-se toda uma maneira de ver a escola a partir de Durkheim.

Com a valorização dos conhecimentos produzidos fora da escola³¹ formou-se um entendimento do que seria ensinar, aprender, conhecer. Esse fato passa a influenciar não apenas as “formas de escolarização”³², como a maneira de ver a escola: como sendo única e imutável.

A imagem fiscalista do positivismo empobreceu o mundo humano e no seu absoluto exclusivismo deformou a realidade: reduziu o mundo real a uma única dimensão e sob o único aspecto, à dimensão da extensão e das relações quantitativas. Além do mais, cindiu-se o mundo humano ao erigir em realidade única o mundo do fiscalismo, o mundo dos valores reais idealizados, da extensão, da quantidade, da mensuração, das formas geométricas, enquanto o mundo cotidiano do homem foi declarado uma ficção (KOSIK, 2002, p. 30).

³⁰ Em (KOSIK, 2002 p.14) encontramos a explicação que “[...] No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo ‘em situação’ cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.”

³¹ Com o desenvolvimento do conhecimento humano foram sendo criadas instituições que se especializaram em produzir conhecimentos. É a partir destas instituições que se chancela o conhecimento considerado científico, a exemplo da Universidade que não apenas cria conhecimentos, mas também forma os cientistas.

³² Veiga apresenta o conceito de “formas de escolarização” baseado em Foucault “[...] mas também ressignificar o objeto escola valendo-se de um ‘dispositivo de escolarização’. O que seria isso? Ao apresentarmos a orientação metodológica foucaultiana, reafirmamos que a escola não é o dispositivo, mas a escolarização, uma rede heterogênea de elementos que lhe dá visibilidade e ocultamento, nas formas discursivas e não-discursivas. É uma estratégia inscrita em jogos de poder, ligada a configurações de saber que deles nascem e também os condicionam; enfim, a escolarização como estratégia de poder” (VEIGA, 2002, p. 91).

A pesquisa educacional foi influenciada por essa postura e absorveu os conceitos e relações das ciências naturais. Nela, o pesquisador passou a ser o sujeito e os pesquisados, objetos.

O objetivo de pesquisar é conhecer, e esse conhecimento pode ser fruto de uma representação do imediato dado ou a partir de um procedimento mais cuidadoso de uma reflexão sobre o real oferecido. A sociedade humana criou o “conhecimento científico” para ficar mais perto dessa segunda argumentação, contudo, fazer ciência implica adequar e/ou criar métodos de análise do real.

O trabalho científico tem de ser ainda examinado por outro significativo aspecto: o da influência sobre ele exercida pelos instrumentos culturais que maneja. Por instrumentos culturais temos que entender [...] as ideias que o homem de ciência, o pesquisador recebe das gerações passadas, e formam sua ‘cultura’, no sentido irrestrito do termo: ademais, os instrumentos de que se serve para o trabalho que empreende, desde livros postos a seu dispor, os dados recolhidos aos museus, até a aparelhagem de laboratórios ou de observação que irá manipular, e que afinal não passam de ideias materializadas, pois tais instrumentos foram construídos em função dos conhecimentos, das teorias que inspiraram os seus inventores. Isso supõe que aos instrumentos se acha incorporada determinada concepção dos fenômenos e seres que esses mesmos aparelhos devem investigar ou medir. E por fim, entre os instrumentos culturais contam-se as instalações, as instituições, o regime social de trabalho, que compendiam a forma como a sociedade considera dever tratar o trabalho científico, as disponibilidades de recursos que lhe pode destinar, de acordo com o grau de desenvolvimento, de independência de sua economia, e o valor que lhe atribui (PINTO, 1979, p. 262).

Em contiguidade ao surgimento dos institutos de pesquisas, academias, formação da sociedade industrial, Comte propôs um modelo único para a ciência, que logo depois foi transposto mecanicamente da área das ciências naturais para a das ciências humanas. Desse modo, os resultados das pesquisas captaram apenas uma parte do real dado. Fazer ciência era quantificar, mensurar e descrever pela linguagem matemática.

A pesquisa de espírito positivista aprecia números. Pretende tomar a medida exata dos fenômenos humanos e do que os explica. É, para ela, uma das principais chaves da objetividade e da validade dos saberes constituídos. Consequentemente, deve escolher, com precisão, o que será medido e apenas conservar o que é mensurável de modo preciso. Para os adversários desse método, trata-se de truncar o real, afastando numerosos aspectos essenciais à compreensão. (LAVILLE, 1999, p. 43).

Realizar análise em laboratório e/ou observações de fenômenos da natureza que, em seu desenvolvimento quase não denotam alterações nas forças e no modo

com que acontecem, é uma maneira de se constatar o real. Este se repete por forças físicas que, em se repetindo as mesmas condições, o fenômeno se realiza. Quando pesquisamos o humano, qual é o comportamento da pesquisa positivista nas ciências humanas? A resposta é que "... O método empregado no campo da natureza parece tão eficaz que não se vê razão pela qual também não se aplicaria ao ser humano" (LAVILLE, 1999, p. 43). Com essa intenção, forma-se todo um ideário de estudo nessa área na qual,

O objeto geral da investigação é concebido em termos de comportamento; o investigador, que utiliza categorias de classificação predeterminadas para a observação destes comportamentos, 'pressupõe uma uniformidade de relações entre a forma do comportamento e o seu significado, de modo que o observador pode reconhecer o significado do comportamento sempre que este se produz' (Erickson, 1986, p. 132). Este postulado decalcado da '**uniformidade da natureza**', foi tomado de empréstimo às ciências naturais pelos investigadores positivistas das ciências sociais (LESSARD-HÉBERT, 1990, p. 36, grifo do autor).

A educação, então, passou a ser vista de duas formas: "a metáfora da classe encarada como uma caixa skinneriana e a metáfora do sistema escolar e da sociedade como um agregado de elementos diferentes formando uma grande máquina" (LESSARD-HÉBERT, 1990, p. 38). As buscas positivistas pelas constantes norteavam esses estudos, pois eles acreditavam que o que era comum se sobressairia na pesquisa, independentemente do tempo, espaço e dos grupos e/ou indivíduos pesquisados.

2.2. A CIÊNCIA E A ESCOLA

A partir da noção "durkheimiana" de "instituição"³³, a escola passou a ser vista como uma organização/instituição imutável, cuja "função" seria fazer o repasse dos conteúdos, considerados universais, necessários para a formação do cidadão republicano, possuidor de autonomia e consciente de seus direitos e deveres. A ação pedagógica objetivava adequar os alunos, adaptá-los, e para tanto se baseava

³³ Durkheim, ao analisar historicamente as relações das sociedades com a educação, definiu-a como sendo uma imposição dos indivíduos adultos para com as crianças. (DURKHEIM, 1978, p. 41). É na visão de uma geração que a entende como uma *tabula rasa*, na qual os indivíduos precisam aprender a viver em sociedade. A partir desse modo de ver, às gerações futuras resta inculcar os modelos das gerações anteriores, decorrendo que as ações pedagógicas são hierárquicas, autoritárias, informativas. Sobre o autoritarismo do professor, ver em (Idem, idem p. 52-53) a comparação da relação de ensino com o processo hipnótico. Durkheim, ao analisar os fins da educação, diz que "na verdade, entre todas as instituições pedagógicas, não há uma só talvez que não seja análoga a uma instituição social" (Ibidem, p. 88).

no aprimoramento do transmitir informações, ou seja, na técnica, entendendo como processo de “mão única”, o “ensino e a aprendizagem” - (ensino-aprendizagem), no qual ao professor caberia a escolha e a sistematização dos conteúdos e seu repasse, restando ao aluno o aprendido (ou o que isso significava na época) a “assimilação”. Essa maneira de agir ficou conhecida como “tendência pedagógica tradicional” e, na visão de Paulo Freire, como “educação bancária”.

Em lugar de se comunicar, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens; nesta (na melhor das hipóteses equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 1975, p. 66).

A educação tradicional cunhou, na escola, toda uma maneira, não apenas de ver a escola, mas de como compreendê-la, de como “administrá-la”. Foram definidos “papéis” e processos em vista da postura tradicional da educação: onde estudar. O que é estudar. Como se estuda. Como se aprende. Como se ensina.

Uma reflexão com respeito à questão da ciência com seus métodos rígidos, métodos que foram adotados mecanicamente das ciências da natureza, física e biológica encontramos em (KOSIK, 2002, p. 30). A partir disso, há implicação de uma educação igualmente rígida, com a incorporação da organização escolástica³⁴ e das escolas dominicais³⁵, nas quais o ensino era também rígido e hierarquizado. “Em muitas escolas, ainda hoje, observam-se os resquícios, fortes ou não, da herança jesuítica no ensino” (FARIA, 2009)³⁶. Nessa situação, o aprendizado se viu em meio a um ideal de libertação de uma opressão que vem se dando historicamente, assim como a adaptação a uma organização que lhe proporciona

³⁴ O termo escolástica está relacionado ao ensino jesuítico – Companhia de Jesus.

³⁵ Em (MATOS, 2009) o autor apresenta a escola dominical. Outro artigo considera que “na educação evangélica para a formação de líderes religiosos (por exemplo: seminários, institutos bíblicos) e nas “escolas dominicais” predominou o paradigma dogmático da primeira fase, onde a discussão e avaliações críticas são vistas como ameaças, ao invés de oportunidade para a descoberta” (CARRIKER, 2009, p. 4), referindo-se ao Brasil.

³⁶ Artigo on-line, sem paginação, onde o autor realiza uma reflexão sobre a influência, até nos dias de hoje, da organização pedagógica escolástica implantada pela Companhia de Jesus, a Ordem Jesuíta.

uma porta de saída de sua condição de classe, subalterna socialmente, tornando-se, o aprendizado, também rígido³⁷.

Todas essas questões foram pré-definidas e aplicadas, o que tornou fácil e simples as investigações educacionais, pois o que se esperava encontrar já estava pré-estabelecido.

Nessa visão e ação da educação, o tradicional determinava relações hierarquizadas e com fluxos unilaterais, em que a divisão social do trabalho³⁸ definia as responsabilidades de cada um no processo, deixando a cada um apenas uma atividade, como num corredor sem janelas. Com a valorização dos conhecimentos criados/produzidos fora da escola, nas universidades, sem a participação efetiva dos sujeitos que são envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, foram criadas implicações pedagógicas deste modelo/modo de pensar e agir tradicionalmente, no qual a técnica aperfeiçoada foi a transmissão e repasse, tornando o conteúdo uma “cópia” do que foi produzido, restando aos alunos a utilização, a retenção na memória dos conteúdos, ou melhor, sua cópia, diferenciando-se de aluno para aluno, na elaboração de sua cópia particular.

Esta é a relação da aprendizagem: a capacidade de reelaborar uma cópia do conteúdo transmitido (ensinado). Na relação de ambos, professor e aluno, são produtores de cópias, da simplicidade à complexidade, dependendo da capacidade individual de cada um. Assim, se pode dizer: - “Conhecendo-se um professor, conhecem-se todos, conhecendo-se um aluno, conhecem-se todos”. Ou, ainda melhor, “conhecendo-se os originais se conhecem todas as cópias”. Nessa relação, entre originais e cópias, compreende-se a maneira com que foi tratada a educação em muitas questões, aplicando-se a metodologia quantitativa, velavam-se as particularidades tornando o ambiente escolar, aparentemente, homogêneo e, conseqüentemente, previsível. A relação do ensino com a aprendizagem se tornou uma abstração.

Identifica-se, na literatura³⁹ de apoio a esta dissertação, a influência do positivismo que, na consolidação da sociedade burguesa – capitalista -, norteia a estrutura e impõe os seus princípios na área da educação, coisificando-a ideologicamente. Durkheim considera a “educação como fato social”, e ainda, o “fato

³⁷ Em seu capítulo ii, (DURKHEIM, 1978) aborda as relações da educação, pedagogia e ciência.

³⁸ O artigo de (RASIA, 1980, p. 9-27) mostra, com muita propriedade, a relação da divisão social do trabalho na escola.

³⁹ (KOSIK, 2002; LAVILLE, 1999; HOBBSAWM, 1982; LESSARD-HÉBERT; 1990 e SUPERTI, 2008).

social como coisa”, então, a educação é uma coisa⁴⁰. Disso decorreu, em princípio, a valorização e a justificação da “pedagogia tradicional”, na qual o “silêncio” de quem aprende era norma de conduta na aprendizagem, e a voz era determinada a apenas um: o professor, que detinha o conhecimento e o passava em forma de informação, restando ao aluno ir à busca daquilo que o professor decidia que era verdadeiro.

A educação republicana Dubet (1998) tem como objetivo formar o indivíduo para a cidadania – da república burguesa. Ela pretende formar o cidadão para a cidadania, daí a pretensão de Durkheim em desenvolver no indivíduo uma autonomia em relação às diversas influências que ele sofre no processo educativo em geral. Para Durkheim (1978), a sociedade forma seus cidadãos, para seus fins.

A partir das postulações de Durkheim (1978; 1982) pode-se inferir que normatização da educação sob a influência positivista tornou-a “coisa”. Seus conteúdos e o processo pelo qual ela é desenvolvida, apresentada aos alunos, se tornaram abstratos na medida em que a informação de um conhecimento considerado “universal” se tornou o eixo principal e se distanciou do dia-a-dia dos alunos, pois o conhecimento era produzido nas universidades, longe das salas de aula, das casas dos alunos, dos ambientes frequentados por ele.

Nesse processo, o conhecimento escolar adquiriu uma aura de mistério iniciático a que apenas poucos tinham acesso. Deste modo, o acúmulo de informações foi considerado o ideal do processo educativo. Receber informações significava ter melhores condições de decidir sobre si mesmo, mesmo que essas informações não estivessem ligadas à vida dos educandos⁴¹.

A Teoria era informada, raramente demonstrada, aplicada. O importante era saber quem escreveu este ou aquele livro ou, ainda, quem elaborou esta ou aquela teoria ou pensamento. Elegeu-se a informação e manteve-se o professor como centro do saber. O professor é o sujeito do conhecimento e os alunos os receptáculos⁴², ou mais radicalmente falando, “os fiéis para serem consolados”. Os alunos foram alijados de conhecerem os processos de criação das teorias, de compará-las a suas realidades, validá-las. Enquanto possuidores de uma voz permaneceram em silêncio.

⁴⁰ “A Primeira e fundamental Regra consiste em considerar os fatos sociais como coisas.” (DURKHEIM, 1982 p.13).

⁴¹ Paulo Freire, como alternativa a essa abstração no trato da educação propõe o diálogo (FREIRE, 1975, 91-102).

⁴² (FREIRE, 1975, p. 65-75) conceitua como educação bancária esta ação pedagógica.

O capitalismo rompe esse vínculo direto, separa o trabalho da criação, os produtos dos produtores e transforma o trabalho numa fadiga incriativa e extenuante [...] Com a perda do domínio sobre o mundo material criado, o homem perde também a realidade (KOSIK, 2002. p.123).

Os conteúdos, exógenos aos sujeitos da relação ensino e aprendizagem, tornam-se abstratos, sem relação íntima com a realidade de ambos os sujeitos da relação. Isso se dá pela distância entre a produção do conhecimento e sua transmissão⁴³. O que deveria ser complexado e profundo passa a ser simplório e superficial. É esse distanciamento pedagógico que vai dar a aparência de “imutabilidade” à escola e a “fossilização” de seus conteúdos, pois da essencialidade da criação e da novidade, sua perpetuação por meio de cópias facilita essa visão/ação de não-mudança. “Este mundo não se manifesta ao homem como realidade por ele criada, mas como um mundo já feito e impenetrável, no seio do qual a manipulação se apresenta como engajamento.” (KOSIK, 2002, p.75).

Em face dessa situação, por um lado considerando a escola como imutável, rígida e, por outro, contraditória a esse tipo de pensamento como sendo “desvio”, “erro”, subversão⁴⁴, fez surgir pensadores que expõem a possibilidade de se investigar (ou olhar) a escola de outra maneira⁴⁵. Não como uma estrutura rígida, mas como uma “rede” de relações sociais que, interagindo entre si, cria uma dinâmica própria, particular, tornando cada escola única, mantendo características gerais que faz aproximar uma das outras.

A escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta ‘cultura da escola’ (no sentido em que se pode também falar da ‘cultura da oficina’ ou da ‘cultura da prisão’) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por ‘cultura escolar’, que se pode definir como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167).

⁴³ Com relação à maneira pedagógica de como se apresenta essa situação ver (FREIRE, 1975, p. 63-87).

⁴⁴ Esta prática se deveu à adaptação, no Brasil, do pensamento pedagógico positivo-funcionalista de forma mecânica.

⁴⁵ “Os estudos voltados para a compreensão da cultura da escola buscam dar visibilidade ao que se denomina *ethos* cultural de um estabelecimento de ensino, sua marca ou identidade cultural, constituída por características ou traços culturais que são transmitidos, produzidos e incorporados pela e na experiência vivida do cotidiano escolar” (MAFRA, 2003, p.126).

Quando se olha a escola como “rede de relações sociais”, que lhe dá a particularidade de produtora de um tipo especial de conhecimento implica assumir condições específicas a essa maneira de olhar. As relações sociais são produzidas por sujeitos que nas suas ações cotidianas⁴⁶ (HELLER, 1985; KOSIC, 2002) interagem entre si, determinando “produções culturais” (WILLIAMS, 1992) que se reverte em “formas culturais” hierarquizadas que absolutizadas/reificadas passam a exprimir uma aparência de “naturalização” que intervém de forma significativa no processo de alienação. “Essas absolutizações adquirem formas a-históricas, míticas, que fogem à consciência daqueles que a reproduzem, pois estes perdem a ‘leitura’ da realidade por meio da inculcação/introjeção dessas formas”.

Investigar o “cotidiano escolar” é olhar de maneira crítica sua construção/reprodução, pois o indivíduo que não se reconhece enquanto sujeito passa a construir seu cotidiano como sendo uma cópia daquilo que a realidade absolutizada (reificada) lhe impõe, sem que ele perceba. A reflexão crítica faz desvelar este movimento. Desse modo, o indivíduo pode pensar sobre as questões que o envolvem percebendo, em sua ação, a construção de toda uma maneira de ser, na qual, nessa forma cotidiana fragmentada, lhe proporciona uma alienação, fazendo com que ele assuma, como sendo suas⁴⁷, as decisões tomadas por outros e que, muitas vezes, lhe são prejudiciais e ele se conforma⁴⁸.

O olhar crítico para a escola assume a condição ontológica de serem sujeitos⁴⁹ os indivíduos e suas relações como realidade dos mesmos. A partir disso, infere-se que as ações específicas que participam da relação com o conhecimento escolar são denominadas de “formas de escolarização” e são essas formas que se tornam objetos da investigação educacional qualitativa, como maneira mais próxima da realidade escolar⁵⁰.

⁴⁶ Sobre o cotidiano, uma obra profunda e acessível ao leigo é (CARVALHO, 2007).

⁴⁷ A relação entre o concreto e a abstração pode ser vista como “O grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da libertação” (FREIRE, 1975, p. 32).

⁴⁸ Podemos completar esta noção quando (KOSIC, 2002, p. 20) fala que “... O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e a evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade”.

⁴⁹ “... os sujeitos, enquanto individualidades subjetivas, cujas experiências são marcadas pelas interações sociais, situações e acontecimentos, experiências, sentidos e significados, lutas e conflitos que permeiam os espaços escolares (MAFRA, 2003, p. 121).

⁵⁰ Essa forma de ver a escola se baseia nos conceitos de “cultura na escola, cultura da escola e cultura escolar” de (MAFRA, 2003, p. 125, 126, 128).

2.3. O CONHECIMENTO E A ESCOLA

O método aplicado (técnica), assumido pela visão tradicional de pedagogia, correspondeu a toda uma noção/concepção de conhecimento, e das pessoas envolvidas, em seu processo de criação. Olhar a escola passou a ser mais uma constatação daquilo que a epistemologia projetava *a priori*, ou seja, a transmissão de conteúdos considerados universais e a assimilação passiva destes por parte dos alunos. Coincidentemente, as políticas educacionais se baseavam em números “grandes”, “totais”, “totalizações”, e não se pensava na escola como uma produtora de conhecimento, portanto, reconhecidora das relações sociais internas de reconhecimento dos sujeitos envolvidos na ação pedagógica. Não.

Com a ação de transmissora, a escola deveria primar pela eficiência técnica, extraindo de si sua condição de ser política. Tal condição criava uma aparência de imutabilidade, naturalidade, o que era reforçado e confirmado pelos métodos empregados em sua investigação. A escola era parte de um organismo social, analogamente à ciência biológica, na qual uma escola era considerada igual a todas. Conhecida uma escola, conheciam-se todas. Conhecido um professor, conheciam-se todos. Conhecido um aluno, conheciam-se todos. Era a influência das “Regras Gerais”, apropriadas das ciências naturais, pela pedagogia tradicional.

Na investigação educacional consideraram-se hipóteses a serem validadas, pois a escola vista, a partir de uma visão positivo-funcionalista, como uma instituição⁵¹ teria pouca diferença entre uma e outra⁵², e as diferenças que por ventura surgiram não eram consideradas significativas a ponto de alterarem os princípios epistemológicos. A matemática/estatística passou a ser a grande fornecedora de dados para o conhecimento da escola/educação. Importantes eram os números: matrículas, evasão, repetência, avaliação e outros mais. A realidade passou a ser lida pelas porcentagens, o “real” se “porcentalizou”⁵³. Desse modo, era mais fácil assemelhar os resultados das escolas, sistemas e redes de ensino: %, ou seja, 10% sempre é igual a 10%.

⁵¹ (DURKHEIM, 1978, 59-60) explica essa relação.

⁵² Em (DURKHEIM, 1978) podemos encontrar a construção do objeto sociológico a partir daquilo que, mesmo em épocas distintas, possui igualdade. Sendo assim, a pesquisa sobre educação se basearia naquilo que é comum nos processos educativos, independentemente do local ou época em que se realize.

⁵³ Neologismo proposto pelo autor onde a realidade vista por meio de porcentagens diminui o impacto dos grandes números com a relação à quantidade, levando em conta que para aos fazedores de políticas educacionais era mais cômoda a aparência no lugar da realidade.

Na realidade, a queixa em relação às estatísticas da educação haveria não só de alcançar a República mas também de atravessá-la em cada um de seus períodos, até o presente. Vou exemplificar. Fletcher (1985, p. 13), diz que a estatística escolar é de validade questionável, porquanto “fornece números irrealistas, os quais tendem a minimizar o problema da repetência”. Fletcher e Ribeiro (1988) colocam em xeque praticamente todas as estatísticas do SEEC/MEC, sustentando que estas produzem superdimensionamento das matrículas, da evasão e da aprovação e subdimensionamento da reprovação e da repetência. Para complicar, estudo recente (Ferraro, Vargas & Machado, 2001) sugere que o problema pode estar principalmente na má qualidade dos registros escolares, tendo identificado casos relativamente frequentes de múltipla matrícula, com superdimensionamento, sim, da matrícula e da evasão, porém com subdimensionamento não da reprovação e repetência, como querem Fletcher & Ribeiro, mas sim da aprovação (FERRARO, 2002, p. 23)

Dessa forma o sistema de ensino velou uma situação na qual milhares de alunos eram excluídos, pela evasão e repetência. Paulo Freire⁵⁴ aponta a ideologização da evasão escolar, no sentido de que ela aparenta quando o aluno sai da escola por opção e não que esta, de uma forma “perversa” e impessoal, elimine aqueles que não conseguem “adaptar-se” às condições erigidas, que são veladas nas questões de evasão e repetência.

A valorização da técnica, principalmente em relação ao ensino, contribuiu para o surgimento e o aprimoramento das relações de transmissão do conhecimento. Assumia a didática uma função importante: a de melhorar a relação entre o ensino e a aprendizagem. O problema não foi esse reconhecimento, mas sua epistemologia. Tudo isso faz parte da ação pedagógica, o que se problematizou foi a continuação da relação hierárquica entre professor e aluno, na qual apenas o professor era reconhecido como sujeito e, ainda assim, como um “retransmissor” “repassador”, “multiplicador” de um conhecimento que lhe é exógeno.

Até os dias de hoje essa questão faz parte do problema educação. Muitos foram os teóricos que contribuíram para a melhoria da relação “ensino e aprendizagem”, alguns nos meios, outros nas técnicas de transmissão do conhecimento, outros no controle daquilo que era assimilado, outros no processo como um todo.

2.3.1. A DIMENSÃO SÓCIO-CULTURAL DA ESCOLARIZAÇÃO

A escola faz parte de um imenso e complexo conjunto de relações sociais, que se desenvolve de forma dinâmica e autônoma, exercendo uma atividade na

⁵⁴ Palestra em Campo Mourão, quando da inauguração do campus da Universidade de Maringá, Paulo Freire apresenta a organização do sistema excludente de educação. Acervo CETEPAR, sem data definida.

organização total da sociedade que a caracteriza com uma responsabilidade: organizadora e transmissora de um conjunto de saberes considerados “universais”, que proporcionam a reprodução da sociedade e da própria escola, mas detendo parcela significativa, de autonomia, na construção de sua existência. Com isto ela adquire duas dimensões: uma que lhe é atribuída por sua “atividade social” e outra, mais velada, subjetiva que a identifica como única – sua particularidade. Tudo isso num mesmo momento e contexto com uma relação de dialeticidade do geral com o particular e sua cotidianidade (HELLER, 1985 p. 20-23).

O movimento da escola é o conjunto das dinâmicas dos sujeitos individuais e coletivos expressas em suas relações num determinado tempo e contexto histórico. Isto projeta toda uma produção cultural que aparentemente é homogênea, mas que em seu âmago carrega uma grande diversidade, correspondente à sua composição: **os sujeitos e suas relações**⁵⁵.

A escola possui três características fundamentais: a sua **historicidade** que nos mostra o processo histórico em um contexto e suas determinações, nos quais os sujeitos mantêm relações e produzem uma vida cotidiana (Ibidem, p. 17). Em se falando de sujeitos abordamos outra característica cultural da escola a **antropologia** e, a partir da preocupação com o homem, definindo-o e buscando compreender suas particularidades na diversidade de suas relações e produção simbólica. Assim, chega-se à **Sociologia** que aborda o como este ser, o sujeito, se relaciona, cria toda uma intersecção de motivos e ações, hierarquias e poderes.

Olhar a escola com um olhar que a veja a partir de suas dinâmicas, sempre em movimento, nos traz várias noções a seu respeito. André Chervel (1990) recupera as informações da finalidade da Escola entendendo que

Cada época produziu sobre sua escola, sobre suas redes educacionais, sobre os problemas pedagógicos, uma literatura frequentemente abundante: relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares, etc. É essa literatura que ao menos tanto quanto os programas oficiais, esclarecia os mestres sobre sua função e que dá hoje a chave do problema” (CHERVEL, 1990, p.190-191).

Assim abre a possibilidade de perceber que a escola não é uma mesma em todos os momentos e períodos históricos. Forquin considera que

⁵⁵ Para compreensão deste estudo, ver (KOSIK, 2002, p.15) sobre a pseudoconcreticidade.

[...] todo este conjunto de dispositivos e de marcas pelo qual se percebe o 'produto escolar' e que, discerníveis em certas situações de comunicação não escolares, podem denotar a pregnância do 'espírito escolar' na cultura de certos indivíduos ou de certos grupos (devido à perduração do *habitus* fora de seu meio original de constituição e de habilitação) (FORQUIN, 1992, p. 34).

E estas não se repetem mecanicamente, vão sempre sofrer modificações em suas novas aparições⁵⁶ (FORQUIN, 1992, p. 30). Assim, a escola é definida com seus movimentos de reprodução e reprodução do saber.

As transformações dos conteúdos passam a assumir uma posição estratégica no conhecimento da vida escolar, pois como o vimos já transpôs os muros dos ambientes escolares e invadiu a sociedade. São muitas as atividades que se utilizam dele. Para Chervel (1990)

[...] os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história (CHERVEL, 1990, p. 180).

Forquin (1992) pondera que

[...] De um lado as matérias escolares não podem ser consideradas como entidades monolíticas, mas se apresentam como agregados instáveis de subgrupos e de tradições heterogêneas. De outro o processo de implantação de uma matéria escolar passa pela substituição de uma legitimação acadêmica a uma justificação puramente pedagógica ou utilitária (FORQUIN, 1992, p. 40).

Um conceito que surge nestas discussões é o da "autonomia" que possui a escola. Que pode ser relativa Forquin (1992, p. 37) caracterizando que a escola não é totalmente isolada nem totalmente subjugada. Isto determina outra questão "a mediação didática" (Ibidem, p. 33).

A cultura escolar apresenta-se assim como uma 'cultura segunda' com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificação e outras formas

⁵⁶ Em (FORQUIN, 1992, p. 30) é apresentado como conceito de "memória cultural".

propriamente escolares de recompensas e de sanções (FORQUIN, 1992, p. 33-34).

O próprio Forquin vê o “produto escolar” como resultado de uma lapidação do conhecimento, que começa pela ciência que transforma o conhecimento leigo, sistematizando-o, e que disponibilizado é apropriado relativamente pela escola, e na sequência pelo professor. Esta é a dimensão da transposição didática.

A educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num momento dado numa sociedade. Ela deve também, a fim de os tornar efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações, se entregar a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, de ‘transposição didática’. É que a ciência do erudito não é diretamente comunicável ao aluno, tanto quanto a obra do escritor ou o pensamento do teórico. É preciso a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas e que não deixam nunca de dispensar as muletas do didatismo (FORQUIN, 1992, p. 32-33).

Chervel (1991), no estudo das disciplinas escolares, considera que

Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local. [...] Se se ligam diretamente as disciplinas escolares às ciências, aos saberes, aos *savoir-faire* correntes na sociedade global, todos os desvios entre umas e outros são então atribuídos à necessidade de simplificar, na verdade vulgarizar, para um público jovem os conhecimentos que não se lhe podem apresentar na sua pureza e integridade. A tarefa dos pedagogos, supõe-se consiste em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido possível a maior porção possível da ciência de referência (CHERVEL, 1990, p. 180-181).

Portanto, esta é uma necessidade que passou a ser considerada, principalmente a partir dos trabalhos de Chevallard (1991). Ele considera que a “transposição de didática” é um processo de transformação que se dá na trajetória entre a criação do conhecimento científico e o conhecimento a ser ensinado.

Os conteúdos de saberes designados como aqueles *a ensinar* (explicitamente: Nos programas; implicitamente: pela tradição, evolutiva, da interpretação dos programas), em geral *preexistem* ao movimento que os designa como tal. Sem embargo, algumas vezes (e os mesmos mais frequentemente do que se poderia crer) são verdadeiras *criações didáticas*, suscitadas pelas “necessidades do ensino”. Um conteúdo científico que é designado como um conhecimento de ensino, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão fazê-lo apto para ocupar um lugar entro os *objetos de ensino*. (CHEVALLARD, 1991, p. 45)⁵⁷.

⁵⁷ Livre tradução de “Los contenidos de saberes designados como aquellos a enseñar (explicitamente: em los programas; implicitamente: por La tradición, evolutiva, de la interpretación de los programas), en general preexisten al movimiento que los designa como tales. Sin embargo, algunas veces (y por lo menos más a

Para Chevallard (1991) essa trajetória percorre uma “região” que ele denominou de “entorno”, sendo a área social que, de uma maneira ou outra, interfere no processo de escolarização. Desde a legislação que visa à ordenação das relações de sua própria constituição que é fruto de uma ação política que deve ou não corresponder a um consenso social. E isto causa conflitos e interrupções em processos principalmente de mudanças nos sistemas educacionais. A representação política e suas decisões, os conselhos de educação, o sistema econômico, a sociedade civil em geral. Mais detidamente, ele denominou de “noosfera” a organização dos sistemas escolares.

Na noosfera, pois, os representantes do sistema de ensino, com ou sem mandato (desde o presidente de uma associação de ensino até o simples professor militante), se encontram, direta ou indiretamente, (através do libelo denunciador, a demanda cominatória, o projeto de negociação ou os debates ensurdecidos de uma comissão ministerial), com os representantes da sociedade (os pais de alunos, os especialistas da disciplina que militam em torno de seu ensino, os emissários do órgão político (CHEVALLARD, 1991, p. 28) ⁵⁸.

menudo de lo que se podría creer) son verdaderas creaciones didáticas, suscitadas por las “necesidades de la enseñanza” (CHEVALLARD, 1991, p. 45)

⁵⁸ Livre tradução de “Em La noosfera, pues, los representantes del sistema de enseñanza, con o sin mandato (desde ele presidente de una asociación de enseñantes hasta El simple profesor militante), se encuentran, directamente, (a través Del libelo denunciador, La demanda cominatória, el proyeto tansaccional o los debates ensordecidos de una comisión ministerial), com los representantes de la sociedade (los padres de los alumnos, los especialistas de La disciplina que militan em torno de su enseñaza, los emisários Del órgano pollítico). (CHEVALLARD, 1991, p. 28-29).

3 A SOCIOLOGIA E SEU ENSINO

Observando o ensino da disciplina de Sociologia no Ensino Médio pode-se identificar, uma ação abstracionista, no sentido de não se dar concreticidade aos conteúdos ensinados, parte-se da teoria e termina na teoria, sem contudo inseri-la no contexto do aluno. Com a temeridade da presença da disciplina no currículo escolar obrigatório, sua sazonalidade, formou-se um “vazio pedagógico”⁵⁹ – a ausência de conteúdos específicos para o Ensino Médio. A solução para o impasse foi a adoção dos conteúdos acadêmicos, só que de forma mecânica, ou empobrecida de sua profundidade. Aliado a esse problema acrescenta-se a falta e/ou pouca discussão das licenciaturas em Sociologia (MORAES, 2003), de professores, livros didáticos excessivamente profundos ou aligeirados, esquemáticos. A idéia era facilitar a vida de quem ensinava, especializando-se em técnicas metodológicas, mastigando conteúdos, facilitando entendimentos e, em muitos casos, evitando a reflexão.

Em uma investigação sobre a escolarização⁶⁰ importa demarcar a influência (origem e desenvolvimento) daqueles teóricos que contribuíram no processo do pensar: no que se deve ensinar e como se deve ensinar.

As sociedades contemporâneas usufruem de quantidades cada vez maiores dos frutos da produção do conhecimento que, por meio da tecnologia, se traduzem em conforto e qualidade de vida para a população mundial. Uma questão surge: não há uma distribuição equitativa desses frutos. Em alguns casos, uma parcela da população, e não outra, passa a ter acesso a este ou aquele produto, satisfazendo a uma necessidade e, muitas vezes, criando outras que não podem ser satisfeitas de imediato ou, ainda, uma parcela significativa passa por necessidades primárias: fome, miséria, moradia, lazer e outras formas de violência.

No plano político-econômico, findada a Guerra Fria, corporificou-se a reordenação do capital internacional com o nome de Globalização. Um fenômeno de internacionalização do capital no qual as últimas fronteiras, barreiras, para a consolidação mundial do capitalismo caem. São muitas as contradições e muitas

⁵⁹ O vazio pedagógico no ensino médio se formou com a ausência de uma proposta específica para esse nível de ensino, pois o mesmo foi considerado um nível intermediário e oscilou em função da formação superior, sendo desprezada a sua especificidade. Disto resultou a apropriação de conteúdos de interesse acadêmico e mais recentemente, na história da disciplina, de conteúdos de outras áreas do conhecimento. Em alguns momentos se reconheceu a disciplina pela sua forma, ou seja, pela possibilidade de realização de debates em sala de aula.

⁶⁰ No sentido de estudos das produções culturais criadas em relação aos processos relativos à cultura na escola, cultura de escola e cultura escolar.

também são as explicações a respeito. É nesse cenário que ressurge a Sociologia, uma ciência que estuda as relações sociais, acompanhando as transformações das mais variadas áreas de ação do Homem⁶¹.

Não é por acidente ou modismo este ressurgimento. Os séculos XVIII e XIX serviram para consolidar o pensamento científico e todo um procedimento em torno da produção científica. Foi eleito um *status* de qualidade que hoje conhece-se como “conhecimento científico” (HOBSBAWM, 1982, p. 261). Para essa conceituação e consolidação foi primordial a presença do pensamento positivista. August Comte elaborou um conhecimento que se afastava da metafísica e assumia uma postura de “neutralidade” do “sujeito que quer conhecer com o objeto que se quer conhecer”, tornando-se a base da produção científica de então.

Os positivistas, com a preocupação da influência da religião nas sociedades, procuraram desenvolver, a partir das ciências naturais, um “modo de ver” os fenômenos, de uma forma que fosse a mais isenta possível. Acreditavam que havendo os três estados de evolução das sociedades, (teológicos, metafísicos e positivistas), estavam dadas as condições da criação de uma ciência positiva, que para Comte era a “física social” (Sociologia).

A Sociologia é uma forma de apropriação e constituição do mundo social gerada pela dissolução da comunidade, a emergência da sociedade burguesa, a dinâmica de uma sociedade fundada na desigualdade social, econômica, política e cultural (IANNI, 1991, p. 19).

É com Durkheim que o positivismo assume sua forma mais expoente na influência do pensamento científico do século XX. Com a necessidade de encontrar uma resposta ao cenário da Europa e mais detidamente da França, entre os séculos XIX e XX, Durkheim analisou e propôs uma maneira de conceituar os fenômenos sociais. Para ele, os fenômenos sociais são “coisas”, parte do princípio da neutralidade científica, na qual o cientista social, assim como o de laboratório, não deve contaminar sua análise. Ele transpõe para os “fatos sociais” esse tipo de análise, considerando que o cientista social deve ser isento de influência ao objeto que estuda. Preocupado, ainda, com a influência da religião na área da educação, passa a dedicar-se a esta área. Começa por considerar a educação como um fenômeno social, um “fato social”, portanto uma “coisa”, que deve ser analisada

⁶¹ Em (IANNI, 1990) encontramos uma análise da ampliação do campo temático da Sociologia e uma análise dos paradigmas que passaram a influenciar a produção sociológica.

como tal. Então, a Sociologia que havia sido criada como uma disciplina, agora assume ao *status* de uma Ciência Social, com princípios, métodos e objetos próprios.

3.1 O CONTEXTO DA SOCIOLOGIA E SEU ENSINO MÉDIO

A Sociologia no ensino brasileiro, Meucci (2001), aparece em manuais dirigidos a estudantes de Direito antes de 1930. Mas, sua incorporação à área da educação deveu-se, primeiramente, "à introdução da cadeira de Sociologia nos cursos secundários e escolas normais". A produção do pensamento sociológico de então, período compreendido do início do século XX até os anos de 1940, foi realizada por autores não notadamente formados em Sociologia, mas pensadores sociais que compartilhavam da situação social do país, principalmente na visão de constituição de uma "nação", servindo os conteúdos desta disciplina para atingir este fim.

3.1.1 O INÍCIO: A PROPOSTA DE BENJAMIN CONSTANT (1891)

O caminho traçado pela disciplina de Sociologia no ensino brasileiro vem desde o período do Império.

Como marco da introdução da Sociologia nos currículos oficiais. No Brasil, 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, a sugerir que o Direito tinha mais a ver com a sociedade ou com as relações sociais do que com um pretense "estado de natureza" – pedra de toque da elaboração política dos contratualistas e jusnaturalistas dos séculos XVII e XVIII; isso constituía, desde já, uma perspectiva interessante, apesar de o parecer do conselheiro não ter sido sequer votado [...] (OCNEM, 2006, p. 101) ⁶².

No contexto de início da República, onde consta a construção do ideário de nação, que coincide com o começo da intenção de institucionalização da disciplina de Sociologia nos meios educacionais brasileiros⁶³, há uma tensão social criada pela presença do positivismo.

A educação, durante um período longo da história, esteve sob o controle da Igreja, pautando-se em dogmas religiosos. Com a afirmação do Estado

⁶² Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Acessado em julho de 2009. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>

⁶³ De acordo com Santos (2004, p. 133) foi através do "Decreto nº98, de 8 de novembro de 1890".

leigo pela Constituição Republicana de 1891, erigida sobre aspirações positivistas, a Igreja Católica foi afastada da esfera política do país, decisão que atingiu o âmbito educacional. Por essa determinação, as escolas públicas permaneceram durante quarenta anos sob um processo de descristianização, visto que somente após a Revolução de 1930, com a promulgação do Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, o ensino religioso tornou-se facultativo nessas instituições (SILVA, L. G., 2006, p. 3236).

No início da república a presença da Sociologia nos processos de escolarização brasileira deu-se pela liderança de Benjamin Constant⁶⁴, em 1891. O cenário social era de proposta de mudança depois de tumultuadas campanhas: abolicionista, separatista e republicana. O Brasil precisava redefinir e/ou assumir uma postura coerente a sua época. As estruturas socioeconômicas ainda refletiam o atraso cultural (tecnológicos e afins), em relação a outros países da Europa e dos Estados Unidos, o que debilitava sua liderança continental e sua posição econômica internacional. O Brasil precisava adquirir estruturas de modernidade em comparação à sua herança escravocrata.

A ruptura, deveras compulsória, com que se implanta a República, criou certa urgência na definição de que tipo de país o Brasil seria, assim como quais os recursos necessários para atingi-lo. Decidiu-se que o Brasil precisaria ser uma Nação, pois dispunha de regiões com baixa densidade populacional. A partir dessa constatação, nossos teóricos buscaram no ideário do inglês Spencer a noção de “nação” e de especialização por meio da “divisão social do trabalho”.⁶⁵

O quadro brasileiro, no final do século XIX, era de uma incipiente industrialização, um cenário baseado em pequenos negócios sem um mercado interno que provocasse uma dinâmica no fluxo de capital. A educação era privilégio de uma minoria, sendo que a elite enviava seus próceres ao estrangeiro para se instruírem. Com a preocupação de formação de futuros dirigentes, inicia-se a preocupação com a criação de estabelecimentos que proporcionassem a essa elite aquilo que seus filhos buscavam no exterior.

Para essas elites, a escola cumpriria um papel homogeneizador das relações sociais, que atenderia às várias expectativas assinaladas acima.

⁶⁴ No artigo “Benjamin Constant: Biografia e Explicação Histórica” (LEMOS, 1997) apresenta a vida deste expoente do positivismo no Brasil.

⁶⁵ Para Spencer “os organismos vivos, bem como as sociedades humanas, estão igualmente submetidos a uma lei inexorável da natureza. Essa lei comanda um processo de evolução que conduz os organismos vivos e as sociedades a uma crescente heterogeneização de suas respectivas funções, orgânicas ou sociais” (Spencer, 1939:18; citado por MEUCCI, 2008, p. 130).

Pensaram então a escola como um espaço onde seriam criadas condições para a fixação de valores que garantissem uma homogeneização do social, contribuindo, assim, para a evitação de conflitos (conflitos estes presentes na Europa durante todo o século XIX) decorrentes das diferenças materiais características da sociedade capitalista. Durkheim (1978, p. 41) afirmaria que a escola cumpriria esse papel fixando 'de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais reclamadas pela vida coletiva', pois o homem no qual a educação deveria transformar cada um dos indivíduos que dela fizessem parte seria o homem que a sociedade desejava, conforme reclamasse sua economia interna, o seu equilíbrio. (MONTEIRO, 2000, p. 57).

A educação foi incluída no projeto de construção da "Nação Brasileira", e nela a Sociologia participaria do processo de conhecimento da realidade do país. Importava, nesse momento, que o pensamento positivista representava o avanço do desenvolvimento social, mesmo sendo conservador, em comparação a nossa recente tradição patriarcal-escravocrata. Importante salientar que na educação a influência católica era total, o Estado ainda não havia trazido para si essa responsabilidade.

No caso do ensino secundário, a proposta era de um curso de formação de adolescentes e não de preparação para o ensino superior. Nesse sentido, o decreto nº98, de 8 de novembro de 1890, estabeleciam medidas que objetivavam: [...] III. Organizar o curso tendo como eixo curricular as disciplinas científicas, de tal forma que os estudos se iniciariam com Aritmética no 1º ano e seriam concluídos com Sociologia e Moral no 7º ano. [...] Tais dispositivos legais foram consolidados no decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, a denominada reforma Epitácio Pessoa, que retirou oficialmente a Sociologia do currículo, sem que ela nunca tivesse sido ofertada (SANTOS, 2004, p. 133).

A luta pela hegemonia no poder da recém-formada República desgastou o líder positivista Benjamin Constant, que passou pouco tempo à frente da proposta de organização da educação do Brasil. Debilitado, também, em sua saúde veio a falecer no início de 1891, deixando sem força suas propostas de modernização, isto possibilitou a Reforma de Epitácio Pessoa (LEMOS, 1997, p. 19).

3.1.2. DOS ANOS VINTE AO PERÍODO DE 40

Em meados de 1920 surge um pensamento ligado à área educacional que ficou conhecido como "Escola Nova", o qual procurou divisar uma ideia de progresso, pretendendo incorporar ao processo de escolarização novas formas de relações de ensino e aprendizagem. Silva, L. G. (2006, p. 3237) coloca que é a partir da publicação, em 1932, do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" que essa questão se torna extrema, fazendo com que os adeptos da "Reação Católica"

reforçassem suas atuações junto aos educadores brasileiros. Aqui é importante frisar que o positivismo forjou a Sociologia e a Sociologia influenciou significativamente a escolarização com Durkheim.

Nesse período, a Sociologia era vista como a disciplina que carrega os conteúdos necessários à construção de uma nova nação, tendo uma função pedagógica de formadora de "cidadãos", no que cada grupo político/educacional entendia o que era ser cidadão. É estratégica a presença da disciplina nos cursos de formação de professores, pois seriam eles que implementariam o processo de formação dos "novos cidadãos", o trabalho sociológico começaria nas séries iniciais, pelas normalistas⁶⁶.

A Sociologia, no Brasil, sofreu uma influência significativa até 1940 de autores pertencentes a duas orientações francesas: (a) àqueles que compunham a Reação Católica⁶⁷ - "Alceu Amoroso Lima, Francisca Peeters, Guilherme Boing, Amaral Fontoura e Severino Sombra"⁶⁸, que (MEUCCI, 2001, p.126) expõe como sendo uma "sociologia cristã".

Estes autores sob a orientação da "reação católica" no Brasil, tinham um perfil definido por Meucci (2001) da seguinte forma:

[...] Para esses autores, filiados à perspectiva católica, a Sociologia era compreendida a um só tempo como uma ciência e como uma filosofia da sociedade; ou seja, como uma área de conhecimento que se dedica, por um lado, à investigação da vida social e, por outro, à instituição de padrões de conduta cristãos adequados à conservação do equilíbrio social (Idem, p. 126).

e, (b) orientação dos seguidores de Comte e Durkheim, pelos esforços destes em dar corpo à ciência e à disciplina de Sociologia no cenário acadêmico. Era por meio da divulgação de suas idéias que se pretendia dar inserção ao conhecimento sociológico no Brasil, principalmente de Durkheim, pois "[...] Seus autores

⁶⁶ "Como decorrência da Reforma Rocha Vaz, ainda em 1925, a sociologia é ofertada aos alunos do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e em 1928 é introduzida nos currículos dos cursos normais" (SANTOS, 2004, p. 134).

⁶⁷"Na concepção católica, esse processo de descristianização da nação teria sido responsável por inúmeras crises que abalaram a estrutura social na época. Nesse contexto, os intelectuais católicos perceberam a necessidade de reagir e repensar o papel da Igreja Católica na sociedade, a fim de evitar sua marginalização plena num país concebido como maior nação católica no mundo, e conter o processo de secularização da cultura. Frente a essa conjuntura histórica, a partir dos anos 20 foi constituído o movimento de Reação Católica com a intenção de restabelecer a legitimidade da Igreja perante a sociedade, reconquistar o seu espaço junto ao centro de decisões políticas e instaurar um projeto de reconstrução nacional, almejando a hegemonia no campo educacional" (SILVA, L. G., 2006, p. 3226).

⁶⁸ Influenciados pelo conservadorismo dos franceses Le Play e Maritain.

pretendiam, por meio da difusão dos conceitos e das investigações do sociólogo francês, legitimar a Sociologia em nosso meio intelectual”⁶⁹ (MEUCCI, 2001, p.127).

A partir dessas informações pode-se inferir que a disciplina de Sociologia, no Ensino Superior ou no Secundário, se emoldurou de um perfil científico de cunho conservador, tendo influência, em sua origem, do que tinha de mais "restaurador" do ideário católico e, paradoxalmente, do ideário positivista, que possuía toda uma argumentação para o distanciamento da Educação Escolar dos princípios metafísicos⁷⁰, em nosso caso, o religioso.

[...] até a década de 30, de modo predominante, o pensamento brasileiro como um todo está comprometido com correntes nas quais prevalecem preocupações filosóficas, morais, jurídicas ou programáticas. É o que se verifica com as correntes mais em evidência até então, nas quais sobressaem o catolicismo, evolucionismo, positivismo, liberalismo, corporativismo (IANNI, 1991, p. 10).

A partir dos anos 40, a influência da Sociologia dos franceses diminuiu, crescendo a importância dos sociólogos americanos. Isso se deu porque os sociólogos passaram a ver as universidades norte-americanas

[...] como ambientes favoráveis à formação de grandes pesquisadores sociais, preocupados antes com o avanço empírico da ciência nova e com a possibilidade de aplicação do conhecimento resultante da pesquisa (MEUCCI, 2001, p. 128).

Esses pesquisadores brasileiros estavam animados com o rápido crescimento da sociologia norte-americana, principalmente pelas características comuns de composição social entre os dois países, (Brasil e Estados Unidos). Contudo devemos ressaltar que ainda permaneceu a intenção de formação no ideário, tanto sociológico como pedagógico, de construção da “Nação Brasileira”. Agora intensificando a questão do progresso⁷¹, pois finda a Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento tecnológico acelerou de tal forma que a educação se viu na responsabilidade, ou sofreu pressões para tal, de incorporá-los, assim como se

⁶⁹ Os autores brasileiros que seguiam às postulações de Comte e, principalmente, Durkheim.

⁷⁰ Para Comte, o estágio metafísico seria aquele que “compreendia a realidade por meio de entidades abstratas, ambos procurando apreender as causas primeiras e finais e ainda a essência dos fenômenos” (SUPERTI, 2008).

⁷¹ "Vale lembrar que a assimilação do conceito de progresso de Spencer, entre a intelectualidade brasileira, data do final do século XIX, particularmente a partir de 1889, quando muitas transformações repentinas exigiram a adoção de categorias que auxiliassem na reexplicação da dinâmica social" (MEUCCI, 2001 p. 119).

reiniciou com mais força as reivindicações de incorporação das populações até então excluídas dos bancos escolares ⁷².

Os conceitos como adaptação, ajustamento, assimilação, cooperação e competição social, que povoam as páginas de nossos manuais publicados na década de 40, inspiram-se numa compreensão funcionalista da sociedade fundamentada e legitimada pelas pesquisas sociológicas desenvolvidas nos Estados Unidos e amplamente difundidas entre nossos autores (MEUCCI, 2001, p. 133).

No âmbito pedagógico, a disciplina de Sociologia surgia como uma estratégia de formação de uma "Nação" e, para que se atingisse este fim, com base no que coloca Meucci (2001, p. 130), ela assumiu o conceito de "progresso" baseado em Spencer e de "solidariedade orgânica" em Durkheim (Ibidem, p. 132). Esses conceitos, bem como a noção de que o êxito na sociedade era fruto das aptidões natas e/ou desenvolvidas pelos indivíduos, criaram um arcabouço ideológico que, além de permitir justificava a exclusão social de grande parte da população brasileira. Essa exclusão não era homogênea e se diversificava no território brasileiro em várias áreas: saúde, educação, lazer, arte, e, principalmente, no trabalho urbano ou rural. O entendimento era sempre de que existiam grupos mais evoluídos que outros, sendo que a subordinação era o resultado de um processo de "evolução social", comprovada cientificamente pelas ciências sociais. Assim era o entendimento sobre a estrutura da sociedade e o que era ensinado nos centros formadores de professores. Criou-se um paradoxo. Apesar de propor uma mudança social, a Sociologia não tinha proposta de mudança, acreditava que os indivíduos evoluíam a partir do desenvolvimento de suas aptidões⁷³. O olhar pedagógico é dirigido ao futuro (Ibidem, p. 150), e os conteúdos sociológicos devem contribuir significativamente para a adaptação do indivíduo na nova sociedade.

Pode-se concluir, por meio dessa reflexão, a respeito da implantação da disciplina de Sociologia no cenário brasileiro, naquele momento, quando [...] "No limite, podemos afirmar que nossos autores trataram de discutir as condições para a constituição de uma população capaz de elevar o país à condição de progresso." (Ibidem, p. 138).

⁷² Em "Caminhos e Descaminhos da Educação Nacional", (CUNHA, 1985, 11-15) discorre sobre a relação da educação e as transformações pós-guerra no Brasil.

⁷³ "Vale lembrar que o conceito de adaptação social se refere, sobretudo, à capacidade humana de dominar o meio natural." (MEUCCI, 2001). O problema surge quando, em pedagogia, o conceito se aplica no sentido que o outro tem que se adaptar às questões que significa desenvolvimento, a partir de uma posição hierárquica.

3.1.3 A CONSTRUÇÃO DE UMA CRÍTICA SOCIAL: FLORESTAN FERNANDES

A partir do ano de 1940, no Brasil, começou a surgir uma nova geração de sociólogos, com formações provenientes de várias instituições, e que iniciaram uma nova maneira de olhar para a realidade brasileira. Foi aproveitada a produção sociológica produzida até aquele momento, contudo, dando-lhe uma nova direção, interpretação. Buscando um pensamento sociológico mais perto de nossa realidade, essa nova geração procurou dominar a teoria e a metodologia articulando “a pesquisa de campo com a reconstrução histórica”. A valorização das gerações anteriores de sociólogos, como Oliveira Viana, Gilberto Freyre, Emílio Willens, Roger Bastide e vários outros, serviram como base para a produção de um novo pensamento sociológico. Um exemplo é a proposta do professor Rios em relação ao ensino secundário brasileiro e a importância da disciplina de Sociologia nele.

Em uma consulta realizada no ano de 1950, pela revista *Atualidades Pedagógicas*, a respeito da constituição disciplinar do ensino médio, na época denominado secundário, houve muitas opiniões que defendiam a disciplina neste nível de ensino. Souza (2008) identifica a necessidade e a maneira de como a disciplina seria exercida em relação à realidade brasileira citando o professor José Arthur Rios.

[...] o ensino da Sociologia em diversos níveis, nos colégios e Faculdades, contribuiria a preparar elites mais realistas, mais capazes de ver os problemas humanos do Brasil na sua exata perspectiva.’ Contudo, posicionava-se contrário a um programa puramente teórico com base na história da sociologia e de cunho especulativo e filosófico. Assim como Delgado de Carvalho, Rios propugnava por uma Sociologia prática, comprometida com a realidade brasileira, incorporada ao currículo como ‘estudo objetivo dos problemas da comunidade, familiarizando o aluno com os fatos sociais concretos do próprio local em que vive. Esse curso de ‘Problemas Sociais’ seria o curso sobre o Brasil [...]’⁷⁴ (RIOS citado por SOUZA, 2008, p. 11).

Concorreram, para tanto, as “transformações sociais, econômicas, políticas e culturais em marcha no Brasil, América Latina e em escala mundial” (IANNI, 1991, p. 14). Foi a partir desse contexto que surgiu um pensador social que se contrapôs aos pensamentos conservadores, sem abdicar dos teóricos que os subsidiavam. O sociólogo Florestan Fernandes “não só descortina novos horizontes para a reflexão

⁷⁴ Revista *Atualidades Pedagógicas*, 1950 (citado por SOUZA, 2008, p. 11)

teórica e a interpretação da realidade social, como permite reler criticamente muito do que tem sido a Sociologia brasileira passada e recente” (IANNI, 1996, p. 25).

Ao procurar analisar a questão social sem perder a perspectiva futura, sua historicidade, nem tampouco os problemas mais imediatos ele se apoia na Sociologia clássica, dialogando com as novas proposições sociológicas que emergiram no decorrer dos anos. Foi assim que Florestan elaborou uma concepção de “Sociologia crítica” que “se concentra na pesquisa e na interpretação das condições e possibilidades das transformações sociais” (Ibidem, p. 26). Pode-se constatar pela sua atuação intelectual⁷⁵, em que

[...] é inegável que o conjunto de monografias e ensaios, livros e artigos, cursos e conferências, campanhas e debates produzidos por Florestan Fernandes revelam uma obra vigorosa, nova, com larga influência no ensino e pesquisa, nas interpretações e controvérsias que se espraiam pelo pensamento brasileiro. Inaugura uma linguagem sociológica que descortina novas possibilidades de pensar e modificar a sociedade e a história (IANNI, 1991, p. 15).

Importa para este estudo identificar o sociólogo Florestan Fernandes como representante daqueles que, sem abdicar da reflexão através dos Clássicos da Sociologia e das produções sociológicas de outros países, procuram conhecer a realidade brasileira. Esse conhecimento não apenas explica essa dada realidade, mas, principalmente, aponta questões que possibilitam sua transformação. Pois ele

Ao submeter o real e o pensado à reflexão crítica, descortina as diversidades, desigualdades e antagonismos, apanhando as diferentes perspectivas dos grupos e classes compreendidos pela situação. Nesse percurso, resgata o movimento do real e do pensado a partir dos grupos e classes que compõem a maioria do povo. São Índios, negros e imigrantes, escravos e livres, trabalhadores da cidade e do campo que reaparecem no movimento da história. As mais notáveis propostas teóricas da Sociologia são avaliadas, questionadas e recriadas, tendo em conta a compreensão das suas contribuições para apanhar os andamentos da realidade social (IANNI, 1991, p. 16).

Sua importância, para nosso estudo, iniciou-se na participação no “I Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) ⁷⁶, realizado na cidade de São Paulo, em 1954”, no período de 21 a 27 de junho. Numa reflexão a respeito da Sociologia no referido Congresso (GUEDES, 2007, p. 134) nos colocou que

⁷⁵ Para maiores informações consultar Ianni (1996) ou na página da Internet, acessada em julho de 2009. < www.sbd.fflch.usp.br/florestan/index1.htm>

⁷⁶ Conforme Anais do I (CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1955).

[...] Uma disciplina tão preocupada em pensar a eficácia das intervenções do Estado ou em explicar as questões sociais tentando contribuir com o poder público não mereceria mais espaço de inserção em níveis decisórios? A Sociologia no Brasil convive com uma série de dilemas derivados dessa relação mal resolvida com o Estado, o que talvez se deva, em parte, a alguns dos seus males de origem. Saber em que medida os praticantes de uma certa disciplina se tornaram reféns das expectativas de seus fundadores é uma tarefa intrigante (GUEDES, 2007, p. 134).

Esse Congresso se realizou em um momento peculiar da sociedade brasileira. A conjuntura internacional começava a indicar uma preocupação mais crescente com o comunismo, finda a Guerra da Coreia (em 1953), e a derrota da França no Vietnã, em maio de 1954, fatos que configuraram o cenário político até meados dos anos de 1970 e 1980, quando começou a declinar a força ideológica da guerra-fria. Este fato foi importante para a Sociologia, pois influenciou na presença/ausência da disciplina não só no Ensino Médio, mas também seu cerceamento no Ensino Superior. Internamente, o Brasil estava na gestão eleita do presidente Getúlio Vargas⁷⁷ que enfrentava uma forte oposição de lideranças políticas, oposição esta que acarretará um desfecho trágico alguns meses depois da realização desse Congresso.

A temática do Congresso foi: I – O ensino e as pesquisas sociológicas; II – Organização social; III – Mudança social (GUEDES, 2007, p. 135). Este autor ainda destaca o discurso de abertura de Fernando Azevedo, que se posicionou na busca de uma identidade da Sociologia no Brasil.

O que é nacional, o que é brasileiro, não é a ciência, nem seu aparato conceptual, nem seus métodos e técnicas de investigação, mas um determinado campo de estudos, objeto particular, a realidade concreta em que trabalha, que investiga, com seus conceitos e técnicas que, sendo científicos, são por definição universais (GUEDES, 2007, p. 136).

Uma nota é a participação do professor Euclides Mesquita, do Paraná, que propôs uma organização da SBS em cada estado para minorar as influências políticas dos centros de pesquisas (Ibidem, p. 137).

No dia 23 de junho de 1954, Florestan Fernandes realizou sua comunicação e esta norteou as discussões desse Congresso.

⁷⁷ Foi nos governos ditatoriais de Getúlio Vargas que a presença dos sociológicos se fez mais presente nos órgãos públicos. Fato este que deu uma maior visibilidade à sociologia.

Toda a sua exposição era arquitetada de maneira a garantir certa ‘distância’ em relação às proposições sobre a inclusão da Sociologia nos currículos do ensino secundário. Para além das motivações corporativas, o autor criticava a organização atual do sistema de ensino e buscava apresentar as vantagens sociais ligadas à divulgação da Sociologia nos ginásios (GUEDES, 2007, p. 137).

Convém para o presente trabalho apontar a posição de um dos expoentes da Sociologia Brasileira, e da Educação como um todo.

Fernando Azevedo indaga qual seria o tipo de ensino sociológico ministrado na escola secundária e enfatiza o problema da escassez de professores habilitados a ministrar a disciplina, caso a medida fosse tornada válida para as escolas de todas as unidades da federação, 2.1000 escolas, segundo ele. A ausência de formação especializada, a improvisação e a diversificação e a diversidade de critérios adotados por tais profissionais poderiam reduzir drasticamente quaisquer vantagens ligadas à inclusão da matéria nos currículos do Ensino Médio (GUEDES, 2007, p. 139).

Estes argumentos vão constar nos discursos daqueles que são contrários à inclusão da disciplina de Sociologia no Ensino Médio na década de 90⁷⁸. Contudo, a realidade da época pode ser sentida na exposição do professor Pedro Parafita Bessa, de Minas Gerais, que aponta a deficiência de qualificação de professores do Curso de Ciências Sociais da Universidade de Minas Gerais, nos anos 40. Este fato reforça a posição de Fernando Azevedo que completa sua fala referindo-se ao primeiro Curso de Ciências Sociais, na década de 40, no qual só quatro alunos completaram e explica que

O curso de Ciências Sociais, além de não ser sentido como uma necessidade pelo meio ambiente e de não oferecer perspectivas profissionais, nenhuma resposta dava, em virtude da orientação que lhe era impressa, às questões que poderiam ter determinado sua escolha pelos jovens que nele se matriculavam (GUEDES, 2007, p.141).

Florestan Fernandes situa sua exposição com três critérios sociológicos:

a) as questões que permitem delimitar as funções por assim dizer universais do ensino da Sociologia; b) as questões relacionadas com a concepção que preside a integração da sociologia em um determinado sistema educacional, em um ou mais níveis do ensino; c) as questões que permitem evidenciar as funções por assim dizer específicas, que aconselhariam a inclusão da Sociologia no currículo da escola secundária brasileira (FERNANDES, 1955 p. 90-95).

⁷⁸ Um paradoxo, que vai ser incrementado por um dos expoentes da sociologia, nos anos 60 em diante, Fernando Henrique Cardoso, que chega até a receber o título de “Príncipe da Sociologia”, mas ele veta o retorno da disciplina, em 1996, para o ensino médio. Este assunto será analisado mais adiante neste estudo no item 3.1.6.

Florestan identificou a necessidade de mudança de atitude frente à sociedade capitalista, esta em constante transformação de seus recursos e formas organizacionais, a constância de presença/ausência determinada pelas questões ideológicas que permeiam o sistema educacional brasileiro e por fim a necessidade de se analisar sociologicamente a necessidade da inclusão ou não da disciplina de Sociologia no Ensino Médio.

Para Florestan “... O ensino secundário preenche no sistema educacional brasileiro uma função educativa auxiliar e dependente. Seu objetivo consiste em preparar os educandos para a admissão nas escolas de nível superior” (FERNANDES, 1955, p.97). O motivo da inclusão da disciplina estaria fora da disciplina, na estrutura do sistema educacional, isto indica que mudando a estrutura do ensino superior, poderia a presença da disciplina de Sociologia se tornar desnecessária. E isto ocorreu.

Dois temas foram apontados por Florestan como essenciais para os sociólogos na discussão sobre a disciplina de Sociologia no Ensino Médio: a) “qualquer que seja a razão que fundamente a inclusão das ciências sociais no currículo do ensino de grau médio no Brasil, **é impraticável a preservação de técnicas pedagógicas antiquadas**” (grifo nosso); b) “a idéia de introduzir inovações no currículo da escola secundária brasileira ganha outra significação, quando examinada à luz da própria influência construtiva da educação pelas ciências sociais em um país em formação, como o Brasil” (Ibidem, 1955, p. 105).

A intervenção de Florestan Fernandes neste Congresso revestiu-se de tamanha importância que permeou as discussões daquele momento em diante e o Congresso recomendou

[...] Sua publicação em separado e a conversão das perguntas finais de sua palestra em inquérito a ser conduzido pelas seções regionais da SBS. Se a Sociologia ainda não havia alcançado a precisão metodológica e a unidade teórica das ciências ditas naturais, acreditava-se que seu ensino seria fator de democratização do conhecimento científico. A exigência de profissionalização e a falta de recursos levavam os sociólogos a romperem com a condição de isolamento. Tanto a expansão do sistema público de ensino quanto a disseminação das atividades ligadas ao planejamento de políticas públicas eram sentidos como oportunidades (GUEDES, 2007, p. 142).

A seguir os tópicos apresentados por Florestan Fernandes, ao final de sua exposição:

- 1) Quais são as funções que o ensino da Sociologia pode preencher na formação da personalidade e que razões de ordem geral aconselham a inclusão da matéria no currículo do ensino de grau médio?
- 2) A que concepção deveria se subordinar o ensino da Sociologia nos diversos graus de ensino, inclusive no secundário? A definição clara da concepção apresenta a maior importância teórica e prática, pois dela depende a relação a ser estabelecida entre os meios e os fins da educação
- 3) Porque se deve desejar a introdução da Sociologia no ensino secundário brasileiro: (a) por causa das exigências dos cursos universitários, acessíveis atualmente, que pressupõem conhecimentos prévios da matéria? (b) porque é preciso criar condições plásticas de formação da personalidade e de preparação para a vida na sociedade brasileira?
- 4) Quais são as funções que o ensino da Sociologia está em condições de preencher atualmente na escola secundária brasileira e, em particular, em que sentido poderá contribuir para alterar o sistema educacional brasileiro, de modo a fazer com que a educação se torne um “instrumento consciente de progresso social” nos diferentes meios sociais em que se integra no Brasil?
- 5) Quais são as alterações de ordem pedagógicas, que seriam aconselháveis, tendo-se em vista as condições de integração estrutural e de funcionamento da escola secundária brasileira, para que o ensino da Sociologia possa preencher as funções assinaladas?
- 6) Quanto ao alcance das inovações, com fundamento sociológico: a) o ginásio comportaria ou não uma disciplina com o nome de “Elementos de Ciências Sociais”; na qual deveria ser localizada tal disciplina; e qual seria seu conteúdo ideal?; b) o colégio deveria voltar a possuir uma estrutura mais flexível, na qual se introduzisse, convenientemente, o ensino especial de matérias como a Psicologia, a Economia e a Sociologia, ou seria aconselhável manter uma disciplina unificada, como um curso mais adiantado de “Ciências Sociais”? (FERNANDES, 1955, p. 105-106)

Este primeiro Congresso assistiu a um grande passo deste sociólogo que iria olhar para o Brasil com olhos de Ciência e com sua formação crítica, olhar para ele com a perspectiva de caminhar rumo ao socialismo. É nesse caminho que “Florestan Fernandes é o fundador da Sociologia crítica no Brasil” (IANNI, 1991, p.15), pois,

[...] cria um padrão de pensar a realidade social por meio do qual se torna possível reinterpretar a sociedade e a história, bem como a Sociologia anterior, produzida no Brasil. Ela (a obra de Florestan) entrou de modo decisivo na construção da Sociologia brasileira (IANNI, 1991, p.7).

Ianni (Ibidem, p. 19-21) expõe as fontes que serviram de base para a estruturação da Sociologia crítica proposta por Florestan Fernandes:

- a) A apropriação da Sociologia clássica moderna, na medida em que possibilita auxílio à “pesquisa e interpretação da realidade social”.

b) O pensamento marxista, como o conceito de indução e o pensamento dialético, a perspectiva crítica. “Trata-se de converter a teoria em força cultural e política (ou em força real), fazendo-se com que ela opere a partir de dentro e por meio de ações concretas de grupos, classes sociais ou conglomerados de classe” Florestan (citado por IANNI, 1991, p. 20).

c) O diálogo constante com os expoentes da corrente mais crítica do pensamento brasileiro, pois possibilita uma apreensão da diversidade brasileira. “Ajudam a recuperar algumas dimensões básicas das condições de existência, de vida e trabalho, do índio, caboclo, escravo, colono, seringueiro, peão, camarada, sitiante, operário e outros pretéritos e presentes” (Ibidem, p. 20).

d) Os desafios apresentados pelo contexto dos anos 40, o Brasil se via num processo de transformação em todas as áreas, deixava uma cultura sedimentada a partir de um contexto patriarcal e escravocrata para divisar uma plenitude de liberdades republicanas. A consolidação de um novo pensamento pode ser exemplificada pela reinterpretação da Revolução de 30, sendo agora apontado como um movimento de recomposição das forças de elite no poder. O Brasil se urbanizava e se descobriam, nos recônditos brasileiros, realidades esquecidas e/ou ignoradas pelas políticas oficiais de até então.

e) IANNI considera a base principal do arcabouço da Sociologia crítica de Florestan, a composição da sociedade brasileira, grupos e classes sociais: o povo. “Ao lado do índio, imigrante, colono, camarada, peão e outros, o negro” são exemplos dessa composição”. O cientista percebe e valoriza essa constituição, seus movimentos (Ibidem, p. 21).

Os desafios representados pelos movimentos e acontecimentos da época podem ser produtivos para o intelectual. ‘Ele pode descobrir coisas sobre a sociedade que ficam ignoradas quando ele se protege por trás do escudo da ‘neutralidade’ e da ‘profissão’, isolando-se mentalmente. Quando se está ligado na máquina do mundo ‘aproveita-se a colaboração coletiva dos auditórios, o que torna o movimento de ideias muito mais rico e fecundo (IANNI, 1991, p. 21).

O diálogo com essa diversidade social fez a defesa da escola pública assumir uma posição importante na construção da Sociologia crítica.

3.1.4 A LUTA POLÍTICA COMO CENTRO DAS REIVINDICAÇÕES

Após longo período de ausência nas grades escolares, de 1942 até os anos 80⁷⁹, a Sociologia ressurgiu como proposta do movimento de redemocratização do Brasil. Isso refletiu o tratamento da disciplina tida como “subversiva” pelos patrulheiros ideológicos da “Redentora/64”, e onde houve militância contra a Ditadura Militar. Nesse aspecto, a disciplina serviu como instrumento de luta política.

A escola serve à reprodução das relações capitalistas, prepara conhecimento e mão-de-obra dócil ao capital, além de transmitir os valores da ideologia dominante. Porém como espaço de produção e acumulação, é um campo de lutas e por isso não há uma adesão ‘cega’ aos interesses do capital e sim um conjunto de práticas que dependendo da correlação de forças, pode se constituir em um outro poder detentor de um projeto alternativo (FONSECA, 1993, p. 135).

As eleições de 1982 marcaram época. A oposição ao Regime Militar elegeu alguns governadores da frente e oposição, na época representada majoritariamente no cenário político pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB (11) e foi num governo do referido partido, com Montoro, em São Paulo, que encontramos o debate e o projeto do retorno da disciplina às grades escolares⁸⁰.

No Paraná, com o Governo de José Richa, do PMDB, houve um avanço na direção à concretização da volta da Sociologia às grades escolares.

Os anos 1980 marcaram um longo ciclo de reformas do sistema de ensino da Educação Básica e os debates e encontros realizados em Londrina e Curitiba, visavam ao retorno do ensino de Sociologia e Filosofia no novo currículo do Ensino Médio, como foi defendido no 1º Seminário Estadual de Reorganização do Ensino nos níveis Fundamental e Médio, realizado em 1983 (SEED, 2008, p. 17-18).

[...]

Com a conclusão, em 1988, da Proposta de Reestruturação do 2º grau no Paraná, implementada em 1990 oficialmente, a Sociologia não chegou a ser considerada disciplina obrigatória e às escolas foi dada a prerrogativa de implantá-la ou não. Em 1991, foi implantada proposta de conteúdos e metodologias para a Sociologia da Educação nos cursos de magistério da rede estadual, elaborada anteriormente em ação conjunta da Secretaria de Educação do Estado e a Universidade Federal do Paraná. Essa decisão influenciou professores de Sociologia da modalidade de Educação Geral do Ensino Médio, uma vez que não havia um documento nesta linha (SEED, 2008, p.18).

⁷⁹ “Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 4.024/61), a Sociologia permanece como disciplina optativa ou facultativa nos currículos” (OCNEM, 2006, p.102).

⁸⁰ Em São Paulo ocorreram mobilizações, cursos e concursos públicos para professores de Sociologia. (SANTOS, 2004, p.150-151).

Nesse período, o jogo era a luta para melhorar o sistema político, democratizá-lo, reorganizar o Estado, tendo em vista o cenário das liberdades individuais e a crescente pressão reivindicatória de parcelas significativas tanto no campo, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST⁸¹, quanto urbana, com o ressurgimento do movimento sindical e novas lideranças. Esse quadro foi incrementado com a “Lei de Anistia”, de 1979, “que trouxe para o Brasil importantes lideranças e pessoal experiente na luta política”, que se aliaram às novas e emergentes lideranças que aqui estavam. Tudo ocorreu como uma tormenta, pois na economia a “espiral inflacionária” corroía os orçamentos domésticos e foram muitas as tentativas governamentais, muitos pacotes econômicos e propostas de “pacto social”. Parte população brasileira ficou tomada de um sentimento de impotência, desilusão e visão caótica e desesperançosa do futuro; em contrapartida segmentos crescente da sociedade civil organizada se mobilizou contra a interferência do FMI, a rapinagem de empresários sem escrúpulos e maus dirigentes públicos criando um clima de efervescência política de reivindicações nas mais variadas áreas: moradores, servidores públicos, sindicalistas, educação, saúde, ambientalistas e outros. Isto reforça o sentimento de oposição aos representantes do regime militar, ainda vigente, e dirigia os votos dessa massa principalmente para o PMDB, que se constituía mais como uma frente democrática, composta de matizes ideológicas das mais variadas, que um partido que representasse parte dos ideários políticos de um segmento da sociedade.

O Brasil passou por processos decisivos para a democratização do país, a vitória das oposições em 82, a consulta sobre o sistema político (monarquia ou república) e forma de governo (parlamentar ou presidencial)⁸².

Nessas consultas, além das peças publicitárias sobre as formas de governo e Estado, os movimentos sociais e partidos políticos se viram na necessidade de se mobilizar para garantir a aceitação de suas propostas pela população. Realizaram-se vários eventos sobre os conteúdos do plebiscito. Na continuidade, o aumento da visibilidade das questões socioeconômicas ocorreu no processo da Constituinte e sua promulgação em 1988. Os sociólogos foram chamados a participarem ativamente desse processo.

⁸¹ Na Revista Estudos Avançados Stédile, coordenador do MST expõe a história e a proposta do movimento. (O MST e a questão agrária; Acessado em dezembro de 2008). Revista online na Scielo disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000300005>

⁸² Com a Constituição de 1988 ficou decidido sobre uma consulta popular, e este plebiscito aconteceu em 1993.

Foi nessa década que a população brasileira começou a ter mais contato com a discussão de conhecimentos sociológicos sobre a realidade brasileira. Colaborou com esse fato a projeção de vários sociólogos no cenário nacional, fazendo com que “[...] o interesse por temas sociológicos, especialmente tendo como eixo a cidadania e a democracia, adviessem do contexto de redemocratização política do país no final da década de 1970” (MOTA, 2005, p. 95).

A emergência dos assuntos socioeconômicos, com suas divulgações pela mídia, a militância de professores com suas associações, e os ares de mais liberdades nas relações escolares, conotam a Sociologia como a disciplina do debate, da discussão, da abertura. Este fato que, por um lado, proporciona maior visibilidade a Sociologia, por outro possibilita pulverização de seus conceitos, a apresentação de seus conteúdos de maneira simplória⁸³. O contexto cria a necessidade dos conhecimentos/conteúdos sociológicos, contudo o conflito ideológico exposto é que conhecendo pode-se transformar a realidade e, no jogo político, as articulações também eram de permanência e mudança. Com este quadro existe a possibilidade de indagar sobre a real necessidade da Sociologia no Ensino Médio, pois já deve bastar a Universidade e a mídia para termos acesso aos conhecimentos sociológicos quando precisamos. **Um conhecimento pronto vindo da academia e outro simplificado vindo da mídia, restando pouco espaço entre a informação recebida e uma reflexão apropriada** que proporcionasse uma leitura mais próxima da realidade.

A proposta de reabertura política negociada, sem rupturas radicais, foi acompanhada por uma mudança de atitude dos professores em relação à sua condição de vida, sua profissionalização. Além de se articularem em torno das questões salariais, agregadas a isso, também foram surgindo preocupações com os estatutos das disciplinas, seus conteúdos, a gestão escolar, o olhar para outros educadores no ambiente escolar, a democratização do espaço e do tempo escolar.

Esses movimentos inicialmente foram pontuais e localizados, articularam-se nos Estados até que as questões, todas relacionadas em si, passaram para a pauta nacional. Também contribuiu a derrocada da Reforma Educacional da Lei n.

⁸³ A exposição na mídia nem sempre vem acompanhada de uma preocupação com a ciência sociológica. Por vezes os próprios jornalistas se aventuram na questões sociológicas não observando a correta utilização dos conceitos e reforçam, desta maneira, a visão de senso comum que permeia as discussões nos meios sociais. Em outros momentos, determinados sociólogos, com suas visões particulares, assumem ares, na mídia, de arautos das questões que lhe são apresentadas envolvendo assuntos de relevância para o país. É como a diferença entre “o homem do tempo”, um jornalista, e o meteorologista profissional.

5.692/71, parte da própria propaganda dos governos militares: “Uma Escola para Todos”. Velados aí estão a educação de massa, o policiamento das atividades pedagógicas, o inchaço escolar pela ampliação da rede, o sucateamento das escolas públicas, entre outras⁸⁴. Nela, a ampliação da rede trouxe para o cenário social àqueles indivíduos que viviam de sua invisibilidade⁸⁵ por meio das instâncias assistenciais religiosas e governamentais. Foram esses novos sujeitos que auxiliaram a implodir a Reforma Educacional – Lei 5.692/71, e a Escola Pública não estava preparada estruturalmente e pedagogicamente para recebê-los. Novos e em maior quantidade esses alunos e pais de alunos exerceram uma pressão, aliada ao crescente processo de redemocratização do país, que foi suficiente para que as instâncias de poder, os Conselhos, passassem a ouvir aqueles que já não eram mais excluídos e sim proponentes de um novo tipo de cidadania: a participativa.

3.1.5 SER CONHECIMENTO OU SER CONTEÚDO DISCIPLINAR: “EIS A QUESTÃO”!

Final dos anos 80 e a década de 90 se apresentaram com novos ares. Iniciou-se com a gestão de Fernando Collor de Mello, primeiro presidente civil, eleito diretamente pelo voto popular, após o fim da Ditadura Militar, imposta em 1964. Esse fato representava o alcançar uma meta significativa para os movimentos sociais e para o próprio sistema de representação política do Brasil. Também foi o período de concretização das propostas contidas na Constituição de 88, bem como prazo de finalização dos processos estaduais de elaboração de suas constituições. Esses movimentos mantiveram o debate socioeconômico e a necessidade dos conhecimentos sociológicos. Surgiram vários temas que envolviam conceitos que exigiam certo grau de profundidade na área das ciências sociais. Como exemplo tem-se a figura da deposição legal, o **impeachment**, do Presidente Collor de Melo.

⁸⁴ Na década de 70, os pedagogos vinculados à Ditadura Militar propuseram a inclusão dos Estudos Sociais em substituição à disciplina de História onde “... As forças políticas detentoras do poder, ao tentarem destruir o ensino de História como possibilidade de reflexão, substituindo-o por conceitos de moral e civismo, tiveram como preocupação transmitir valores morais e políticos úteis à consolidação do projeto autoritário desenvolvimentista” (FONSECA, 1993, p. 43).

⁸⁵ “Estudo feito pelo psicólogo Fernando Braga da Costa, mestre em Psicologia, deu origem ao livro *Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social* [ver “Humilhação social: um problema político em psicologia”, publicado neste OI em maio de 2000]. No livro, o autor relata que se vestiu de gari na Universidade de São Paulo e viveu diversas situações de invisibilidade, entre elas passar por amigos e professores e não ser reconhecido justamente porque vestia o uniforme de gari”. Acessado em 13/07/2009.

< <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=400DAC002> >

Comprovado o esquema de corrupção e o envolvimento do presidente, a CPI apresentou seu relatório ao país e entidades da sociedade civil - lideradas pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e pela Associação Brasileira de Edição extra sobre a saída de Collor do governo. Reprodução da revista "Veja", 30/09/1992. Imprensa (ABI) - deram entrada no pedido de impeachment do presidente, o que levou a Câmara dos Deputados a afastar Collor do poder, em 29 de setembro. [...] Três meses depois, antes de ser julgado e impedido definitivamente pelo Senado Federal, Collor renunciou. Mesmo assim teve seus direitos políticos cassados por oito anos. O vice-presidente Itamar Franco assumiu em definitivo o cargo e completou o mandato restante (CPDOC-FGV, 2009).⁸⁶

O Brasil dá continuidade à sua reorganização político-administrativa, e no que concerne à educação, são incrementadas as discussões a respeito de quais caminhos deveriam ser trilhados. Era forte a influência da orientação marxista no período, contudo, a herança tradicional-conservadora funcionava como um contrapeso que, no embate de ambas as orientações; foram criadas as condições para o estudo aprofundado das contradições de nosso sistema educacional.

No processo foi possível distinguir a distância entre as propostas críticas das lideranças educacionais, inclusive as institucionais, e a sociedade civil como um todo. Seja na incompreensão, representada na apatia ou inércia de alguns professores, seja mesmo na rejeição de algumas propostas com fundamentação marxista nos movimentos reivindicativos. **“Os professores rejeitaram, eu até entendo, porque eles não tinham informações nem material, nem uma experiência com relação àquele trabalho que a gente tava propondo”** (MARTINEZ, citada por SILVA, I. L. F., 2006, p. 220). Não havia suporte teórico para a maioria dos professores acompanharem as discussões, a experiência do autor da presente pesquisa é que os professores mais se emocionavam com os discursos, como elemento de catarse, do que procediam a uma reflexão crítica – que era a intenção dos proponentes. Contudo, intuitivamente, eles sentiam a necessidade de mudança. A questão era caminhar para qual direção? Não podemos esquecer que a guerra-fria agonizava, mas foram praticamente 50 anos de imposições ideológicas consideradas de direita (conservadora) e de esquerda (revolucionária) que obstruíram o pleno desenvolvimento das ciências sociais que se viram desprovidas

⁸⁶ “Este artigo resume, em linhas bem gerais, os resultados da pesquisa realizada sobre a ascensão e queda de Fernando Collor publicada em: LATTMAN-WELTMAN, Fernando, CARNEIRO, José Alan Dias & RAMOS, Plínio de Abreu, A Imprensa faz e Desfaz um Presidente, Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1994”. CPDOC da Fundação Getúlio Vargas. Acessado em julho de 2009 em < http://www.cpdoc.fgv.br/nav_fatos_imagens/htm/fatos/Impeachment.asp>

de melhor aproveitamento das teorias críticas, principalmente a do marxismo, que por parte de uma parcela significativa de intelectuais, se viu presa a um mecanicismo determinista que relegava àqueles que ofertaram uma nova leitura social a um ostracismo intelectual. Os partidos políticos de esquerda foram significativos nesta ação, a análise do Partidão é prova disso, em seu Congresso, em oitenta, se confrontaram duas tendências: a marxista-leninista representante dos políticos tradicionais, em que pese sua releitura das realidades brasileiras e a terceira-via, de influência das idéias de Gramsci que representava o novo, a mudança⁸⁷.

A crise explode no X Congresso extraordinário (janeiro de 1992, em São Paulo), montado com o único intuito de, finalmente, levar a cabo as propostas liquidacionistas. O embate se dá entre uma maioria numérica forjada, da qual participavam não filiados ao PCB e membros de outros partidos, e os militantes do Movimento Nacional em Defesa do PCB, isto é, entre os que criam o Partido Popular Socialista - PPS e aqueles que reclamam a continuidade do PCB (PCB, 2009)⁸⁸.

O tom de radicalidade representa o clima nessa época do Congresso do PCB. Muitas lideranças dos movimentos sociais ligados à educação recebiam orientações políticas de uma ou de outra tendência, todos oriundos dos Partidos considerados de oposição à ditadura: Partido dos Trabalhadores, Partido Comunista do Brasil, Partido Comunista Brasileiro e a ala esquerda do Partido Democrático Trabalhista e do Partido do Movimento Democrático Brasileiro. É importante salientar que nas estruturas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná as equipes pedagógicas eram compostas por muitos profissionais filiados a uma ou outra destas agremiações partidária.

A concepção de escola como aparelho ideológico do Estado influenciou profundamente a formação crítica dos educadores brasileiros, a ponto de dificultar a apreensão da escola como espaço de produção e conflitos. A teoria de Althusser e os estudos de Bourdieu e Passeron sobre a reprodução do 'capital cultural' das classes dominantes contribuíram para a consolidação da imagem reprodutivista do currículo, do livro didático e dos processos educativos em geral. Esta posição acabou por gerar conformismos, ceticismos diante das possibilidades de criação na escola fundamental, justificando inclusive as relações de dominação burocráticas e acadêmicas sobre as escolas de forma que, no debate educacional da atualidade, há resquícios fortes oriundos dessa postura (FONSECA, 1993, p. 134).

⁸⁷ Estas informações fazem parte da experiência de militância partidária, do autor desta pesquisa, no Partidão (Partido Comunista Brasileiro – PCB) até o início da década de 90.

⁸⁸ Documento do *site* do PCB

O Estado do Paraná iniciou os estudos da reestruturação do ensino de 2º grau, pois já havia um bom tempo, desde o de Governo José Richa (1983-86) já vinha procurando olhar a educação de um modo crítico. Pois nessa gestão a SEED procurou ir ao encontro da liberdade política dos professores da rede pública. O Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná-CETEPAR realizou um processo de diálogo instituição-sujeito que se intitulou “Seminário de Dimensão Política” onde os professores, diretores, pedagogos e funcionários administrativos tiveram a oportunidade, através de várias metodologias, de apontar as dificuldades, necessidades e propostas que viabilizassem uma melhoria na qualidade da educação paranaense.

A intenção dos gestores era de criar um diálogo e proporcionar um momento em que esses profissionais tivessem voz, pois foram muitos os anos de imposição de um “silêncio político” imposto pela ditadura militar iniciada em 1964.

A partir desses Seminários de Dimensão Política foram propostos cursos de atualização por área do conhecimento e/ou disciplina escolar, cujos docentes eram professores e/ou pesquisadores expoentes da educação brasileira que naquele momento realizavam uma crítica ao modelo de educação imposto pelos militares. O CETEPAR atuou como um divulgador de novas propostas pedagógicas que se realizavam em outras unidades da Federação brasileira. No Paraná criou e apoiou grupos de estudos que se formavam nos municípios e constituiu equipes por áreas do conhecimento para acompanhar esse processo.

O Ensino Médio (2º grau) no final da década de 80 mantinha uma taxa de crescimento em suas matrículas de 14%. Ressalva-se que o país se encontrava naquele momento numa fase de transição política, pois estava em curso o seu processo de redemocratização. Os movimentos sociais representavam uma força considerável de pressão e participação na reformulação do então 2º grau, isto devido a sua participação, principalmente, junto aos partidos políticos. ‘Como o Ensino de 2º grau era visto como forma de ascensão social enquanto via de ingresso na universidade, as pressões populares se articulam às disputas pelo poder pelos políticos mais fortes, o que terminou por ocasionar o surgimento de escolas deste nível por praticamente todos os núcleos urbanos espalhados pelo Estado’ (SEED, 1989a, p.1)⁸⁹.

⁸⁹ Subsídios para elaboração de uma política de ensino de 2º grau noturno. (Departamento de Ensino de 2º grau, Curitiba, 1989a.)

Na reflexão sobre a necessidade de reestruturação do Ensino Médio no Paraná, Nosella expõe sua preocupação quanto à natureza deste nível de ensino⁹⁰.

O ensino de 2º grau, além das conhecidas e trágicas carências que afetam a educação em geral, sofre também da falta de definição de seu estatuto pedagógico. Ou seja, não se tem clareza sobre a função educacional específica dessa fase escolar. É ela propedêutica ao ensino superior? É profissionalizante ou pré-profissionalizante? Ainda: a função educacional do ensino o de 2º grau é essencialmente uma função 'intermediária' ou possui alguma especificidade e autonomia própria? Constitui um ponto terminal de um processo ou é fase meramente transitória? (NOSELLA, 1991, p.1).

No Paraná⁹¹ foi realizado o **concurso público**⁹² estadual, em 1991, para suprimimento de vagas de professor de Sociologia e Filosofia na rede pública estadual, “segundo Nircélio Zobot⁹³, a gente queria induzir as escolas a incluírem essas disciplinas” (SILVA I. L. F., 2006, p. 221), cumprindo a diretriz dos seminários da década de oitenta, pois era proposta do governo estadual da época⁹⁴, dar continuidade à reestruturação das grades curriculares⁹⁵.

No plano pedagógico, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná possuía uma proposta: a pedagogia histórico-crítica. De acordo com (FERREIRA, 2006 p. 109), é a partir dessa concepção que esta institui o currículo básico para os níveis de ensino sob sua responsabilidade. Isto se verifica na proposta de Sociologia para o magistério em 1991, trabalho coordenado por Milena Martinez. Esta proposta, que era dirigida ao magistério, já continha a intenção de sua ampliação para a rede de Ensino Médio (MARTINEZ citada por SILVA, I. L. F., 2006, p. 216).

A intenção, da Secretaria de Estado da Educação, foi elaborar uma proposta estadual com um olhar crítico para sociedade paranaense. E com esse intuito foi constituída uma proposta para o ensino de 2º Grau Geral e do Noturno. Em setembro de 1991, o DESG/SEED, realizou o “Seminário sobre Educação, Trabalho e Cidadania com a participação de professores representantes dos 22 Núcleos Regionais de Educação - NREs, Coordenadores Pedagógicos do Ensino de 2º Grau, e Secretaria de Educação” o qual gerou uma coletânea de textos publicados na série Cadernos do Ensino de 2º Grau sob o título “Educação Trabalho e Cidadania”. “O

⁹⁰ Preocupação já externada por Florestan Fernandes em 1954 (FERNANDES, 1955).

⁹¹ “No período que vai de 1983 a 1994, uma intensa movimentação ocorreu na SEED-PR e nas universidades, federal e estaduais, no sentido de reformar a educação escolar” (SILVA, I. L. F., 2006, p. 130).

⁹² (SILVA, 2006a, p. 221)

⁹³ Assessor da SEED no período de 1978 a 1995, (SILVA, I. L. F., 2006, p. 221)

⁹⁴ Governo Requião 1991-94.

⁹⁵ Programa de Reestruturação do Ensino de 2º Grau, iniciado em 1987 (SILVA, I. L. F., 2006, p. 222).

Seminário teve o objetivo precípua de promover a discussão da relação Educação, Trabalho e Cidadania, considerando a importância do trabalho como princípio educativo e, no ensino de 2º grau, sua relação direta com o ensino profissionalizante que tem como base os conhecimentos que a ciência, em seu desenvolvimento histórico, vem construindo”⁹⁶, Rose Mary Gimenez Gonçalves (SEED, 1989b). O Seminário contou com expoentes da área da educação tais como Paulo Nosella (UFSCar), Gaudêncio Frigotto (IESAE e FGV), Lucília Regina de Souza Machado (UFMG), Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR), e Leda Scheibe (UFSC/CED). Como resultado do evento a opinião de Rose Mary Gimenez Gonçalves é de que

Acreditamos que a discussão teórica trazida por estes autores por ocasião do Seminário [...] representa o enfrentamento de questões basilares da proposta pedagógica para o ensino de 2º grau. É a partir do enfrentamento destas questões (teoricamente árduas tanto quanto fundamentais) que teremos compreensão da função do ensino de 2º grau a partir da qual seremos capazes de conceber estratégias e práticas cotidianas. Sem esta clareza conceitual, torna-se frágil qualquer pretensão de compromisso político e de proposições de soluções técnicas, pois correremos o risco de, por incompreensão, canalizarmos nossos esforços na direção da perpetuação daquilo que a escola tem se constituído ao longo do tempo: um mecanismo de seletividade e manutenção das desigualdades sociais. A presente coletânea constitui-se então, num instrumento que permita ao professor refletir sobre o seu papel na constituição de uma escola efetivamente democrática (SEED, 1989b).

Ainda no processo de reestruturação do 2º grau, houve uma estratégia de muita criatividade da consultora Milena Martinez, **que dada a impossibilidade legal de implantação da disciplina de Sociologia no Ensino Médio**, ela criou um caminho para os conteúdos sociológicos na proposta para a disciplina de OSPB para o ensino noturno

[...] A preocupação maior do programa de OSPB para o 2º Grau, está no novo enfoque dado a esta disciplina. OSPB guarda especificidades que não estão ligadas a Moral e Cívica. Este novo enfoque pretende que o aluno pense a sociedade brasileira e sua organização de forma crítica, retirando de suas análises, a forma simplista de ver a sociedade, sendo importante a garantia deste enfoque da disciplina a todos os alunos de 2º Grau. O eixo da disciplina é o estudo das desigualdades sociais (SEED,1989b, p.34).

E para o Ensino Médio em geral

⁹⁶ SEED. Reestruturação do ensino de 2º grau noturno no Paraná curso de educação geral e habilitação contabilidade. Departamento de Ensino de 2º Grau, Curitiba, 1989b.

Na reestruturação dos cursos de 2º Grau, OSPB se caracteriza como disciplina do currículo, com especificidade que lhe são próprias em Sociologia e Ciência Política, nas integrada com as disciplinas de Geografia, História e Língua Portuguesa. Perde assim OSPB o caráter doutrinário e passa a ser uma disciplina crítica, baseada em princípios científicos. Nesta proposta, o que se pretende é usar a Sociologia e a Ciência Política como instrumentos de análise das questões sociais e políticas e, para isso, o programa proposto e aceito pelos professores participantes dos I e II Encontros de Professores de OSPB tem como eixo e estudo das 'desigualdades sociais'. [...] A partir daí, o programa se desenvolve analisando a sociedade como um complexo de Instituições Sociais. Mostra e problematiza a gravidade das desigualdades sociais presentes na atual Sociedade Brasileira (o que é conhecido por praticamente todas as correntes de opinião) e, por outro lado, demonstra que com a contribuição da ciência é possível estudar a sociedade, suas contradições, seus problemas, suas desigualdades e apontar perspectivas de transformação (Divulgação técnica do DESG/SEED/1988).

No caso das propostas⁹⁷ de Sociologia e da Filosofia, propriamente ditas, em 1994, a chefe do Departamento de 2º Grau – DESG/SEED-, em relação à reestruturação deste nível de ensino, afirma que ele

[...] objetiva, primordialmente, a construção da cidadania do aluno da escola pública, pela oferta de um ensino de qualidade [...] Ao aluno da atualidade deverá ser garantido o acesso ao conhecimento sociológico e filosófico que o instrumentalize a definir a complexidade social, pela reflexão permanente sobre o significado de sua existência e do mundo onde se encontra [...] O Estado do Paraná antecipando-se à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em debate, no Senado Federal, torna público as presentes propostas curriculares, no aguardo de sua universalização no ensino de 2º grau (SILVA, I. L. F., 2006, p. 222).

No Paraná foram lançadas as bases para a inclusão da disciplina de Sociologia e de Filosofia no Ensino Médio que pode ser identificado na avaliação da professora Ileizi.

A proposta de Sociologia concluída em 1994 é muito diferente da proposta da Sociologia da Educação de 1991. Conforme já demonstrei, a proposta de Sociologia da Educação foi marcada pelo discurso pedagógico orientado pela pedagogia histórico-crítica, em razão da ruptura, no final dos anos de 1980 com a política de educação dos governos militares e com o perfil da elaboradora da proposta, uma líder sindical pertencente ao Partido dos Trabalhadores – (PT) do Paraná. [...] A proposta de 1994 reflete os rumos que já estavam sendo delineados nas reformas curriculares que se intensificariam no país todo. As críticas à ciência moderna, à rigidez de conteúdos, a falta da dimensão cultural nos conteúdos de Sociologia, é uma proposta marcada pela influência da profa. Heloisa Dupas Penteado e pela formação da profa. Wanirley Guelfi, bem mais alinhada a uma abordagem antropológica, histórica e cultural de organização dos conhecimentos nas escolas (SILVA, I. L. F., 2006, p. 227).

⁹⁷ Na impossibilidade de ter acesso ao texto da proposta de sociologia nos apoiamos em (SILVA, 2006a) e (FERREIRA, 2006).

Na segunda metade da década de 90 apresentou-se uma ruptura no processo que se desenvolvia desde os anos 80, com relação à volta da disciplina de Sociologia aos currículos escolares. Em 1995 assumiu a Presidência da República Fernando Henrique Cardoso trazendo consigo toda uma ideologia de neoliberalismo: privatização, desregulamentação, flexibilização das leis trabalhistas, (com a diminuição da proteção ao trabalho), aumento das prerrogativas em relação aos direitos individuais e coletivos. Com a promulgação da LDB, em 1996, a disciplina de Sociologia, e também a de Filosofia, foram sugeridas “como elementos importantes para o exercício da cidadania” (MOTA, 2005, p. 95), contudo, não o suficiente para constar na “parte comum”, mas na “diversificada das grades curriculares do Ensino Médio”⁹⁸.

Esses fatos se dão com base em vários argumentos que vão desde a parte financeira, com a elevação dos gastos públicos, até a questão da autonomia das escolas. Contudo, o que nos interessa é a relação pedagógica, e esta se pautou considerando que os conteúdos sociológicos estariam inseridos nas demais disciplinas do currículo, não justificando a presença de uma disciplina específica para seu estudo⁹⁹.

Em Silva, I. L. F., (2006, p. 227-240), consta uma análise da interferência desta nova proposta, com os êxitos e prejuízos para as disciplinas de Sociologia e Filosofia.

A Sociologia e a Filosofia permaneceram em 50% das escolas do Paraná. Assim, ao final do governo de Jaime Lerner e de uma administração do aparato educativo voltada para o enxugamento das atividades, modalidades, alunos, professores, funcionários, enfim, dos gastos, a Sociologia ainda permanecia nos currículos em 50% das escolas. As razões para a manutenção desse percentual podem, ser encontradas nos esforços dos pedagogos (expropriados de suas aulas nos antigos cursos de magistério), dos poucos cientistas sociais presentes nas escolas, dos projetos de extensão da UFPR e UEL, da ação de sujeitos/agentes no interior dos Núcleos de Educação e da SEED-PR. Em 2003, as escolas continuavam com o mesmo modelo de grade curricular existente em 2002 (SILVA, I. L. F., p. 240).

É importante destacar neste contexto o crescimento da quantidade de escolas que incluíram a disciplina de Sociologia em seu Ensino Médio, mas observando que

⁹⁸ Fora da estrutura obrigatória, ambas as disciplinas passaram a vagar ao sabor das conjunturas representadas nas propostas educacional de cada governo estadual. No Paraná assume o Governador Jaime Lerner que alinhava-se às tendências neoliberais do governo federal de Fernando Henrique Cardoso.

⁹⁹ Na reflexão de (MORAES, 2004, p. 105) são pontuadas questões reveladas e outras veladas sobre essa questão.

esta inclusão visou, principalmente, acomodar pedagogos que perderam suas aulas nos cursos de magistério. Convém que se reflita sobre a condição e a bagagem que estes pedagogos possuíam em relação aos conteúdos e a especificidades da disciplina de Sociologia. Muitos destes profissionais usufruíram no período da 5.692/71 de uma posição de supervisão em que exerceram o arbítrio e o autoritarismo cumprindo orientação da conjuntura política daquele momento. Informalmente, algumas colegas diziam que haviam tido um semestre de Sociologia na graduação, não se sentiam à vontade, mas era a única opção de manter a renda familiar.

3.1.6 DA DECEPÇÃO NO “PRÍNCIPE DA SOCIOLOGIA” À CONCRETIZAÇÃO DE UM SONHO

Novo impulso para a presença da Sociologia nas grades curriculares do Ensino Médio, de forma obrigatória, foi tomado a partir do projeto de lei do deputado federal Padre Roque, do Partido dos Trabalhadores (PT)¹⁰⁰. O projeto foi vetado¹⁰¹, na íntegra, pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que era também conhecido como o “Príncipe da Sociologia”, demonstrando que no jogo político existe uma grande distância entre as necessidades e as decisões tomadas.

Os argumentos do governo, comunicados por ocasião do veto, atendendo à formalidade do processo legislativo, não trouxeram novidade. Vinham sendo ditos aos quatro ventos pelo ministro (da educação), pelo líder do governo no Senado – que teve, assim, seus quinze minutos de (má) fama -, pelos técnicos do Ministério, pelos conselheiros ilustrados do rei, e já tinham sido breve, mas desastrosamente, apresentados nas chamadas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio: uma interpretação para lá de liberal do inciso III, § 1º do Artigo 36 da LDB (Lei nº9394/96, o que aliás, suscitara a propositura de tal Projeto de Lei (09/00) que vinha esclarecer o conteúdo de tal dispositivo legal e, sobretudo, alertar ao Congresso e à Nação sobre as ações perniciosas tomadas pelo Conselho Nacional de Educação que, numa penada, usurpou do legislador legítimo a competência de estabelecer o sentido da lei (MORAES, 2004, p. 106).

Eram crescentes a visibilidade e os debates sobre as questões que exigiam conhecimentos sociológicos para a população. Contudo na decisão política, antes de proporcionar uma sistematização e um aprofundamento teórico de nossa realidade,

¹⁰⁰ A tramitação do projeto de lei, acessado em 04 dezembro de 2008, está no endereço <http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Materia/detalhes.asp?p_cod_mate=43730>, cópia em anexo.

¹⁰¹ (MORAES, 2004) em “O veto de FHC: o sentido de um gesto” nos expõe as possíveis considerações que levaram à equipe liderada pelo Presidente sociólogo Fernando Henrique a vetar tal projeto de lei.

optou-se por deixar parcelas significativas com saberes do tipo “senso comum”, caótico, desorganizado, fragmentado à implantação de uma disciplina que auxiliasse na sistematização dos conhecimentos cotidianos dos sujeitos. Como exemplo dessa atitude cita-se a colocação do líder do governo no Senado Federal

O líder do governo no Senado, senador Artur da Távola (PSDB-RJ), classificou de ‘ponderado’ o veto presidencial ao projeto que incluía as disciplinas de Sociologia e Filosofia no currículo escolar das escolas de Ensino Médio de todo o país. Para ele, as duas matérias já são devidamente abordadas por professores de História, Geografia e Comunicação e Expressão. [...] Além disso, no entender de Artur da Távola, a inclusão da Sociologia e Filosofia na grade escolar iria inchar o currículo escolar que, observou, já está no limite, de acordo com especialistas. Ele lembrou também que não existem professores suficientes para ministrar as matérias, principalmente de Sociologia. [...] - O veto presidencial ao projeto aprovado pelo Congresso Nacional, portanto, não é arbitrário, afirmou Artur da Távola, lembrando que as matérias de Sociologia e Filosofia se confundem, principalmente, com o ensino de História (AGÊNCIA SENADO, 2001) ¹⁰².

O aspecto contraditório é que no bojo da proposta desse governo considerado neoliberal, a Sociologia foi tratada de duas formas, a saber: a) os conhecimentos sociológicos são reconhecidos em sua importância a tal ponto que é sugerido que sejam trabalhados por todas as disciplinas - aqui aparece o conceito de transversalidade; e b) sua presença enquanto disciplina possuidora de um estatuto próprio e tendo como suporte uma Ciência que estava em franca diversificação de seus conhecimentos, que já possuía um reconhecimento por boa parte da população, é vetada quanto à proposta de sua obrigatoriedade no Ensino Médio. A decisão do veto não estava na disciplina, mas fora dela, na própria concepção da relação da escola com a sociedade, daquela equipe de governo.

É interessante a proposta de se trabalhar os conhecimentos sociológicos por todas as disciplinas, pois em algumas áreas o viés sociológico é aquele que aproxima os conteúdos estudados e a sociedade, tendo o Sujeito, e suas relações, como parte central. O problema se reveste tal qual o que ocorreu com o pedagogo ministrando aula de sociologia, a dificuldade de domínio dos conceitos e a pouca quantidade de conteúdos sociológicos que estes professores possuíam. Pois em muitos cursos de graduação a Sociologia é opcional e ainda em apenas um semestre.

¹⁰² Notícia divulgada pela Agência Senado, em 11 de outubro de 2001, acessada *online* em julho de 2009 em <<http://www.direito2.com.br/asen/2001/out/11/tavola-justifica-veto-presidencial-a-projeto-que-inclui-sociologia>>

3.1.7 PONTUANDO ALGUMAS ANÁLISES

Neste capítulo está traçado a trajetória da disciplina de Sociologia em sua proposta de inclusão nas grades curriculares do Ensino Médio no Brasil. Procurou-se localizar na proposta de Benjamin Constant a visão positivista de sociedade, em um momento de transição de organização política no Brasil, onde à Monarquia corresponderia ao atraso e a República ao progresso, a modernidade. Naquele momento histórico a proposta sobre a disciplina de Sociologia não passava de intenção, pois perdia nas articulações políticas internas do governo, mais especificamente na Reforma Epiácio Pessoa.

Ainda, na formação da República Brasil, houve a presença da disciplina nos cursos de magistério, com a intenção de subsidiar as futuras formadoras de cidadãos brasileiros, as Normalistas. Também, a disciplina foi usada como critério de seleção àqueles que desejavam a formação em Direito. Considerava-se que os conhecimentos sociológicos sobre a sociedade brasileira eram vitais para tais profissionais. Naquele período foi grande a influência ideológica nas ciências dos fundamentos de modernidade, progresso, evolução, todos eles baseados numa visão determinista. Um misto de positivismo de Durkheim e do Darwinismo Social de Spencer. Foi um período que deu certa identidade para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio. A presença da disciplina voltou a perder para a articulação interna do governo. Foi excluída.

Outro contexto é marcante, pois além de significar a constituição de uma organização de base nacional que representasse a produção, a pesquisa e o ensino da Sociologia, a Sociedade Brasileira de Sociologia¹⁰³, esta em seu primeiro Congresso em 1954, pelas mãos do expoente desta Ciência o sociólogo Florestan Fernandes, colocou em pauta nacional a necessidade científica da inclusão da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Diferentemente dos outros contextos que a presença/ausência se dava apenas pelo sabor dos interesses políticos internos dos governos, a partir desse momento esta questão entrou na pauta no interesse científico desta organização. É a busca de uma identidade própria para a disciplina no Ensino Médio e da própria Ciência sociológica no Brasil. Marca, também, o surgimento de toda uma nova geração de sociólogos formados nas faculdades do

¹⁰³ A Sociedade de Sociologia de São Paulo foi fundada nos anos 30, tendo sido reorganizada com o atual nome em 1950, e conta hoje com quase 1.000 associados. Disponível em <<http://www.sbsociologia.com.br/>>

Brasil. A conclusão deste contexto, pode ser definida por “uma carta do inesquecível professor Paulo Duarte, publicada pelo jornal O Estado de S. Paulo em 15 de maio de 1964, no calor do Golpe Militar. Dizia o autor a certa altura:

Há, entretanto, coisa muito pior: corre por aí a colher assinatura, uma representação a ser enviada à Câmara dos Deputados, pleiteando uma Lei que exclua do currículo universitário as Ciências Sociais, por serem subversivas!!! (MORAES, 2004, p.111).

Isto demonstra que mesmo os educadores afiliados à Ditadura Militar possuíam uma visão de “radicalidade”, pois buscavam a eliminação na raiz, as Ciências Sociais, dos possíveis problemas que porventura a proposta da educação dos militares pudesse enfrentar. Metáfora da “erva daninha”.

Chegou-se, por fim, nos dois contextos nos quais não apenas a identidade da disciplina de Sociologia foi buscada, mas de inserção no campo de conteúdos e de metodologia. É o espaço onde os movimentos sociais incorporaram a volta da disciplina em suas reivindicações. Os professores além de reivindicarem salários melhores, também passaram a se preocupar com questões relativas à gestão e estrutura do próprio ensino no Brasil. É nele, no contexto, que começa a tomar corpo o movimento pela volta da disciplina ao Ensino Médio. É importante acompanhar que a mudança na conjuntura política é de extrema importância para a abertura das discussões e das ações pedagógicas a fim da inclusão. Não apenas a eleição de governos de oposição ao regime ditatorial, mas a composição de suas equipes na área da educação, demonstrando que nos partidos políticos também a educação foi parte relevante nas estratégias de se assumir um governo, municipal, estadual ou federal.

É no Paraná que se concentra uma maior parte da exposição, por ser importante para esta pesquisa. Mesmo com interrupções, a proposta do retorno da disciplina de Sociologia contou com ações nos elementos considerados da transposição didática neste estudo, pois se produziram orientações, foram criados diálogos com os professores e técnicos da SEED, buscou-se articulações em outros estados da federação, promoveu-se um concurso para suprimento de professores, na falta de um apoio jurídico, buscou-se estratégias para se manter acesa a chama dos conteúdos sociológicos na disciplina de OSPB, realizou-se seminários para elaboração de propostas para a disciplina. Foi um enorme esforço em direção à

Reforma Educacional que seria preconizada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, todavia não concretizado, pois a disciplina foi relegada à parte diversificada dos currículos, além de sofrer um golpe duro com o veto do sociólogo que virou presidente Fernando Henrique Cardoso. O motivo não foi a articulação interna do governo, não foi a questão ideológica da disciplina, o que agora caracterizava a ausência da disciplina era o mercado, a “mão-invisível” de Adam Smith, provavelmente foi ela que guiou a mão do presidente no veto.

Este último contexto foi tão importante para a Sociologia, que mesmo aqueles que não lidam diretamente com a questão, passaram a discutir ou no mínimo passaram a conhecer e/ou perceber da existência desta disciplina, ou mesmo seus conteúdos.

4 A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ

No Paraná a obrigatoriedade da implantação da disciplina de Sociologia no Ensino médio chega num contexto consolidação de um processo que se iniciara ainda no final da década de oitenta¹⁰⁴ quando se buscava uma nova orientação, ou melhor, significado para o Ensino Médio, “deve constituir-se em agência socializadora da produção do saber, redimensionado a partir da lógica do trabalho” (SEED, 1988). Discutia-se a necessidade de pensar no aluno baseado no princípio do mundo do trabalho na disciplina de Sociologia da educação baseada na ciência num processo crítico. Era uma proposta da disciplina de Sociologia da Educação onde

Na formação específica do profissional que deverá atuar nas primeiras séries, o objetivo é a compreensão da própria escola, no meio em que está e nas suas relações com a Sociedade; na análise da Educação, utilizando o conceito de educação relacionado com o conceito social e político, inserido nas relações sociais capitalistas. Educação com opção política por um tipo de ensino que venha a atender aos interesses das camadas majoritárias da população (SEED, 1989c)¹⁰⁵.

Para essa análise crítica da sociedade o documento constava com uma relação de conteúdos, indicação de bibliografia, contudo não se apresentaram questões metodológicas.

Nos anos noventa do século passado, foi realizado concurso para professores de Sociologia. Houve eventos para discussão de conteúdos e metodologia do ensino da disciplina de Sociologia e chegou-se a dois documentos de orientação, um discutido e não consolidado e outro que não chegou a caminhar por mudanças na orientação política na área da educação. Mas mesmo com o movimento reverso, cresceu a quantidade de escolas que mantinha a disciplina em seus currículos, apontando várias razões, da necessidade dos alunos e comunidade passando por complemento de carga horário, conteúdos de auto-ajuda e uma descaracterização dos conteúdos sociológicos que a partir da proposta do Pe. Roque começaram a ser discutidos junto com os professores de Filosofia. Enfim, a partir de 2003 reforçaram-se os movimentos para retorno dessas disciplinas e uma reorganização da Secretaria de Estado da Educação, junto com o Ensino Médio, que propiciaram o retorno da disciplina confirmado com o advento da “obrigatoriedade”.

¹⁰⁴ “Programa de Reestruturação do Ensino de 2º Grau da Secretaria de Estado da Educação do Paraná”, 1988.

¹⁰⁵ Documento não paginado.

4.1. A PROPOSTA DO PARANÁ

A década de 90, do século XX, foi significativa para a Sociologia, pois no rastro dos seminários¹⁰⁶ dos anos oitenta foi realizado concurso público para provimento de cargo de professores estatutários, no Paraná. Contudo, foi uma década dividida ao meio, pois na primeira metade se fizeram visíveis as propostas progressistas de educação, na segunda o avanço das forças políticas do neoliberalismo esvaziaram, não apenas a Sociologia, mas a proposta de uma educação mais progressista como um todo.

Foi somente nos primeiros anos da década de 90 que o Paraná dá um passo na concretização da volta da disciplina de Sociologia para o Ensino Médio. Dando continuação à discussão realizada nos anos 80, o Paraná realizou concurso público para professores de Sociologia¹⁰⁷.

Na segunda metade da década de 90 houve um quase imobilismo na consolidação da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, pois a proposta neoliberal¹⁰⁸, por meio de seus Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), se mostrava apenas reconhecendo a importância dos conteúdos sociológicos, mas não a disciplina.

Em 1995, 1ª gestão do Governador Lerner houve uma tentativa de sistematização de um documento para orientação dessa prática pedagógica (organização de conteúdos de Sociologia). Ainda que a disciplina não tivesse o mesmo tratamento da atual gestão (janeiro/2009), ainda que não fosse considerada nem legalmente, nem pelo Conselho Nacional de Educação como obrigatória, foi constituída uma comissão de professores universitários para elaborar um documento de orientação dessa prática também. O documento chega a ser escrito em 1994, e conta com a colaboração da professora Wanirley Guelfi da UFPR, entretanto, este documento não é publicado, não é veiculado para as escolas, 'morre na gaveta', ele é escrito, mas não se torna um documento oficial (FEITOSA, S; MOTTA, A. R. R. jan. 2009)¹⁰⁹ (Anexo nº1).

¹⁰⁶ “Na década de 80, o DESG/SEED promoveu Seminários visando a reestruturação do ensino de 2º grau, as disciplinas de Filosofia e Sociologia foram incluídas demonstrando o interesse daquela equipe na implantação de ambas as disciplinas nas grades escolares”. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 17-18)

¹⁰⁷ (SILVA, I. L. F., 2006a, 242-243).

¹⁰⁸ A proposta da sociologia no governo neoliberais é discutida no item 3.1.6 deste trabalho e nos trabalhos de (MORAES, 2004), (SARANDY, 2004) e no caso do Paraná a Ileizi expõe e analisa a relação desta proposta com as ações na área da educação (SILVA, I. L. F., 2006a, p.232-237).

¹⁰⁹ Equipe Disciplinar de Sociologia/DEB/SEED, em janeiro de 2009.

Essa podia ser descartada, excluída da grade curricular e seus conteúdos sendo contemplados pela transversalidade¹¹⁰, na qual todas as disciplinas seriam responsáveis pela sua utilização.

É nesta parte, e nós consideramos importante, que fica a autonomia das Escolas. É a Escola que decidia o que ela ia trabalhar nesta parte diversificada. Então, a Escola tanto podia estar trabalhando com conhecimentos que a gente conhece como tradicionalmente como ligado ao conhecimento da Escola, como ela poderia resolver criar uma disciplina de culinária regional. Desde que ela tivesse uma ementa, e esta ementa passasse, a disciplina entraria para o quadro de disciplina e o aluno passaria por essa formação (FEITOSA, S; MOTTA, A. R. R. jan. 2009) (Anexo nº1).

Como resultado da **autonomia** e uma permissividade não disciplinar da gestão educacional na época ocorreram um aumento exagerado de disciplinas que resultou na simplificação de conteúdos e adoção de outros que não pertenciam às disciplinas específicas ocasionando uma descaracterização das disciplinas da tradição curricular. Sarandy (2004, p. 108-109) afirma que a **autonomia** é a única questão que deva ser levada a sério nos argumentos do veto do presidente Fernando Henrique Cardoso. A **autonomia** é a prerrogativa que as escolas possuem de decidir sobre os seus rumos políticos-pedagógicos nos 25% da parte diversificada de seus componentes curriculares. No Paraná, houve uma diminuição das aulas de Sociologia e Filosofia e "... nesses casos de diminuição de carga horária e de disciplinas, era transferir para as escolas a decisão sobre o que fazer dentro do limite imposto pelos burocratas", (SILVA, I. L. F., 2006, p. 236-37).

Até 2001, 2002 antes da determinação de obrigatoriedade do Conselho Nacional de Educação em 2006, a disciplina (de Sociologia) não era obrigatória como não eram consideradas obrigatórias outras disciplinas, também, a gente tinha um quadro aqui no Paraná, especificamente falando, de aproximadamente 5100 disciplinas compondo a educação básica do Estado do Paraná, tendo em vista a possibilidade que as Escolas tinham de criar as disciplinas, suas ementas, visando à implantação. [...] É interessante a gente notar o período político, histórico, e tinha muita coisa ligada à questão do empreendedorismo, a idéia de competência e habilidade, o que você vai ensinar, que habilidade você vai ensinar, vai prover par o indivíduo (FEITOSA, S; MOTTA, A. R. R. jan. 2009).

¹¹⁰ O conceito de transversalidade foi um dos argumentos utilizados pelo presidente Fernando Henrique Cardoso quando do veto ao projeto do Deputado Padre Roque que propunha a volta da sociologia e da filosofia às grades escolares. O argumento seria que os conteúdos sociológicos deveriam constar em todas as disciplinas, portanto não necessitando de uma disciplina exclusiva.

Dessa maneira, o deputado federal Padre Roque (PT) apresentou, em outubro de 2001, ao Congresso Nacional, sendo aceito, um Projeto de Lei para a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio¹¹¹. A sociedade civil e suas organizações assinaram o “Manifesto em Defesa da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio pela aprovação do PLC 9/00” onde consta

Considerando: 1. Desde o início da República no século XIX, a Sociologia e a Filosofia sempre fizeram parte dos currículos das escolas de Ensino Médio. Vários Estados brasileiros, após um interregno entre 1964/1982, já adotam as duas disciplinas em suas escolas, seja por exigência da sua Constituição Estadual, seja por Lei aprovada pela Assembléia Legislativa ou ainda por decisão da Secretaria de Educação. Estudar essas disciplinas não é novidade para milhares de jovens; 2. A necessidade das disciplinas de Filosofia e de Sociologia para o atendimento à exigência da própria LDB, Lei n.º 9.394/96, que no Art. 36, parágrafo 1º, item III, reza que ao final do Ensino Médio o educando deverá demonstrar ‘domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários para o exercício da cidadania’; 3. Ao assegurar uma sólida formação humanística aos alunos do Ensino Médio, estaremos incentivando que as pessoas possuam um pensamento lógico e racional, que facilite a elas decifrar o mundo em que vivem; 4. Reafirmamos a solicitação aos es da República, o seu apoio e voto favorável ao PLC 9/00, por considerá-lo indispensável à concretização de um antigo sonho de todos os que defendem a consolidação de um Ensino Médio de qualidade, progressista, científico e humanista (MANIFESTO PELA APROVAÇÃO DO PLC/09/00, 2001)¹¹².

Houve uma grande repercussão na expectativa de que a ausência dessas disciplinas significava, ainda, um empecilho da Ditadura Militar. Depois de amplo debate com a sociedade civil, o Congresso aprovou o Projeto de Lei, contudo o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sociólogo renomado no Brasil e no exterior, levando em conta a proposta neoliberal dos PCN e às intenções de grupos privados, vetou¹¹³ a lei por considerá-la desnecessária, baseando-se nas orientações dos defensores dos PCN (MORAES, 2004).

No ano de 2003 o “o Grupo de Trabalho de Sociologia e Filosofia, composto por professores de IES e do Ensino Médio do Paraná” realizou o “encontro: Licenciaturas e Ensino Médio: Relações (Im) pertinentes”, em outubro. Neste encontro ele resolve

Pleitear a inclusão definitiva e obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Currículo do Ensino Médio, que ora se encontra em construção. [...] (Além de reivindicar). ‘Abertura de Concurso Público para o

¹¹¹ No (anexo IV) está exposta a tramitação do projeto no congresso nacional.

¹¹² MANIFESTO PELA APROVAÇÃO DO PLC/09/00, assinado em Brasília, 28 de agosto de 2001.

¹¹³ Em 08 de outubro de 2001. (MORAES, 2004, p. 104)

Ensino Médio nas áreas de Filosofia e Sociologia, com habilitação específica; representações nas instâncias legais: na SEED e nos Núcleos Regionais de Educação; aquisição de acervo bibliográfico e recursos didáticos das áreas; promoção pelo Estado de programas de formação continuada a serem realizados pelas IES; realização de eventos sobre ensino de Filosofia e de Sociologia (GT DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA, 2003).

O Sindicato de professores do Paraná, APP-Sindicato não aceitou o veto, mantendo a mobilização pela volta das disciplinas. Para isso, estabeleceu uma articulação com Universidade, sociedade civil e governo do Estado, realizando encontros com a finalidade de ampliar e aprofundar as articulações em volta da proposta de retorno das disciplinas, de Sociologia e Filosofia, aos currículos escolares. Em 2004 realizou-se o Encontro Estadual dos professores de Filosofia e de Sociologia, promovido pelo APP-Sindicato, Colégio Estadual do Paraná e NESEF/UFPR. Nele foi discutida a inserção das disciplinas de Sociologia e Filosofia numa “perspectiva emancipatória” abrangendo sua prática em sala de aula, a “falta de reconhecimento” pela comunidade escolar como um todo, bem como a importância destas disciplinas “na formação dos educandos para o exercício da cidadania”. Para tanto, foi proposta a criação de um currículo mínimo que orientasse as ações dos professores em sala de aula, pois a composição do conjunto daqueles que ministravam aulas de Sociologia e Filosofia eram das mais diversas, fato este que possibilitava a descaracterização de ambas perante a comunidade. Como decisão fundamental no processo de inclusão das disciplinas no Ensino Médio foi a **“criação de um Coletivo em defesa da Filosofia e Sociologia na Educação Básica”**¹¹⁴. Este coletivo encaminharia questões relativas à inclusão das disciplinas como deveria criar as condições de acompanhamento das ações para este fim.

O ano de 2006, já com as discussões adiantadas, o coletivo promoveu o Encontro Estadual de professores de Filosofia e Sociologia com o tema “O ensino de Filosofia e de Sociologia: da legislação à sala de aula”, em 24 de março (SINSESP, 2009). Seu objetivo era “aprofundar a discussão e organização pela obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia no currículo escolar; Debater as diretrizes curriculares estaduais da Filosofia e a Sociologia no Ensino Médio” (Idem). Neste contexto a luta se concentrava na esfera nacional na constituição da Lei que garantisse, de direito, àquilo que de fato já ocorria ao menos no Paraná. A Secretaria de Estado da

¹¹⁴ (GOMES; POLES, 2004) RELATÓRIO DO ENCONTRO ESTADUAL DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA DO PARANÁ.

Educação já se organizava considerando ambas as disciplinas como integrantes da tradição curricular.

O quarto Encontro do Coletivo de professores de Filosofia do Paraná (COLETIVO DE FILOSOFIA, 2008) versou sobre “Filosofias Latino-Americana e da Libertação na Escola de Ensino Médio”, em sua carta¹¹⁵, em consideração à questão da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, propõe que seja “acompanhada de políticas públicas federal e estaduais que garantam a sustentação e a continuidade da implementação do Ensino da Filosofia no Currículo do Ensino Médio”, para tanto reafirma a “continuidade do coletivo de Filosofia”. No aspecto pedagógico da questão propõe a inclusão de “conteúdos específicos sobre a Filosofia Latino-Americana”, e externa sua preocupação com a estrutura do ensino nas Escolas, pois as disciplinas de “Filosofia e Sociologia” possuíam, antes, uma hora/aula por semana em algumas escolas. No que se apoiam na Instrução Normativa n.15/2006 que reserva às disciplinas da Matriz Curricular o mínimo de duas aulas semanais. Também solicitam que nas ações da SEED sejam incluídos “programas específicos de formação continuada para professores de Filosofia” bem como a “realização de novos concursos para atender à demanda”. O coletivo aponta, também, a necessidade de os cursos de graduação refletirem sobre a recente demanda de professores de Filosofia na Escola Pública.

É de destaque a referência do coletivo a respeito da educação

Que a **educação é prática social**, ensinar é uma especificidade humana, portanto não há educação e ensino a-político, a-histórico, neutro. A construção democrática da autonomia do educando exige politicidade, dialogicidade, historicidade, ética na rica e complexa relação do ensino e do aprender. [...] O critério de validação do conhecimento não é o mero acordo simbólico entre os participantes de uma rede, não é o consenso de que seja válido, mas sua capacidade de nos permitir transformar a realidade com maior consistência. A importância do dissenso argumentado reside em que apresente elementos da realidade que não estão considerados nos consensos provisórios, provocando a transformação do conhecimento, tornando-o mais potente como elemento de transformação da realidade (COLETIVO DE FILOSOFIA, 2008) (grifo nosso).

É importante salientar que no texto da Carta, quase exclusivamente, aparecem referências à Filosofia e a sua disciplina no Ensino Médio, tal fato se dá pela liderança dos professores e organizações de Filosofia que se mantiveram, e

¹¹⁵ Carta Manifesto do Paraná em Defesa da Filosofia, 02 de agosto de 2008 (COLETIVO DE FILOSOFIA, 2008). Acessível em <<http://www.nesef.ufpr.br/arquivos.php?galeria=filosofia-e-memoria>>

continuam à frente das discussões da inclusão das disciplinas de Filosofia e de Sociologia, no Paraná. Isto reflete um pouco a falta de participação política do conjunto dos poucos professores de Sociologia no Estado.

O movimento contrário à volta das disciplinas tomou reforço com a implantação do PROEM, em cujo bojo carregava as propostas de não-inclusão dessas disciplinas, bem como o fim das escolas de formação para o magistério para as séries iniciais, acompanhadas por uma crescente abertura para a criação de novas disciplinas e conseqüente descaracterização dos conteúdos escolares. O avanço dessa proposta foi limitado por algumas escolas que, repudiando essa descaracterização, procuraram um caminho alternativo, mesmo sofrendo pressões do Governo e a supressão de verbas. Como exemplo dos colégios onde foram mantidos os cursos de magistério em nível secundário, o Colégio Estadual Prof. José Guimarães, de Curitiba – Paraná, manteve não apenas as disciplinas de Sociologia e Filosofia, mas suas presenças nas três séries do Ensino Médio, nos seus três turnos, no período do Governo Jayme Lerner (1995-2002)¹¹⁶.

O surgimento de propostas como as do PROEM teve uma influência dos anos 1970 e 1980 com o predomínio dos vestibulares unificados. Em função disso, foi criada toda uma indústria para a realização do capital nessa área. Apareceram cursinhos, que além de aulas, passaram a comercializar outros produtos, mais especificamente suas apostilas, e é nesse ponto que aumentam sua influência no Ensino Médio¹¹⁷. Rompem as fronteiras estaduais exportando sua metodologia ajustada para os concursos vestibulares, formatando escolas em todo o território nacional, sem se preocuparem com a construção das vidas dos sujeitos a quem essas apostilas e sistemas atingiam. O importante era vender serviços e produtos para manter um padrão. Esse padrão, essa uniformidade corre em paralelo com a proposta da Lei 5.692/71, “a massificação da educação”, a reforma dos militares de 64 para a educação, em que o objetivo era impor um único modelo de escola para todo o território nacional, e com isto acompanhar e controlar a formação das gerações vindouras, àquelas que se educariam sob a égide da “Lei de Segurança

¹¹⁶ Conforme site Jayme Lerner, disponível em:

<http://74.125.113.132/search?q=cache:7S6npJ9EZREJ:www.sociologos.org.br/variedade/default.asp%3Fid%3D47+%E2%80%9CO+ensino+de+Filosofia+e+de+Sociologia:+da+legisla%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+sala+de+aula%E2%80%9D,&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> > acessado em maio de 2009.

¹¹⁷ (FONSECA, 2003, p. 137), analisando os currículos de História, a partir deste período, conclui que “... O livro didático assumiu, assim, a forma do currículo e do saber nas nossas Escolas de 1º e 2º graus”. A autora estabelece com clareza a relação entre a Escola e o Mercado, a instituição ressignificada pela conjuntura político-econômica, a partir da disciplina de História, que é um exemplo na área das Ciências Sociais (Idem, p. 133-156).

Nacional”, dentro da proposta dos militares de um dia passar aos civis o controle do país. Sem, contudo, perderem suas influências. O mercado editorial se postou ao lado do governo e passou a contribuir com esta proposta. Isto ocorreu, (FONSECA, 2003, p. 133), porque “[...] As instituições educacionais passam a se situar na esfera da produção e acumulação de capital e seus lugares e papéis passam a ser controlados pela lógica deste processo”. Foi no período ditatorial pós-64 que a indústria cultural se expandiu e se especializou no Brasil. Fonseca (2003) analisando o comportamento do ensino da História relata que

As mudanças operadas no ensino de História nas duas últimas décadas processaram-se em estreita relação com o universo da indústria cultural. As mudanças na produção do conhecimento chegam à escola fundamental e ao público em geral não só pelos novos currículos, mas, sobretudo pelo material de difusão, produto dos meios de comunicação de massa: livros didáticos e paradidáticos, jornais, revistas, programas de TV, filmes e outros. Assim, pensar o ensino de História implica refletir sobre as relações entre Indústria Cultural, Estado, Universidade e Ensino Fundamental (FONSECA, 2003, p. 133).

O resultado desta prática na educação foi a restrição do mercado de livros didáticos, que mesmo não sendo a salvação, e nem obterem seu uso mais criterioso, sofreram uma profunda diminuição, que acarretou em poucas obras, a exemplo do que ocorreu nos anos de 1960 a 1970. Este pequeno universo fez com que os professores se habituassem a apenas esses materiais, bem como a suas formas de ver o mundo.

[...] O Estado capitalista em todas as partes do mundo ocupa-se em repensar continuamente o papel da escola, bem como o da produção e difusão do conhecimento, de forma a atender os seus interesses e também os interesses do Capital Privado. No Brasil, este repensar nos anos 60 e início dos 70 teve como uma das principais consequências a massificação do ensino decorrente das demandas por vagas na rede escolar. A ampliação do número de pessoas escolarizadas é acompanhada de considerável ampliação das condições de modernização da indústria de produtos educacionais e culturais (FONSECA, 2003, p. 136).

O movimento pelo retorno dessas disciplinas se ampliou e se reforçou a partir das novas composições de forças políticas no executivo federal e no estadual, bem como vários legislativos. Esse quadro político fez surgir a possibilidade de reapresentação de uma proposta de inclusão das disciplinas.

No Paraná, a partir do ano de 2002, as articulações do movimento com o Governo Estadual resultaram no reconhecimento das disciplinas de Filosofia e

Sociologia na condição de pertencentes à “tradição curricular” e, a partir disso, houve a orientação para que as escolas incluíssem essas disciplinas em sua grade curricular. A própria Secretaria de Educação se estrutura, criando equipes disciplinares tanto para a Filosofia, quanto para a Sociologia, com o intuito de orientar a implantação e discutir uma literatura e conteúdos.

4.2. DA LEGALIDADE À LEGITIMIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE

Neste subcapítulo são apresentados os elementos, que fazendo parte do “entorno” da “transposição didática”, acredita-se que possam dar um diagnóstico do quadro da disciplina de Sociologia em seu contexto de “obrigatoriedade”. Entretanto é necessário frisar que eles não esgotam a questão, nem são os elementos que porventura dariam uma total informação sobre o assunto, mesmo porque não existe um conjunto pré-definido que dê conta do todo. Portanto esta é uma parte, que metodológica, faz parte de um processo de pesquisa, que pode ser entendida como uma totalidade a ser conhecida e seu resultado um produto cultural, portanto, parcial e localizado. São os seguintes elementos: os jurídicos, as orientações pedagógicas, a estrutura dos recursos humanos envolvidos à disciplina de Sociologia, os recursos disponíveis aos professores para a ação da transposição didática; as ações que forneceram suporte pedagógico aos professores; a escola como local de organização e realização da disciplina de Sociologia; e os professores, Sujeitos que possuem a responsabilidade de transpor os conteúdos sociológicos para as aulas de Sociologia.

4.2.1. ELEMENTOS JURÍDICOS

Os elementos jurídicos que compõem a estrutura da transposição didática da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, no Paraná, tendo em vista sua obrigatoriedade, podem ser localizados a partir da Lei nº 9.394/96¹¹⁸ cujo artigo 36 orienta sobre a constituição do currículo do Ensino Médio, relativos a conteúdos, metodologias e avaliação, para que o aluno ao final do Ensino Médio apresente “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

¹¹⁸ A lei nº9394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB. Acessível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>

Em 2005, no Paraná, foi emitida a Instrução nº04/2005-SEED/SUED, orientando a elaboração da Matriz Curricular para o Ensino Fundamental e Médio, para o ano de 2006. Estabelecendo uma carga horária de vinte e cinco horas semanais, em todos os turnos, distribuições do número de aulas para as disciplinas deverão ser equitativas, o mínimo de duas horas/aula e o máximo de quatro horas/aula por disciplina, tanto na Base Nacional Comum quanto na diversificada e a possibilidade de incorporação das disciplinas de Filosofia e Sociologia na parte diversificada.

O Conselho Nacional de Educação – CNE, em julho de 2006, apreciou o documento “Diretrizes Curriculares das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio”, elaborado pela equipe da Secretaria da Educação Básica junto com representantes de várias entidades ligadas à questão da inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio. Com base nessa análise, ele emite o Parecer CNE/CEB nº38/2006, propondo a inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio.

Portanto, observando a coerência exigida pela base legal e normativa vigente, os conhecimentos relativos à Filosofia e à Sociologia, da mesma forma que os componentes Arte e Educação Física, devem estar presentes nos currículos do Ensino Médio, inclusive na forma de disciplinas específicas, sempre e quando a escola, valendo-se daquilo que a Lei lhe faculta, adotar no todo ou em parte, a organização curricular por disciplinas (Parecer CNE/CEB nº38/2006).

Este parecer altera a redação do segundo parágrafo do artigo 10 da Resolução CNE/CBE de nº3/98, no sentido de orientar sobre as modalidades do Ensino Médio organizados com currículos flexíveis ou estruturado por disciplinas, que os alunos tenham no primeiro caso domínio de conhecimentos, de Filosofia e Sociologia, necessários ao exercício da cidadania, e no segundo caso que sejam incluídas as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Por fim, determina o prazo de um ano para que sejam criadas as ações de inclusão das referidas disciplinas. Em agosto desse mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação emite a Resolução de nº4, aprovada no dia 16, que regulamenta as proposições do parecer CNE/CBE nº38/2006.

O Governo do Estado do Paraná sancionou a Lei 15.228/06, em 25 de julho de 2006, que instituiu as disciplinas de Sociologia e de Filosofia no Ensino Médio, de forma obrigatória, e determinou responsabilidades de sua implantação a SEED no

que diz respeito ao currículo, a proposta pedagógica, carga horária e qualificação de professores. Ela objetiva a disciplina de Sociologia em seu

Art. 3º. A disciplina de 'Sociologia' tem por objetivo consolidar a base humanista da formação do educando, propiciando-lhe capacidade para pensar e repensar de modo crítico o funcionamento da sociedade contemporânea, sendo, portanto, fundamental na construção e aprimoramento da cidadania (Lei Estadual nº15.228) ¹¹⁹.

O Conselho Estadual de Educação, a fim de orientar as instituições que oferecem o Ensino Médio no Estado do Paraná, aprova a Deliberação 06/2006 em sete de novembro de 2006. Nela consta que o ensino das disciplinas de Sociologia e Filosofia deverão estar previstos no Projeto Político Pedagógico de cada instituição, sendo que seus conteúdos deverão ser baseados nas OCNEM - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio¹²⁰, do MEC e nas Orientações Curriculares de Filosofia e Sociologia, da SEED. Sendo que estas disciplinas deverão ser incluídas, a partir de então, na Base Nacional Comum, garantindo a todos os alunos acesso a estes conhecimentos. Para ministrarem aulas nas referidas disciplinas, e levando em conta a novidade, principalmente na de Sociologia, o Conselho orienta que estão aptos a exercer docência na disciplina de Sociologia, em ordem de preferência, os professores que estiverem os seguintes requisitos: “a) Licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia; b) Licenciatura com Pós-Graduação em Sociologia; c) Licenciatura em Filosofia; d) Bacharelado em Filosofia, com Licenciatura Plena em outra disciplina; e) Licenciatura em História; f) Licenciatura em Pedagogia”. Contudo, o Conselho impôs o critério de que “o docente deverá comprovar no seu histórico escolar, no mínimo, cento e vinte horas cursadas da disciplina de Sociologia”, para os não graduados, ou pós-graduados em Sociologia. E o pleno exercício desta docência, com exclusividade para os licenciados em Sociologia, ficou estabelecido o prazo de cinco anos para as mantenedoras providenciarem e, também, ficou estabelecido que as mesmas deverão firmar convênios com as IES – Instituições de Ensino Superior, para promoção de cursos de Formação Continuada para os professores.

¹¹⁹ Acessado em julho de 2009, disponível no endereço <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=1308&indice=3&anoSpan=2009&anoSelecionado=2006&isPaginado=true>>

¹²⁰ Estas orientações serão expostas no item 4.2.2. deste trabalho.

A Superintendência da SEED emitiu em 28 de novembro de 2006 a Instrução nº15/2006 – SUED/SEED, na qual orienta a inclusão das disciplinas de Sociologia e de Filosofia na Base Nacional Comum da Matriz Curricular, e que todas as disciplinas da Matriz Curricular teriam carga horária de no mínimo duas e no máximo quatro horas semanais.

Em junho de 2008, foi realizada, através da Lei 11.684/08, a alteração da Lei N. 9.394/96 – a LDB, em seu artigo nº36, indicando que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio” e foi removida a parte do texto que fazia referência ao “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. **Estava estabelecida a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia, no Ensino Médio, para todo território nacional nas Escolas públicas e privadas.** Contudo foi feita uma consulta do Ministério da Educação, sua Secretaria de Educação Básica, para o Conselho Nacional de Educação, sobre a implementação das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, pertinente a várias questões principalmente a do prazo de implementação das disciplinas (componentes curriculares) de Sociologia e Filosofia. Em resposta, o Conselho emitiu o Parecer CNE/CBE nº22¹²¹, de 08 de outubro de 2008, que decidiu, baseado na obrigatoriedade, normatizar a implementação das disciplinas supracitadas. Ele propunha que a mesma se realizasse de forma gradual a partir do ano de 2009 em pelo menos uma das séries, ou ano; e depois gradativamente a inclusão de uma por ano, contemplando inclusive a modalidade de ensino profissionalizante, no caso com quatro anos. Todas as modalidades deverão conter as duas disciplinas em cada um de seus anos, respectivamente, até 2011 e 2012. É interessante o alerta que o legislador colocou no texto em relação à qualidade de inclusão [...]

Reitera-se, por oportuno, que os sistemas de ensino devem zelar para que haja eficácia na inclusão dos referidos componentes, coibindo-se atendimento meramente formal ou diluído, e garantindo-se aulas suficientes em cada ano e professores qualificados para o seu adequado desenvolvimento. O zelo na eficácia dessa inclusão é da maior relevância, por atender à lei e pelo valor próprio como campos do conhecimento humano. Mas, é relevante, também, porque são propícios ao desejado desenvolvimento do educando para o *exercício da cidadania*, e seu aprimoramento *como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*,

¹²¹ Portal do MEC, acessado em julho de 2009. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12768&Itemid=866>

permitindo tempos e situações para a direta *difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática*, como diz a LDB em diferentes momentos ao tratar da Educação Básica e, em particular, do Ensino Médio (Parecer CNE/CBE nº22/2008).

Ele indicou as responsabilidades das instituições escolares em relação ao processo, dizendo que “[...] Nesta oportunidade, pode-se acrescentar que as Escolas devem definir claramente o papel desses componentes¹²² em seu currículo, destinando carga horária suficiente para seu adequado desenvolvimento” (Parecer CNE/CBE nº22/2008).

A partir destas determinações federais o Conselho Estadual do Paraná aprovou, em 7 de novembro de 2008, a Deliberação nº3, que reiterava as legislações anteriores, adequando as orientações estaduais sobre suas organizações, tendo por base a decisão da obrigatoriedade da inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio no Paraná. Versava, entre outras determinações, a constatação destas disciplinas nos Projetos Políticos Pedagógicos, levando em consideração o princípio a equidade entre todas as disciplinas, pois ambas já devem constar na Base Comum da Matriz Curricular, e que sua presença deve ser em todas as séries, anos, ou a forma em que seja organizada a instituição. Para tanto, ficou fixado o processo gradativo a partir de 2009, culminando no Médio até 2011, e no profissional até 2012. Além de que, a partir do ano de 2012, todas as disciplinas sejam ministradas por professores licenciados para as mesmas.

[...] Foi devido ao número de professores no Estado, concursados na disciplina, preocupação com a disponibilidade de recursos humanos, professores formados/licenciados para (lecionar) a disciplina de Sociologia (no Ensino Médio). A questão de regulamentação se pautou pelo pouca presença de professores de Sociologia nas Escolas e se fosse deixado para o exercício da autonomia das Escolas o embate seria desigual e a Sociologia sairia perdendo com certeza (FEITOSA, S; MOTTA, A. R. R. jan. 2009).

4.2.2 ORIENTAÇÕES INSTITUCIONAIS

Na década de 80 ocorreram alguns seminários visando ao retorno da disciplina de Sociologia ao Ensino Médio¹²³. Mesmo com poucas escolas que detinham em seus currículos a disciplina, e auxiliada pela proximidade com a

¹²² Componentes curriculares são o equivalente a disciplinas, séries.

¹²³ Estas ações foram analisadas nos itens 3.1.5 e 3.1.6 deste trabalho.

disciplina de Filosofia que enfrentava as mesmas condições curriculares, foi elaborada uma orientação de conteúdos para a disciplina de Sociologia para o Estado do Paraná. Contudo, a descontinuidade política no Governo do Estado do Partido do PMDB, faz com que a proposta de orientação curricular tenha apenas uma centelha de força¹²⁴, no início do governo Jaime Lerner que o sucedeu e implantou, na educação, as orientações neoliberais voltadas para mercado. Na sucessão das duas gestões de governo Lerner, retorna ao cargo o governador Roberto Requião, o mesmo no qual, na primeira década de 1990, tinha iniciado os estudos para o retorno das disciplinas de Sociologia e Filosofia. No ano de 2002 a conjuntura política apresentava um declínio da força política da ideologia neoliberal no país, pois após várias tentativas, assumiu o governo federal um ícone das oposições a este tipo de ideologia: o Presidente “metalúrgico” Luís Inácio Lula da Silva. Governo Federal e Estadual assumiam com propostas de mudanças.

[...] Neste período a gente não tinha um documento que orientasse a prática disciplinar, como hoje no caso são as Diretrizes. Boa parte das orientações era proveniente dos PCNs¹²⁵ do Ministério da Educação e a interpretação que era dada, principalmente para o ensino da Filosofia e da Sociologia, eram conhecimentos que deveriam estar presentes, entretanto, acabava como na maioria das vezes acontecendo de uma maneira dispersa, como ‘tempero’ de outras disciplinas, principalmente da área de humanas: Geografia e História (FEITOSA, S; MOTTA, A. R. R. jan. 2009)¹²⁶.

Esta dispersão contribuiu para certa perda de identidade da disciplina de Sociologia, na qual a prática de sala de aula passou a comportar metodologias e conteúdos que não participavam da leitura crítica da Sociedade, e mesmo aqueles que eram inerentes à Sociologia recebiam um encaminhamento metodológico reificante.

Como não existia, então, um documento que orientasse formas para se trabalhar estas disciplinas. Desde: Introdução à Sociologia, Iniciação à Sociologia, Conhecimentos Gerais em Sociologia, algumas fundiam as duas disciplinas Filosofia e Sociologia numa disciplina só, esse era o quadro que nós tínhamos até esse período de 2001, 2002 (FEITOSA, S; MOTTA, A. R. R. jan. 2009).

¹²⁴ Esta questão é apresentada no item 4.1. deste trabalho.

¹²⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais.

¹²⁶ Entrevista realizada em janeiro de 2009, em Curitiba. Roteiro da Entrevista no Anexo__ .

O Ministério da Educação, em 2006, publicou as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. [...] O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos (BRASIL. MEC, 2006)¹²⁷.

O MEC, com as orientações nacionais¹²⁸ para a disciplina de Sociologia, trouxe uma visão histórica da relação dela com o Ensino Médio e analisou as condições de presença/ausência, reconheceu a pouca pesquisa sobre o ensino da Sociologia e a escolarização dos jovens. Nessa reflexão, Brasil.MEC. (2006), apontou a dificuldade de se constituir um conjunto estável de professores que, através do diálogo, criem as condições de identidade escolar para a disciplina. Que pelas experiências dos professores, ministrando aulas de outras disciplinas para sobreviver, possibilita a descaracterização da própria Sociologia. Considera que a vinculação de presença/ausência não é determinada mecanicamente pelos contextos democráticos/autoritários.

Este documento reveste-se de importância por alertar para as dificuldades apresentadas pelos professores em relação à transposição didática dos conteúdos.

Refere-se, o documento, àquelas situações em que os professores inadvertidamente usam os conhecimentos acadêmicos sem a devida “mediação” que se faz necessária para todo conteúdo escolar.

Esquecem-se as mediações necessárias ou por ignorância ou por preconceito: por ignorância porque muitos professores de cursos superiores desconhecem metodologias de ensino, estratégias, recursos, etc. que permitiriam um trabalho mais interessante, mais proveitoso, mais criativo e produtivo; ignora-se mesmo que a aula expositiva seja um caso, talvez o mais recorrente, mas não o único, com que se podem trabalhar os conteúdos de ensino; o preconceito deve-se à resistência a preocupações didáticas ou metodológicas no que se refere ao ensino, acreditando-se que basta ter o conhecimento – as informações? – para que se possa ensinar algo a alguém. É necessário, mas não suficiente (BRASIL. MEC, 2006, p. 108-110).

¹²⁷ Conforme orientação no Portal do MEC, Secretaria de Educação Básica. Acessado em julho de 2009.

< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13558&Itemid=859>

¹²⁸ Documento consultado. (BRASIL, 2009).

Enquanto orientação¹²⁹, além de proporcionar uma reflexão a respeito da historicidade e prática de disciplina, ele propõe o domínio e transposição da linguagem sociológica, pois considera de importância vital para os alunos. Assim, no documento “o que se oferece é um ponto de partida, antes de tudo uma avaliação das vantagens e desvantagens de um ou outro recorte programático, e sugestões metodológicas de ensino, além de breve discussão acerca de recursos didáticos (BRASIL. MEC, 2006, p.131), procurando ser um suporte a mais no processo de constituição da obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio¹³⁰.

No caminho de sua implantação, e como resultado do Simpósio de Sociologia, deu-se o início ao processo de elaboração das Diretrizes Curriculares de Sociologia – DCE, cuja primeira versão foi publicada no final de 2006 e dessa data em diante foi sofrendo intervenções das contribuições por parte de professores da rede, técnicos pedagógicos componentes das equipes disciplinares dos Núcleos e da SEED e consultores contratados para darem suporte a essa elaboração.

O documento elaborado pelos professores convidados dos NREs, após o Encontro (*), ela vai às Escolas que possuem Sociologia em sua grade curricular para leitura e contribuições, nas semanas pedagógicas, no início e meio do ano, com incorporação das contribuições, dos professores de sala de aula. Essa ida e vinda não termina na Diretriz fechada, editorada que foi distribuída nas Escolas. A gente assume a Diretriz (DCE) como um documento oficial, mas a Diretriz é um documento em construção (FEITOSA, S; MOTTA, A. R. R. jan. 2009).

A versão 2008¹³¹, com base numa leitura da realidade da Sociologia no Brasil, propõe que

Estas Diretrizes Curriculares, ao delinearem o estatuto científico da disciplina, propõem fundamentar o ensino da Sociologia em Conteúdos Estruturantes, capazes de estender cobertura explicativa a uma gama de fenômenos sociais inter-relacionados. Conteúdos estruturantes são, portanto, instâncias conceituais que remetem à reconstrução da realidade e às suas implicações lógicas. São estruturantes os conteúdos que identificam grandes campos de estudos, onde as categorias conceituais básicas da Sociologia, – ação social, relação social, estrutura social e outras eleitas como unidades de análise pelos teóricos – fundamentam a explicação científica (PARANÁ.SEED., 2008, p. 72-73).

¹²⁹ (BRASIL. MEC, 2006).

¹³⁰ Este documento foi publicado em 2006, portanto ainda não estava devidamente selada a inclusão da disciplina de Sociologia de forma definitiva, legalmente, nas escolas. O processo estava em curso.

¹³¹ Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Sociologia. Em anexo estão os conteúdos básicos propostos. Página cessada em 10 de maio de 2009.

<www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivos/File/diretrizes_2009/sociologia.pdf>

É um processo caracterizado pelo diálogo entre os participantes listados anteriormente, pois as contribuições vindas das Escolas e Núcleos são analisadas pela equipe disciplinar da SEED em conjunto com consultores, aliando a intenção da mantenedora com as realidades das Escolas.

Como não existe proposta de seriação para o Ensino Médio, em nenhuma disciplina, nós já podemos pensar numa divisão de conteúdos seguindo pelo menos as três séries do Ensino Médio regular, são cinco conteúdos estruturantes e um conteúdo inicial sobre a origem da Sociologia (FEITOSA, S; MOTTA, A. R. R. jan. 2009).

Os conteúdos estruturantes da disciplina de Sociologia são:

[...] o processo de socialização e as instituições sociais; cultura e indústria cultural; trabalho, produção e classes sociais; poder, política e ideologia; direitos, cidadania e movimentos sociais. Estes sofrem uma transformação didática e se ampliam em conteúdos básicos que são distribuídos pelas séries. (PARANÁ. SEED., 2008, p. 104-110).

A Equipe Disciplinar de Sociologia/SEED, em relação aos conteúdos de Sociologia expôs que

[...] Temos no Paraná dois conteúdos para cada série, a gente não pode orientar de maneira obrigatória, mas a gente pode conversar para que o coletivo dos professores acate essa ideia para dar corpo para a disciplina [...] A nossa tentativa de unificação numa única proposta é tentar dar corpo para a disciplina no Estado, para uma série de fatores, até mesmo fatores estruturais e operacionais, de alunos que são transferidos de uma Escola para outra e quando ele chega naquela Escola o conteúdo vai estar próximo àquele que ele estava vendo na outra Escola, mesmo sabendo da autonomia do professor e da Escola (FEITOSA, S; MOTTA, A. R. R. jan. 2009).

A partir do ano de 2007, a Equipe Disciplinar de Sociologia/SEED iniciou um processo de formalização de um corpo de conteúdos considerados básicos a partir dos conteúdos estruturantes. Em reuniões técnicas: com representantes dos Núcleos e técnicos ligados à disciplina de Sociologia e que atuam na SEED, elaborou-se uma primeira lista de conteúdos básicos (anexo nº 7) que foi submetida aos professores de Sociologia da rede estadual para complemento. “No Paraná as Diretrizes Curriculares Estaduais e a organização dos conteúdos básicos formam uma unidade no programa em processo” (FEITOSA, S; MOTTA, A. R. R. jan. 2009).

A questão dos conteúdos a serem tratados na aula de Sociologia tornou-se um ponto fundamental na implantação da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, pois

[...] a implantação já é legal, o problema é, após o contato com o Paraná inteiro através do DEB itinerante, o que efetivamente está sendo feito com a disciplina de Sociologia em sala de aula, dar a Sociologia que está na escola cara de Sociologia, **este é o maior problema** (FEITOSA, S; MOTTA, A. R. R. jan. 2009) (grifo nosso).

Este quadro pode ser explicado, não apenas pela escassa presença da disciplina nos currículos escolares e nos debates educacionais do Estado e do País, mas como reflexo do que se trabalha em sala de aula.

Pois não é o fato de você ter um documento orientador, um livro didático que garante que o que está sendo trabalhado em sala de aula é Sociologia. Nem o fato de se ter um professor formado que vai garantir isso. Em que sentido: muitas vezes porque existia essa orientação, então a aula de sociologia ela pode salvar a organização social, a organização familiar cristã, a disciplina na Escola ou ao contrário, em alguns lugares que a Sociologia era trabalhada de tal forma que você imaginava que “na saída seriam distribuídos as uziz e as pessoas saíam fazendo revolução e reformulando o Mundo [...] O grande problema é a efetivação da discussão sociológica, que parece pra algumas pessoas que ainda não está claro que a Sociologia, ela vem pra analisar a sociedade, o nosso trabalho é tentar fazer com os alunos ferramentas com as quais eles consigam perceber o seu entorno, sem significar que se dê qual o caminho ele vai trilhar [...] Em alguns lugares quando você apresentava as discussões de como organizar uma aula, você só via caras absolutamente surpresas **há, mas é isso que é pra trabalhar?** (FEITOSA, S; MOTTA, A. R. R. jan. 2009) (grifo nosso).

A falta de maior articulação entre escolas e professores que se relacionavam com a disciplina de Sociologia, no Ensino Médio, contribuiu para a utilização de uma grande diversidade de conteúdos com uma parte significativa destes sem relação direta com o conhecimento sociológico. Com os conteúdos indo da auto-ajuda até a militância política.

Outro problema é essa roupagem de militância de que a Sociologia acabava sendo revestida, uma dificuldade que a gente tinha, por exemplo, era conciliar somente uma das frentes das Ciências Sociais que é a Antropologia que normalmente por essa parcela, por esse pessoal mais extremista, todo mundo é considerado como desnecessário (FEITOSA, S; MOTTA, A. R. R. jan. 2009).

Para a Equipe Disciplinar de Sociologia/SEED a “função social da disciplina de Sociologia é a formação do sujeito crítico, formação do cidadão e a formação

para o exercício da cidadania”, sendo que estas formações não são prerrogativas exclusivas da disciplina de Sociologia e sim de todas as disciplinas. Para a realização desta ação, a equipe se apoia em Wright Mills (1975) na sua proposta de formação da “imaginação sociológica” que vai pressupor elementos antropológicos e elementos políticos para a formação de um sujeito que consiga pensar sociologicamente, que consiga imaginar sociologicamente¹³².

É aí mesmo que desmembrando o próprio nome da disciplina o que se propõe à Sociologia: é entender a lógica da sociedade, é perceber como a sociedade funciona. Daí pra frente isso é única e exclusivamente uma discussão dos alunos. Ou seja, entendendo a lógica de organização da sociedade, como eu posso atuar na sociedade não é um papel do professor, é um papel do aluno. A gente tem a noção da não neutralidade do currículo, que os conteúdos que nós sugerimos enquanto conteúdos básicos refletem sim uma postura política, não ditatorial, na medida de fechar outra discussão sociológica para ser trabalhada (FEITOSA, S; MOTTA, A. R. R. jan. 2009).

A “imaginação sociológica” para a Equipe Disciplinar de Sociologia/SEED é

[...] A Escola como sendo o ambiente onde será propiciada a inserção do aluno no meio cidadão. A possibilidade através da educação um combate à desigualdade social. A gente dá a impressão que a Sociologia não tem um papel engajado, pode entrar em atrito com essa concepção, mas não é verdade, **porque a partir do momento que você consegue o desenvolvimento disso que a gente está chamando de imaginação sociológica a possibilidade de utilização dessa ferramenta** desse referencial, para aquilo que a Yvelise chama de acabar com a desigualdade social é um dos processos também (FEITOSA, S; MOTTA, A. R. R. jan. 2009) (grifo nosso).

É a partir desta concepção sociológica que a equipe procura desenvolver seu trabalho

Esse é um trabalho que a gente tentou, de forma bem básica, dá sustentação no DEB itinerante. O tempo inteiro todas as nossas práticas e o que a gente tem trabalhado, também, com o pessoal que é responsável pela disciplina nos Núcleos. É no sentido de subsidiar, então, o trabalho para tornar prático o que é a ‘imaginação sociológica’, o que é que Mills chama de imaginação sociológica: biografia pessoal (história), na verdade indivíduo e a sociedade. O que Mills se propõe a trabalhar é a relação que existe entre o indivíduo e a sociedade. Como é de uma forma bem dialética, não tão ‘durkheimiana’ – tipo a sociedade molda o indivíduo, e também não do outro sentido, de o indivíduo organizar totalmente a sociedade, mas esta relação, esta imbricação, entre o indivíduo e a sociedade, para que o indivíduo consiga perceber até onde o que acontece com ele é social, e até onde é pessoal [...] No Simpósio de Sociologia, em 2005, a professora

¹³² MILLS, C. W. A Imaginação sociológica. 4. Ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

Ileizi¹³³ trabalhou como trabalhar a imaginação sociológica com os alunos. A gente tentou operacionalizar (a imaginação sociológica), mas a gente tem consciência de que isso foi feito de uma forma muito incipiente no DEB itinerante (FEITOSA, S; MOTTA, A. R. R. jan. 2009).

A Equipe Disciplinar reconhece a grande dificuldade que é tornar prático o desejo de concretizar o conhecimento sociológico, a exemplo de sua opção pela “imaginação sociológica” de Mills (1975), aproveitando o processo de instituição das matrizes curriculares a partir da definição dos conteúdos estruturantes.

Porque na realidade eu acho que no final falta uma discussão efetiva sobre qual é, não a função da Sociologia, mas a função da escola. Hoje, na sociedade qual é a função da escola? Que papel a escola efetivamente desenvolve, ou cultua, para aqueles sujeitos que vão diariamente para a escola? (FEITOSA, S; MOTTA, A. R. R. jan. 2009).

Neste ponto a disciplina de Sociologia apresenta sua condição. Ela está, em relação a todas às outras, em desvantagem, pois na medida em que todas as outras disciplinas buscam se atualizarem para o enfrentamento da realidade cotidiana, caótica, alienante, fracionada, a disciplina de Sociologia procura legitimar-se junto com o que deveria ser sua atualização. A pouca experiência da disciplina pode ser considerada compensada pelo nível de interlocução que está sendo possibilitada pelas ações do programa de Capacitação Continuada da SEED. Contudo a realidade responde com a desvelamento da desarticulação dos professores de Sociologia, o esvaziamento de seus Fóruns referentes ao Ensino Médio¹³⁴.

4.2.3 A ESTRUTURA NO ESTADO DO PARANÁ

A obrigatoriedade quando foi instituída no Brasil em 2008, encontrou no Paraná uma estrutura relativamente bem servida na questão de recursos humanos. Na década de 90, na primeira gestão do Governador Requião, ocorreu um concurso para suprimimento de vagas para professor de Sociologia para o 2º grau, na época o equivalente ao Ensino Médio hoje, fruto das discussões e eventos realizados pela Secretaria de Estado da Educação, tendo em vista a inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia no 2º grau.

¹³³ ILEIZI LUCIANA FIORELLI SILVA, consultora da SEED, 2005, para a disciplina de Sociologia. Currículo Lattes disponível em < <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4707342U2>>

¹³⁴ No item 4.1 deste trabalho apresentamos esta questão, como a ausência de grande parte dos Sociólogos e Professores de sociologia nos fóruns de discussão do retorno das disciplinas de Sociologia e Filosofia, e a liderança assumida pelos Filósofos e Professores de Filosofia neste processo.

São ao todo 32 Núcleos Estaduais de Educação, nos quais consta um representante de cada disciplina da matriz curricular do Estado para o Ensino Médio. A situação para se completar esta estrutura no nível de estado esbarra na carência de professores que se disponham a este tipo de trabalho: função de Técnico Pedagógico de orientação desta disciplina, isto dificulta a manter os dados quantitativos a respeito da disciplina de Sociologia no estado. e que seja graduado para lecionar Sociologia no ensino médio. Dos 26 ou 27 Núcleos que têm representante da disciplina de Sociologia, apenas cinco técnicos são formados em Sociologia, vale lembrar que todos os técnicos são concursados: Londrina, Curitiba, Toledo e Maringá, isto representa 15% do total dos Núcleos [...] de acordo com a equipe isto não dificulta a organização destes dados, pois provavelmente, aonde tem um técnico ele tem as condições de obter estes dados. O problema é que as pessoas, efetivamente, 'tem um prazo de validade' dentro do NRE ou da SEED, principalmente porque é uma carga de trabalho muito grande, e isto gera uma alta rotatividade dos componentes das equipes (FEITOSA, S; MOTTA, A. R. R. jan. 2009).

A presença de professores tanto de Filosofia, quanto de Sociologia no Quadro Permanente do Magistério – QPM- já era realidade, mesmo que insuficiente, fato este que motivou o Governo efetivar em 2004, também para a Sociologia, concurso público de professor no Ensino Médio pelo edital 35/2004. Nesse concurso foi estabelecido o sistema de Ações Afirmativas, mais conhecidas como “sistema de cotas” em que no item “3.4.1, pelo disposto na Lei Estadual nº14.274, de 24 de dezembro de 2003, ficou reservado aos afro-descendentes o percentual de 10% das vagas previstas para disciplinas e Núcleos Regionais de Educação, de acordo com o presente Edital”, o que para a Sociologia representou 14 para pessoas com deficiências (necessidades especiais), e 17 para afro-descendentes. Sendo que o total de vagas para a disciplina de Sociologia ficou em 165. Foram ao todo 214 professores nomeados, 76 no aguardo de nomeação e 182 aprovados que aguardam ser chamados, conforme constam no histórico da Indicação nº01/08 do Conselho Estadual de Educação – CEE, aprovada em 7 de novembro de 2008.

Além desses professores nomeados, considerados efetivos, a SEED, a partir das Deliberações 03/06 e artigo 03/08 do CEE, teve condições de suprir professores que não sejam licenciados em Sociologia, mas que tenham o mínimo de carga horária na referida disciplina:

Art. 5º Para o exercício da docência no ensino da Sociologia, até o final do ano de 2011, exigir-se-á em ordem de prioridade:

- I - Licenciatura Plena em Ciências Sociais ou Sociologia;
- II - Licenciatura Plena com Pós-Graduação em Sociologia;
- III – Licenciatura Plena em Filosofia;

IV - Bacharelado em Filosofia, com Licenciatura Plena em outra disciplina;
 V - Licenciatura Plena em História;
 VI – Licenciatura em Pedagogia.

Parágrafo único Nos incisos III, IV, V e VI, o docente deverá comprovar no seu histórico escolar, no mínimo, cento e vinte horas cursadas da disciplina de Sociologia.
 (Deliberação nº 06 de 07 de novembro de 2008)

Pode-se ver os reflexos destas medidas quando do suprimento das aulas do ano de 2008, quando foram abertas 11.635 turmas de Sociologia, perfazendo um total 23.270 horas/aulas no Ensino Médio, e no ensino profissional 3.381 turmas, perfazendo o total de 6.762 horas/aula, totalizando ambas 30.032 horas/aulas de Sociologia, segundo SAE-SUDE¹³⁵.

Tabela nº 1

DEMONSTRATIVO DO NÚMERO DE TURMAS DE TODOS OS NREs						
2º GRAU		SUPLETIVO			EDUCAÇÃO ESPECIAL	TOTAL GERAL
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	ENSINO MÉDIO	FASE 1	FASE 2	FASE 3		
7.625	10.507	44	1.866	2.019	357	47.360

*Relatório gerado pela CELEPAR dia 08 de junho de 2009.

Tabela nº 2

DEMONSTRATIVO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS DE TODOS OS NREs						
2º GRAU		SUPLETIVO			EDUCAÇÃO ESPECIAL	TOTAL GERAL
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	ENSINO MÉDIO	FASE 1	FASE 2	FASE 3		
248.176	336.427	1.012	61.793	67.315	3.057	1.476.359

*Relatório gerado pela CELEPAR dia 08 de junho de 2009.

Em 2009, ano oficial de início da implantação gradativa da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, não foi possível ter o número exato de turmas de sociologia. A técnica-pedagógica da SUDE, Beatriz Amaral Ferreira da Silva explicou que

Para saber exatamente o número de turmas de Sociologia do ano de 2009 precisaríamos pedir um relatório para a CELEPAR, isto gera custo, por isso, não é viável. A partir de 2009, os estabelecimentos estaduais passaram a ofertar 02 aulas de Sociologia, ou, Filosofia nas séries 1, 2 e 3 anos. Existe

¹³⁵ Informação recebida por e-mail da SUDE (anexo nº 1).

ainda o Ensino Médio de blocos (10) que são três aulas semanais. Esta seria a explicação para a sua questão. Infelizmente não tenho autorização para gerar um relatório (anexo nº 2).

Porém os dados das tabelas 1 e 2 mostra uma ideia da extensão da implantação: são ao todo 47.360 turmas abertas para o Ensino Médio, perfazendo o total de 1.476.358 matrículas. Nesse universo existe, no mínimo, uma turma de Sociologia para cada escola, em um dos seus três ou quatro anos de seriação de acordo com o tipo que ensino que oferta.

A Equipe Disciplinar considera que “haverá necessária redução da carga horária de algumas disciplinas. Mas, numa implantação gradativa tempo de discussão é maior, tempo para a legitimação” (FEITOSA, S; MOTTA, A. R. R. jan. 2009).

Segundo relatório o SEED/GSAE impresso no dia 23/3/2009 - **Preenchimento da demanda - por disciplina/função:** o Total Geral de Horas de Sociologia no estado do Paraná é de 13.095 horas/aula, está incluído Ensino Médio, EJA e Ensino Profissionalizante [...] No EJA o Total de horas é de 2.355 esta demanda é manual, para o Ensino Médio e Profissionalizante a demanda é automática no sistema sendo o total de horas de 10.740, somando o total da EJA e do Ensino Médio e Profissionalizante da um total geral de 13.095¹³⁶ (Anexo nº1).

Tabela nº3

SEED
DATA: 27/03/09

SAE – SISTEMA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO
TOTAL DE PROFESSORES/FUNCIÓNÁRIOS (PESSOAS)

SAE

	NÚCLEO REGIONAL	EFETIVOS	REG. ESPECIAL	TOTAL
01	APUCARANA	39	11	50
02	ÁREA METROPOLITANA NORTE	47	29	76
03	ÁREA METROPOLITANA SUL	70	23	93
04	ASSIS CHATEAUBRIAND	8	5	13
05	CAMPO MOURÃO	39	12	51
06	CASCADEL	38	16	54
07	CIANORTE	17	9	26
08	CORNÉLIO PROCÓPIO	30	8	38
09	CURITIBA	128	43	171
10	DOIS VIZINHOS	6	6	12
11	FOZ DO IGUAÇU	25	29	54
12	FRANCISCO BELTRÃO	15	17	32
13	GOIOERÉ	16	7	23
14	GUARAPUAVA	33	9	42
15	IRATI	11	10	21

¹³⁶ Informação recebida por e-mail da SUDE (anexo nº 1).

16	IVAIPORÃ	25	7	32
17	JACAREZINHO	33	6	39
18	LONDRINA	57	13	70
19	MARINGÁ	56	16	72
20	LOANDA	21	6	27
21	PARANAGUÁ	33	14	47
22	PARANAVAÍ	22	10	32
23	PATO BRANCO	17	19	36
24	PITANGA	6	19	25
25	PONTA GROSSA	53	14	67
26	TELEMACO BORBA	9	15	24
27	TOLEDO	30	9	39
28	UMUARAMA	21	13	34
29	UNIÃO DA VITÓRIA	16	12	28
30	WENCESLAU BRAZ	19	9	28
31	LARANJEIRAS DO SUL	2	22	24
32	IBAITI	10	11	21
TOTAL GERAL		952	449	1.401

CRITÉRIOS

- DISCIPLINA/FUNÇÃO: 2301 - SOCIOLOGIA

- ENSINO : 41 - ENSINO MÉDIO

Tabela nº4

SEED

SAE – SISTEMA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

SAE

DATA: 27/03/09

TOAL DE PROFESSORES/FUNCIÓNARIOS (PESSOAS)

	NÚCLEO REGIONAL	EFETIVOS	REG. ESPECIAL	TOTAL
01	APUCARANA	7		7
02	ÁREA METROPOLITANA NORTE	10	4	14
03	ÁREA METROPOLITANA SUL	14	5	19
04	ASSIS CHATEAUBRIAND	1	1	2
05	CAMPO MOURÃO	8	1	9
06	CASCADEL	7	1	8
07	CIANORTE	3	1	4
08	CORNÉLIO PROCÓPIO	3	1	4
09	CURITIBA	35	5	40
10	DOIS VIZINHOS	1		1
11	FOZ DO IGUAÇU	6	2	8
12	FRANCISCO BELTRÃO	5	2	7
13	GOIOERÊ	2	2	4
14	GUARAPUAVA	2		2
15	IRATI	1	2	3
16	IVAIPORÃ	1		1
17	JACAREZINHO	4		4
18	LONDRINA	11	3	14
19	MARINGÁ	10	4	14
20	LOANDA	3		3

21	PARANAGUÁ	4	2	6
22	PARANAVAÍ	1	3	4
23	PATO BRANCO	1	2	3
24	PITANGA	2		2
25	PONTA GROSSA	10	1	11
26	TELEMACO BORBA	1	2	3
27	TOLEDO	7	1	8
28	UMUARAMA	4	1	5
29	UNIÃO DA VITÓRIA	3	1	4
30	WENCESLAU BRAZ		2	2
31	LARANJEIRAS DO SUL	2	2	4
32	IBAITI		1	1
TOTAL GERAL		169	52	221

CRITÉRIOS

- DISCIPLINA/FUNÇÃO: 2301 - SOCIOLOGIA
 - ENSINO : 53 - EJA

A tabela nº 3, nos mostra a distribuição dos suprimentos dos professores de Sociologia nos NREs – Núcleos Regionais de Educação, no Ensino Médio. E a tabela nº 4 os professores supridos na Educação de Jovens e Adultos.

A equipe disciplinar de Sociologia da SEED, em reunião no dia 31 de março de 2009, informou que naquela data a composição do quadro de professores dando aula de Sociologia no Paraná – suprimento/2009-, era de 1.584 no geral, distribuídos em 508 (32%) professores contratados por Processo Seletivo Simplificado – PSS-, 810 (51%) professores efetivos de outras áreas (em regime de aulas extraordinárias) e 266 (16%) professores concursados em Sociologia.

A partir dos dados da tabela nº 3, podemos verificar que nos Núcleos de Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Pato Branco, Pitanga, Telêmaco Borba, Ibaiti possuem mais suprimentos de professores contratados por PSS (Processo Seletivo Simplificado) do que QPM (Quadro Próprio do Magistério). Significando que o Estado procura fora de seus quadros profissionais para ministrarem aulas de Sociologia, mesmo tendo o entendimento que o professor QPM não possua formação em Ciências Sociais e/ou não seja concursado em Sociologia¹³⁷.

¹³⁷ “A contratação ocorrerá em Regime Especial, com fundamento no artigo 37, inciso IX da Constituição Federal e na Lei Complementar nº 108, de 18 de maio de 2005 e na Lei Complementar nº 121/07, de 29 de agosto de 2007”, este é o texto da contratação, em 2008, através do PSS. Acessível em <http://www.grhs.pr.gov.br/arquivos/File/pss/2008/editais/940tit_EDITAL01_PSS_2008_5_8_revisado.pdf>

4.2.4 RECURSOS DISPONÍVEIS

No processo de implantação da disciplina de Sociologia no Ensino Médio do Paraná foram sendo criados e/ou disponibilizados recursos que auxiliassem o trabalho do professor em sala de aula.

A) OBJETO DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA

O OAC¹³⁸ – Objeto de Aprendizagem Colaborativa é um recurso pedagógico do Portal Dia a Dia Educação idealizado por uma equipe coordenada por Glauco Gomes de Menezes.

O OAC tem como proposta instrumentalizar os professores em sua prática pedagógica, constituindo-se como recurso para a discussão coletiva das Diretrizes Curriculares para Educação Básica do Estado. O formato desta produção tem como princípio o respeito à autonomia intelectual do educador, servindo de sugestão e orientação ao registro de seus percursos individuais de aprendizagem. [...] O resultado deste processo é uma mídia digital, cujo autor é o professor da Educação Básica do Estado do Paraná, disponibilizada na WEB (PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2009)¹³⁹.

Tabela nº 5
OAC PUBLICADOS

Nº OAC	CONTEÚDO	PUBLICAÇÃO	ACESSO
107	DIREITO, CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS - MOVIMENTOS SOCIAIS, DIREITOS E CIDADANIA: Movimentos sociais rurais	21/09/2006	702
108	PODER, POLÍTICA E IDEOLOGIA - PODER, POLÍTICA E IDEOLOGIA: Violência e sociedade	02/08/2004	1580
3820	DIREITO, CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS - MOVIMENTOS SOCIAIS, DIREITOS E CIDADANIA: Cidadania	30/06/2006	325
4140	TRABALHO, PRODUÇÃO E ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL - TRABALHO, PRODUÇÃO E CLASSES SOCIAIS: Trabalho infantil	01/11/2006	367
4470	TRABALHO, PRODUÇÃO E ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL - TRABALHO, PRODUÇÃO E CLASSES SOCIAIS: Tecnologia e a organização do trabalho	24/10/2006	849

¹³⁸ Nas Gestões de Mauricio Requião na SEED, 2002-2008, houve uma proposta de inclusão digital e foi criado o Programa Paraná digital, que entre outras propostas preconizava a instalação de laboratórios de informática para todas as Escolas do Paraná. A dimensão do Programa levou o Secretário a procurar uma proposta que além de garantir o acesso à informação digital, estivesse incluída nas ações pedagógicas da SEED de forma construtiva, não apenas uma máquina, mas um processo educativo. O professor Glauco Gomes de Menezes coordenou uma equipe que idealizou um ambiente virtual, no qual os professores seriam autores e parceiros na produção de um material de apoio didático para sala de aula.

¹³⁹ Acessado em 21 de abril de 2009.

< www.diaadia.pr.gov.br/oac/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=4 >

4702	DIREITO, CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS - MOVIMENTOS SOCIAIS, DIREITOS E CIDADANIA: Movimentos sociais rurais	14/05/2007	1334
8344	TRABALHO, PRODUÇÃO E ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL - O processo de produção e a extração da mais-valia	25/03/2009	8
8571	CULTURA E INDÚSTRIA CULTURAL - Mídia e poder	09/04/2009	1

* A coluna **conteúdo** é composta por conteúdos estruturantes e os específicos.
 FONTE: (PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2009).

O OAC possui seguinte estrutura: “Recurso de Expressão (problematização), Recurso de Investigação (Investigação disciplinar, Perspectiva Interdisciplinar e Contextualização), Recurso Didático (Sítios, Sons e Vídeos, Proposta de Atividades, Imagem), Recurso de Informação (Sugestões de Leitura, Notícias, Destaques e Paraná)”. Esta estrutura visa facilitar a comunicação entre os professores autores e os colaboradores. Pois a proposta é a formação de uma comunidade virtual, por disciplina, no nosso caso a de Sociologia, na qual os professores autores produzirão material virtual com esta estrutura, procurando manter uma comunicação através de sua publicação no Portal Dia a Dia¹⁴⁰, na expectativa de os professores se interessarem por seu conteúdo exposto e propuserem colaborações ao mesmo.

A colaboração pressupõe o engajamento dos educadores num sistema aberto e interativo, cuja atividade coletiva, coordenada e continuada tem como finalidade a melhoria dos serviços públicos educacionais e a valorização do conjunto de saberes dos professores da rede estadual de ensino (PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2009)¹⁴¹.

A proposta de OAC encontrou algumas dificuldades, das quais destacam-se três: tempo, estrutura e conhecimento de informática. Os professores não possuíam tempo escolar suficiente para desenvolver estes materiais, pois mesmo partindo de reflexões sobre suas experiências de sala de aula, estes objetos passavam por um processo de validação pela equipe disciplinar do Portal Dia a Dia, o que exigia pesquisa e conhecimento suficiente dos conceitos utilizados nos recursos, por parte

¹⁴⁰ Portal Dia a Dia Educação, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Acessado em abril de 2009.
 < www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/apc/frm_buscaAPC_ensino.php >

¹⁴¹ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO-SEED. Manual de Orientações para Produção do Objeto de Aprendizagem Colaborativa, acessado em 21 de abril de 2009 em
 < 200.189.113.133/oac/arquivos/File/manual_oac.pdf >

dos professores. Então, a consecução de um OAC concorreu com a vida particular de cada professor, mesmo levando em conta que os mesmos faziam parte da Formação Continuada da SEED e resultaria em pontuação para promoções vindouras. Outra questão foi a conectividade, pois o Estado encontrou uma precariedade na maioria dos laboratórios de informática instalados nas escolas e parte para uma proposta de implantação de novos laboratórios, através do Paraná Digital, em plataforma de “Software livre”¹⁴². O Governo realizou um processo de conectividade de 100% das escolas estaduais e em parceria com a Universidade Federal do Paraná, desenvolvendo um sistema denominado de “*fourhead*” (quatro cabeças), na tentativa de otimização dos equipamentos dos laboratórios a serem implantados. Neste sistema uma CPU possibilitava o acesso de quatro conjuntos de monitor e teclado, ampliando sua capacidade de atendimento.

O Governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação, está buscando com o Programa ‘Paraná Digital’ e com o Projeto ‘Portal Dia-a-Dia Educação’ difundir o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC com a ampliação das Coordenações Regionais de Tecnologia na Educação e com o repasse de computadores, com conectividade e a criação de um ambiente virtual para Criação, Interação e Publicação de dados provenientes das Escolas Públicas do Estado do Paraná. Sendo assim, a Assessoria de Tecnologia da Informação - ATI, da Secretaria de Estado da Educação - SEED, está desenvolvendo ações que visam levar, por meio de uma rede de computadores, o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC aos professores e alunos da Rede Pública de Educação Básica do Paraná. Para tanto, uma ação que se faz necessária é a atualização e expansão dos laboratórios de informática educativa com a adequação do seu espaço físico para a instalação de uma infra-estrutura de alarme, lógica e elétrica para rede local de Informática. (PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2009)¹⁴³.

De acordo com Márcia Yurimi Ono Sens¹⁴⁴ (mai. 2009) são ao todo 2.106 escolas que possuem laboratórios conectados com o Paraná Digital. Contudo, estas medidas encontram no professor uma defasagem de conhecimentos de informática que resulta da dificuldade de produção de material para Internet, neste caso o OAC.

¹⁴²“A característica mais importante do Software livre é a liberdade de uso, cópia, modificações e redistribuição. Esta liberdade é conferida pelos autores do programa e é efetivada através da distribuição do código fonte dos programas, o que os transforma em bens públicos, disponíveis para utilização por toda a comunidade e da maneira que seja mais conveniente a cada indivíduo, grupo, empresa ou corporação” (CELEPAR, acessado em abril de 2009). < www.celepar.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=51>

¹⁴³ Portal Dia a Dia, acessado em abril de 2009.
< www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/paranadigital/index.php>

¹⁴⁴ Coordenadora Técnica - Divisão de Desenvolvimento de Soluções - A1 da Companhia de Informática do Paraná – Celepar . <<http://www.celepar.pr.gov.br>>

Foram várias ações realizadas de encontro com esta questão, contudo, como pode-se ver na Tabela nº 5, a pouca quantidade, apenas 8 (oito) objetos produzidos para este fim, entre o ano de implantação do Portal, 2004 e o da implantação obrigatória da disciplina de Sociologia 2008/09. Isto demonstra que as dificuldades ou não foram solucionadas ou outras surgiram para dificultar a produção, embora possamos apontar que os poucos produzidos foram consultados por 5.157 usuários neste mesmo período. Atualmente existem alguns trabalhos de pesquisa a respeito destes objetos que aprofundam estas questões, como a de Monica Bernardes de Castro Schreiber **Implicações da formação docente do professor-autor para sua participação no portal educacional, concluída em 2007**, na PUC-PR, e a de Glauco Gomes de Menezes **Ambiente Pedagógico Colaborativo do Portal Dia A Dia Educação: Análise do Modelo Didático-Tecnológico**, concluída em 2008 na UFPR. Conclui-se sobre a produção de OAC que os professores devem ter seus tempos de escola ampliados e participação ativa na construção da “comunidade virtual” de Sociologia. Sem o tempo e a participação efetiva, continuarão as precariedades desta proposta.

B) PROJETO FOLHAS

Existe o Projeto Folhas, que segundo a SEED

O Folhas é um Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação que propõe uma metodologia específica de produção de material didático, como forma de viabilizar a pesquisa dos saberes e fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas que compõem a matriz curricular da Educação Básica da escola pública paranaense. Espera-se que, por meio desta metodologia, seja desenvolvida uma prática de pesquisa no cotidiano escolar e implementadas as Diretrizes Curriculares para Educação Básica da rede pública de ensino do Estado do Paraná. O resultado deste processo são materiais didáticos voltados para os alunos da educação básica (PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2009)¹⁴⁵.

Tabela nº 6
FOLHAS PUBLICADOS

Nº	CONTEÚDO ESTRUTURANTE	SINOPSE
1068	CULTURA E INDÚSTRIA CULTURAL	Perceber que as mídias fazem parte de nossa cultura, como também a constrói, e a nós, como pessoas que a "consomem" esses programamas precisamos estar atentos quanto aos valores culturais que ela está privilegiando, que comportamentos está mostrando como aceitáveis, o que ela está estimulando nos seus espectadores.

¹⁴⁵ O Projeto Folhas – Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED. Acessado em abril de 2009. </www.diaadia.pr.gov.br/projetofolhas/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=3>

1786	CULTURA E INDÚSTRIA CULTURAL		O objetivo desse trabalho é o de discutir o conceito de cultura. A partir da sua definição relacionamos os seus desdobramentos com casos bem específicos que acontecem no Brasil e que são conhecidos como jeitinho brasileiro.
41	PODER, POLÍTICA E IDEOLOGIA		O “Folhas” em questão aborda a temática Ideologia e Alienação. Procura demonstrar como os discursos ideológicos que são produzidos na sociedade são responsáveis pela divisão de classes e influenciam de forma direta, por meio de instituições, a forma de pensamento das pessoas.
1691	PODER, POLÍTICA E IDEOLOGIA		O “Folhas” faz uma análise crítica dos Direitos Humanos na Sociedade Capitalista, abordando principalmente as questões do Direito ao Trabalho e satisfação das necessidades humanas básicas. Apresenta dados do Brasil e do Mundo em relação ao desemprego e à fome, refletindo sobre as condições desiguais e exclusão social e econômica de uma parcela significativa da população, que ocorrem na era da Globalização sob a hegemonia do capitalismo neoliberal e de como isso impede que os Direitos Humanos sejam uma realidade para todas as pessoas.
1693	TRABALHO, PRODUÇÃO E ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL	E	Este trabalho procura apresentar algumas questões que caracterizam as desigualdades sociais tais como, a fome, a pobreza, a miséria, o capitalismo, visando refletir sobre as desigualdades sociais no Brasil.
1798	TRABALHO, PRODUÇÃO E ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL	E	Diante da questão levantada sobre a origem e significado do lema “Ordem e Progresso”, inscrito na bandeira nacional, propôs-se o presente trabalho, visando evidenciar os preceitos positivistas e o contexto europeu do seu surgimento. Evidente foi a necessidade de contextualizar histórica e geograficamente o assunto, assim como trazê-lo para o momento histórico atual, tentando estabelecer relações com a situação mundial, regional e local.
1832	TRABALHO, PRODUÇÃO E ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL	E	Comunismo? É muito comum as pessoas se queixarem dessa forma de governo, bem como temê-la, sem antes se informar sobre o que realmente consiste o Comunismo. Esse Folhas tem o objetivo de levar o aluno leitor, passo a passo a descobrir a trajetória do proletariado europeu do século XIX, da situação de explorados até a situação de revolucionários. Queriam, com o Comunismo, uma sociedade mais justa, na qual as desigualdades sociais não mais existissem. Porém nem todos sabiam disso...

Conforme o seu Manual

O Folhas é um texto de autoria dos próprios professores da rede pública estadual e sua produção deve ocorrer de forma colaborativa envolvendo o autor e colaboradores: um deles da mesma disciplina do autor e os demais das disciplinas com as quais o texto estabelece relações interdisciplinares, uma ou duas, conforme a necessidade da pesquisa. A segunda relação interdisciplinar não é obrigatória (PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2009)¹⁴⁶.

Este formato possibilita a interação na Escola do autor que deve procurar parceiros que colaborem com sua produção, sempre levando em consideração que além da interdisciplinaridade o texto deve ser direcionado ao aluno. São duas questões das mais relevantes, pois preenche uma das dificuldades que existem nos livros didáticos (TAKAGI, 2007)¹⁴⁷. Contudo, apesar de ser uma proposta que vai ao

¹⁴⁶ O Manual Folhas acessado em abril de 2009 e está disponível no endereço < 200.189.113.133/projetofolhas/arquivos/File/manuais_folhas/sociologia.pdf

¹⁴⁷ “Ao analisarmos os livros didáticos dessa pesquisa, identificamos dificuldades semelhantes, especialmente no que se (refere) à linguagem, uma vez que esta não prioriza a compreensão dos educandos e está descontextualizada da produção científica. Além dessas questões, identificamos problemas de continuidade, na

encontro das necessidades da disciplina, existem poucos Folhas publicados da disciplina de Sociologia: sete ao todo. Podemos apontar que desde a indefinição 2004, ano de constituição do referido Portal educacional, e a concretização da obrigatoriedade em 2008, houve vários fatores que contribuíram para que não houvesse mais Folhas publicados, por exemplo, a quantidade em relação aos profissionais do processo de validação, que, ao contrário do OAC, não estavam em tempo integral ao dispor da mesma, e o processo envolvia mais profissionais, na Escola, nos Núcleos e na própria Secretaria de Estado da Educação. É importante observar que o Folhas é um material impresso em comparação com o OAC que é uma mídia digital.

C) LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO

O Livro Didático Público – LDP- é uma proposta que alia o professor ao escritor, criando a condição de professor-autor, pois propõe que os professores da rede pública estadual produzam material didático para os seus colegas de rede, com base no formato Folhas. Foi produzido um LDP de Sociologia, por professores que se ausentaram das atividades de aulas para este fim específico. Os Livros Didáticos Públicos provocaram certa polêmica¹⁴⁸, pois acostumados aos livros didáticos tradicionais, como aqueles analisados por (TAKAGI, 2007), com receituários e conteúdos prontos, acabado, alguns professores se depararam com textos que precisavam ser complementados por pesquisas, tanto do professor, quanto do aluno. Isto fez com que professores de Curitiba e Região Metropolitana, olhassem este material com muitas ressalvas, ao passo que os professores de localidades onde o acesso à literatura específica de Sociologia era muito difícil, isto não aconteceu. Professores viram no Livro Didático Público “a tábua de salvação” para seus problemas de sala de aula. Na opinião da Equipe Disciplinar de Sociologia/SEED, Feitosa e Motta¹⁴⁹ (jan. 2009) o quadro do Estado do Paraná, não é de resistência e/ou conflito ante a presença do LDP, pois muitos professores não

medida em que os capítulos não dialogavam entre si e não relacionavam as imagens, mapas, gráficos e tabelas com os textos” (TAKAGI, 2007, p. 205).

¹⁴⁸ Como por exemplo, o artigo *on-line* da ong Escola sem Partido que critica a ideologia no LDP de educação física Acessado em abril de 2009, < www.Escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,198,sid,1,ch>; Boletim da APP-Sindicato, acessado em abril de 2009. < [/www.app.com.br/portalapp/noticia_conteudo.php?id=1610](http://www.app.com.br/portalapp/noticia_conteudo.php?id=1610)>.

¹⁴⁹ Em janeiro de 2009.

têm e/ou não conhecem os autores como Pérsico, Cristina, Tomazzi analisados na pesquisa de Takagi (2007).

Nestes lugares você vê professores de Sociologia falando sobre o livro LDP com outro olhar, pois em outros lugares o LDP aparece como '**nossa!**' É a única informação que você tem disponível [...] É um projeto diferenciado do livro didático comercial. Por isso (quando) ele tem no professor uma resistência muito grande, ela é devido ao fato de que os professores não foram formados a trabalharem com este formato de livro didático, o que vai acontecer nos DEB itinerantes¹⁵⁰ em que um dos momentos será trabalhado uma 'aula simulada' utilizando o LDP (FEITOSA; MOTTA, jan. 2009) (grifo nosso).

Para abordar este "estranhamento" ao LDP, a SEED propôs em uma de suas ações de formação que se trabalhe com o professor maneiras de utilização do LDP em aulas de Sociologia.

O DEB Itinerante foi um projeto de formação continuada descentralizada, com os eventos sediados nos 32 Núcleos Regionais de Educação, possibilitando o contato direto da Secretaria de Estado da Educação por meio do Departamento de Educação Básica com todos os professores de todas as disciplinas da Rede Estadual de Educação, o formato foi realizado através de oficinas disciplinares e oficinas com equipes pedagógicas. As oficinas disciplinares trabalham na perspectiva da efetivação das Diretrizes Curriculares Estaduais nos Projetos Político Pedagógico e nos Planos de Trabalho Docente. Nesse sentido, são discutidos os conteúdos estruturantes, básicos e específicos de cada disciplina, além de se abordarem o uso e a produção de materiais didáticos e a utilização das novas tecnologias em sala de aula. Contribuindo assim, para a qualidade do ensino das Escolas Públicas do Estado do Paraná (Página do Departamento de Educação Básica – DEB, 2009)¹⁵¹.

É importante salientar que este material, o LDP, foi distribuído para todos os alunos do Ensino Médio do Paraná e que se projeta a entrega, também, aos alunos da Educação de Jovens e Adultos. É um livro público e gratuito, que os usuários cadastrados no Portal Dia a Dia Educação, do Paraná, pode ler *on-line* ou imprimir¹⁵². A Equipe Disciplinar de Sociologia/SEED esclareceu que este livro foi finalizado em 2006, tendo tido outra publicação no ano de 2008 – revisada e acompanhada por uma leitura crítica do professor Élcio Lenardão da Universidade Estadual de Londrina. Em 2009 terá uma publicação ampliada para 6 ou 7 temas:

¹⁵⁰ Reuniões pedagógicas realizadas pelos Departamento de Educação Básica da SEED, nos 32 Núcleos do Estado do Paraná.

¹⁵¹ Página do DEB/SEED. Acessível em: < <http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/> >, acessada em maio de 2009.

¹⁵² Livro Didático Público, acessado em abril de 2009.

<www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/livro/sociologia/seed_socio_e_book.pdf>

Marx, Durkheim, Weber, Conceito Antropológico de Cultura, Questões de Gênero, Cultura Política Brasileira e um sobre Estado Nacional Brasileiro.

D) BIBLIOTECA DO PROFESSOR

Outro projeto de recursos é o que dispõe livros para o Ensino Médio: A Biblioteca do Professor.

Tabela nº 7

Biblioteca do Professor I¹⁵³
Disciplina de Sociologia

Nº	TÍTULO	AUTOR
199	Sociologia	Anthony Giddens
200	Sociologia da Mudança Social	Piotr Sztompka
201	O povo brasileiro	Darci Ribeiro
202	Mundialização e cultura	Renato Ortiz
203	Raízes do Brasil	Sérgio Buarque de Holanda
204	Cultura brasileira & identidade nacional	Renato Ortiz
205	Textos sobre educação e ensino	Karl Marx e Friedrich Engels
206	As etapas do pensamento sociológico	Raymond Aron
207	Sociologia e ensino em debate	Lejeune Mato Grosso de Castro (org)
208	Vigiar e punir	Michael Foucault

Fonte: Portal Dia a Dia Educação

A Biblioteca do Professor é uma proposta onde os professores da rede pública estadual participaram da formação de uma lista com indicações de doze títulos de livros das disciplinas de tradição curricular, do Ensino Médio que, sistematizada, passou a ser disponibilizada no Portal Dia a Dia Educação para que fosse efetuada uma votação eletrônica pelos professores da própria rede. Este acervo foi destinado para todas as Escolas que possuíam Ensino Médio.

Tabela nº 8

Biblioteca do Professor II¹⁵⁴
Disciplina da Sociologia

Nº	TÍTULO	ANO	AUTOR
1	Sociologia Ambiental: risco e sustentabilidade na modernidade	2006	Cristiano Luiz Lenzi
2	50 Sociólogos Fundamentais	2007	John Scott

¹⁵³ Biblioteca do Professor I, acessado em abril de 2009.

< www.diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/File/Bibliotecas/bibliotecaprofessor2006.pdf>

¹⁵⁴ Biblioteca do Professor II, acessado em abril de 2009.

< [www.diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/File/Biblioteca Professor Dois/bibliotecaproffasedois.pdf](http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/File/Biblioteca%20Professor%20Dois/bibliotecaproffasedois.pdf)>

3	Dicionário Crítico de Sociologia	2000	François Bourricaud, Raymond Boudon
4	Capitalismo, Violência e Terrorismo	2004	Octavio Ianni
5	O poder simbólico	2005	Pierre Bourdieu
6	Da divisão do trabalho social	2004	Émile Durkheim
7	Estado, governo e sociedade - para uma teoria geral da política	2007	Norberto Bobbio
8	A ética protestante e o espírito do capitalismo	2004	Max Weber
9	Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas	2004	Alba Zaluar
10	Identidade cultural na pós-modernidade	2006	Stuart Hall
11	Durkheim: Sociologia - Coleção Grandes Cientistas Sociais	1999	José Albertino Rodrigues (org)
12	O processo civilizador - Volume 2 - Formação do Estado e Civilização	1993	Norbert Elias
13	Weber: Sociologia - Coleção Grandes Cientistas Sociais	1998	Gabriel Cohn (org)
14	A verdade e as formas jurídicas	2003	Michel Foucault
15	A Ideologia Alemã e Teses sobre Feuerbach	2006	Karl Marx, Friedrich Engels

Fonte: Portal Dia a Dia Educação

É uma proposta, de biblioteca, que proporcionou ao professor que ministra aula de Sociologia, uma literatura especializada na área das Ciências Sociais. Em considerando o grande número de professores da disciplina de Sociologia que são egressos de outras áreas do conhecimento, como por exemplo: História, Geografia, Filosofia, Pedagogia, em regime de aulas extraordinárias, há regiões onde a escassez da realidade impõe a contratação de professores em regime de PSS¹⁵⁵. Pois a carência e acesso de leitura específica é um dos problemas que os professores enfrentam em seu cotidiano escolar (TAKAGI, 2007), além de considerarmos que existem localidades onde a inexistência de livrarias impõe, cada vez mais, um isolamento do professor e o conteúdo mais específico de Sociologia.

Uma proposta àqueles alunos que objetivam os vestibulares, a SEED oferece o Programa Eureka¹⁵⁶. Sendo que o mesmo é uma proposta constituída de material impresso e vídeos referentes a aulas que são gravadas na TV Paulo Freire.

As aulas transpostas para as apostilas articulam-se com as 96 aulas gravadas e veiculadas pela TV Paulo Freire. Desta forma, integrando linguagem escrita e linguagem televisiva, o material impresso visa fornecer aos nossos estudantes o aprofundamento de conteúdos disciplinares, consistindo em um importante apoio para que eles se preparem para os exames do Ensino Médio e para os concursos vestibulares¹⁵⁷ (PROGRAMA EUREKA, abr., 2009).

¹⁵⁵ No item 4.2.3 deste trabalho, consta a a estrutura de recursos humanos da disciplina de Sociologia no Paraná, as tabelas nº3 e nº4 expõe a necessidade de contratação em Regime Especial através do Processo Seletivo Simplificado nos diversos Núcleos Regionais de Educação.

¹⁵⁶ Programa Eureka, disponível em:

< www.diaadia.pr.gov.br/eureka/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2 > acessado em abril de 2009.

¹⁵⁷ Programa Eureka, disponível em: < www.diaadia.pr.gov.br/eureka >, acessado em abril de 2009.

Estas aulas contemplam conteúdos das disciplinas curriculares do Ensino Médio, incluindo a de Filosofia. Contudo neste acervo não há material de Sociologia.

E) PÁGINA DE SOCIOLOGIA

A SEED também possui outra proposta contendo recursos disponíveis aos professores: a Página de Sociologia;

Este ambiente é elaborado pelos professores da rede pública do Estado do Paraná para você Professor. Um de nossos objetivos é colaborar com a prática pedagógica, disponibilizando conteúdos selecionados referentes a sua disciplina e balizados pelas Diretrizes Curriculares” (SEED, 2009) ¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Página de Sociologia – SEED, Portal Dia a Dia Educação, acessado em abril de 2009.
</sociologia.seed.pr.gov.br/>



Portal Educacional do Estado do Paraná

Sociologia



Início
Fale Conosco

Sociologia

Sociologia em Foco

- Artigos, teses e dissertações
- Catálogo de Sítios
- Crise econômica mundial e sociedade
- Educação para a mídia
- Entidades representativas
- Livros da Biblioteca do professor
- Simuladores e Animações
- Sugestão de leitura
- TV Multímedia

Conteúdos Gerais

- Direitos Autorais - Ceditec
- Filmes
- Tv Paulo Freire
- Veículos de comunicação

Boas Vindas

Este ambiente é elaborado pelos professores da rede pública do Estado do Paraná para você Professor. Um dos nossos objetivos é colaborar com a prática pedagógica, disponibilizando conteúdos selecionados referentes à sua disciplina e balizados pelas Diretrizes Curriculares. Por meio do sistema de gerenciamento dinâmico Xoops, este espaço é construído coletivamente pelos seus participantes. Não deixe de dar sua contribuição!

Equipe do Portal Dia-a-dia Educação

Em decorrência do Novo Acordo Ortográfico, que entrou em vigor em 1º de janeiro de 2009, o conteúdo do Portal Dia-a-Dia Educação será, a partir dessa data, adequado à nova norma vigente.

23/4/2009: Os evangélicos e a ditadura militar

CristianismoHoje O Ato Institucional nº 5, a sociedade e a Igreja Evangélica na parede, completa 40 anos sem ser esquecido.

A reportagem levanta a história da participação de evangélicos contrários a ditadura militar e o posicionamento dos que defenderam o regime.

[Saiba mais...](#)

20/4/2009: Chávez apresenta Obama com livro 'As Veias Abertas da ...



[Chávez apresenta Obama com o livro 'As Veias Abertas da América Latina', que é obra simbólica da esquerda.](#)

[Publicação já figura entre as mais vendidas em loja virtual.](#)

Foto: AP

[Saiba mais...](#)

15/4/2009: Servidores públicos de Curitiba entram em greve



Os servidores municipais de Curitiba das áreas da saúde, educação, abastecimento, meio ambiente, assistência social e guardas municipais entram em greve hoje 15/04.

[Saiba mais...](#)

[Histórico de Notícias](#)

Busca

Busca no Portal

Busca na TV Multímedia

Materiais Didáticos

Objeto de Aprendizagem Colaborativa OAC

Programa de Formação Continuada FOLHAS

Livro Didático Público

Colabore

Envie sua colaboração

Envie seu Relato de Experiência

Destaques






Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos



Eventos

Dia | Mês | Ano

Eventos

Abril 2009

+ Submeter evento

S	T	Q	Q	S	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

Próximos eventos

Conferência 2009 do Comit...	23/08/2009
--	------------

© Secretaria de Estado da Educação do Paraná
 Av. Água Verde, 2140 - Vila Isabel - CEP: 80.240-900, Curitiba - PR
 Fone: 3340-1500

Diretoria de Tecnologias Educacionais
 Rua Salvador de Ferrante, 1651- Carmo - CEP 81.670-390, Curitiba-PR
 Fone: 3376-5985





É uma proposta a ser alimentada e compartilhada pelos professores de Sociologia da rede estadual junto à equipe do Portal.

Sua característica principal é a intenção de fornecer suporte ao planejamento e ação didática do professor de Sociologia; para tanto se constitui de três colunas distintas. A Central que apresenta um sistema de manutenção (semanal) notícias referentes a assuntos pertinentes aos conteúdos da disciplina, na qual o professor pode explorar em sala de aula e/ou ilustrar sua prática, criando um hábito nos alunos de olhar seu entorno de maneira sociológica, mais analítica, em que o olhar sobre a notícia está sempre precedido de uma reflexão, mas mantendo um histórico das publicações anteriores para um possível resgate. Na coluna da direita existem possibilidades da interação a produtos já referidos anteriormente: Folhas, OAC, Livro Didático Público.

A coluna da esquerda oferece oportunidades a serem exploradas pelo professor em sua formação profissional e ação pedagógica de sala de aula. Pois de Sociologia constam: Artigos (21); Dissertações (128); Monografias (8); Teses (22); catálogo de sítios relativos aos conteúdos de Sociologia; uma seção de conteúdo específico com propostas integradas de texto, vídeo e imagens; orientações sobre Educação para a mídia; relação de entidades com representatividade em Sociologia; relação dos livros de Sociologia da Biblioteca do Professor; sugestões de leituras que se relacionam com o conteúdo de Sociologia; uma seção denominada de TV Multimídia, na qual constam conteúdos contidos em 535 imagens, 179 sons e 181 vídeos.

É importante comunicar que, durante o processo de finalização desta dissertação, a Página de Sociologia do Portal Dia a Dia Educação sofreu uma transformação em seu *layout*, e está diferente com a que foi analisada nesta pesquisa.

4.2.5 AÇÕES PEDAGÓGICAS

As ações pedagógicas são os elementos da transposição pedagógica que buscam oferecer aos professores subsídios para o enfrentamento dos desafios cotidianos de sala de aula e se articulam com os outros elementos que contribuem para a efetivação do trabalho pedagógico.

A SEED instituiu o programa, de Formação Continuada, no sentido de criar as condições de efetivação de suas orientações em acordo com as diretrizes curriculares.

A formação de professores implica uma reflexão sobre o próprio significado do processo educativo, na sua relação com o processo mais amplo de constituição e desenvolvimento histórico-social do ser humano. Assim, pensar a capacitação dos profissionais da educação no contexto político e social implica preparar esse profissional para os desafios da chamada globalização e/ou reestruturação produtiva do capitalismo. (FORMAÇÃO CONTINUADA, 2009) ¹⁵⁹.

A) SIMPÓSIO

Na trajetória de implantação da disciplina de Sociologia no Ensino Médio pela SEED, foi realizado um Simpósio de Sociologia, no ano de 2005, estabelecendo um marco na história dessa disciplina. Aliou-se à reestruturação curricular do próprio Ensino Médio, que foi dilapidado pelas orientações neoliberais da gestão do Governo anterior, em que a avalanche de metodologias – a de projetos, por exemplo, e criação de uma grande quantidade de disciplinas descaracterizou o ensino escolar em sua estrutura disciplinar, e um diagnóstico das condições da prática da disciplina nas escolas que a mantinham.

O Simpósio da disciplina de Sociologia se justifica como formação continuada dos professores e como meio de ampliar as discussões sobre as diretrizes curriculares do Ensino Médio, já que a partir da instrução 01/2004 do Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação ela recebeu um tratamento de disciplina de tradição curricular. Para enaltecer essa ação, foi aberta pela SEED ao final do ano de 2004, concurso público que propiciou a entrada de profissionais com formação específica para essa disciplina. Esse fato torna o momento privilegiado, no sentido de se pensar a especificidade da disciplina para esse nível de ensino, bem como oferecer subsídios metodológicos para a prática docente daqueles que já pertencem à rede, bem como daqueles que acabaram de entrar. Essas discussões pretendem vir de encontro, também com a efetivação e conseqüente ampliação da Sociologia na grade curricular do Ensino Médio (FORMAÇÃO CONTINUADA, 2009) ¹⁶⁰.

Foram trabalhadas questões como desigualdade e diversidade, imaginação sociológica e o conceito de trabalho no mundo globalizado, (quadro nº 1). Foram ofertadas 102 vagas para todo o Estado do Paraná. Este evento se caracterizou pela diversidade de participantes, principalmente de outras áreas do conhecimento que

¹⁵⁹ Página da Coordenação de Formação Continuada da SEED, acessada em 09 de maio de 2009.

<www.diaadia.pr.gov.br/cfc/>

¹⁶⁰ Página Eventos/SEED, acessada em maio de 2009.

<celepar7.pr.gov.br/capacitacao/consulta/bdEventoDetalhe.asp?codigo=1479>

contribuíram para dar subsídios, a partir de seus cotidianos conflituos, com o material que serviu de base para o processo de discussões, nas escolas, sobre as diretrizes curriculares.

Quadro nº 1
Simpósio da Disciplina de Sociologia - 2005

	Conteúdo	Participantes
Mesa redonda	“O que os professores de Sociologia precisam saber para ensinar? O que e como ensinar Sociologia no Ensino Médio?”	– Sueli Guadelupe – UNESP/Marília, Nelson Tomazi - UFPR e Elisabeth da Fonseca Guimarães – UFU.
Mesa redonda:	“O que os professores de Sociologia precisam saber para ensinar? O que e como ensinar Sociologia no Ensino Médio?”	– Sueli Guadelupe – UNESP/Marília, Nelson Tomazi - UFPR e Elisabeth da Fonseca Guimarães – UFU.
Minicurso:	“Questões sobre a desigualdade e a diversidade: o estudo das diferenças.”	– Regina Clivate – Ins. Superior Mãe de Deus
Minicurso:	“Trabalho, reestruturação e globalização.”	– Ângela Maria Lima – Ins. Superior Mãe de Deus
Minicurso:	“A imaginação sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com adolescentes (experiências e práticas de Ensino Médio).” Discussão em grupos. Elaboração de materiais para a prática de sala de aula	– Ileizi Fiorelli Silva – UEL
Análise de conteúdos visando a organização das diretrizes curriculares para a Sociologia no Ensino Médio. Apresentação de pôsteres. Atividade complementar: filmes: “A vila”; “Sábado”; “Show de Truman”. Sistematização e apresentação dos trabalhos.		

B) OS GRUPOS DE ESTUDO

Buscando atingir o maior número possível de professores da disciplina, foi proposta a criação de grupos de estudos por disciplina.

O Grupo de Estudo propicia aos profissionais da educação, a participação em encontros de estudos, com conteúdos voltados à sua área de formação e/ou interesse às questões sócio-educacionais demandadas pela Secretaria de Estado da Educação. [...] A natureza do Grupo de Estudo está vinculada à leitura, reflexão, discussão e trabalho sobre determinada área do conhecimento educacional, cujo objetivo é propiciar subsídios teórico-práticos para o enriquecimento pedagógico (FORMAÇÃO CONTINUADA, 2009)¹⁶¹.

A equipe disciplinar de Sociologia procurou enfrentar as dificuldades da inserção da disciplina nos currículos e a carência de discussão conceitual de seu conteúdo propondo

1. Retomar as bases históricas que favoreceram o surgimento da Sociologia enquanto ciência. Oferecer a releitura dos clássicos a partir das

¹⁶¹ Página CFC/Grupo de Estudo, acessada em 09 de maio de 2009.

<www.diaadia.pr.gov.br/cfc/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=32>

contribuições teórico-metodológicas, das interpretações sobre o surgimento e caráter da sociedade moderna e as diferentes propostas políticas desses clássicos. 2. Discutir conceitos ou conteúdos para a construção das diretrizes curriculares da disciplina. 3. Favorecer a troca de experiência sobre as práticas metodológicas para o Ensino Médio. (INSCRIÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM EVENTOS DE CAPACITAÇÃO, 2009) ¹⁶².

A proposta de formação de grupos de estudo iniciou em 2005, ano em que já se fazia avançada a discussão da volta da Sociologia ao ensino médio. Contudo, essa pesquisa limitou-se aos anos 2007 e 2008, período no qual a “obrigatoriedade” da disciplina no ensino médio se concretizou.

No ano de 2007, foram disponibilizadas 822 vagas para a disciplina de Sociologia no Estado do Paraná, destas, houve 204 professores inscritos dos quais 169 professores concluíram o processo. Existe a relação relacional: 24% de professores inscritos em relação ao número de vagas ofertadas; 82% de professores concluintes em relação ao número de inscritos; e 20% de professores concluintes em relação ao total de vagas ofertadas no estado. Como critérios de participação foram apresentados:

[...] - Ser professor em exercício na rede Pública Estadual da Educação, QPM ou PSS; - Ser professor em exercício na rede conveniada, no caso das Escolas Especiais; - Ser professor dos serviços e apoio especializado pela Educação Especial da Rede Estadual; - Ser professor prestando serviço à SEED, NRE ou desempenhando outra função nos estabelecimentos de ensino da rede Pública Estadual; - Profissionais das Escolas indígenas (INSCRIÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM EVENTOS DE CAPACITAÇÃO, 2009) ¹⁶³.

Como exemplo, temos na tabela nº 8 consta uma amostra da participação, no grupo de estudo 2007, de professores em Núcleos Regionais de Educação que possuem Instituições com graduação de professores para Sociologia.

Tabela nº 8
Grupos de Estudo 2007

Núcleo de Educação	Vagas por Núcleo	Inscritos	Relação Inscritos/Vagas	Concluintes	Relação Professor Inscrito/Concluinte
Área Metropolitana Norte	47	0	0	0	0
Área Metropolitana Sul	54	0	0	0	0
Curitiba*	120	8	6,6 %	0	0
Londrina*	66	15	22,7 %	12	80%
Toledo*	8	8	100 %	8	100%

*Possuem Instituições de graduação com licenciatura de Sociologia para o Ensino Médio.
FONTE: Coordenação de Formação Continuada/SEED.

¹⁶² Página CFC/CELEPAR, em 28 de abril de 2009.< celepar7.pr.gov.br/capacitacao/login/principal.asp>

¹⁶³ Página CFC/CELEPAR, em 30 de abril de 2009.< celepar7.pr.gov.br/capacitacao/login/principal.asp>

No ano de 2008 foram disponibilizadas 375 vagas para os professores de Sociologia para todo o Estado do Paraná, das quais 146 foram preenchidas com o resultado final de 112 concluintes, representando que 38,9% das vagas foram preenchidas. Em relação às vagas preenchidas: 76% de professores foram concluintes que representam um percentual de 29.8% de professores em relação às vagas disponibilizadas. O resultado de alguns Núcleos são apresentados na tabela nº 9.

Critérios para participação nestes grupos:

I - Ser professor em exercício na rede Pública Estadual da Educação, QPM ou PSS; // II - Ser professor prestando serviço à SEED, NRE ou desempenhando outra função nos estabelecimentos de ensino da rede Pública Estadual. // III - professor PDE 2007; // IV - O professor PDE- 2008 deverá participar em grupos de estudos que corresponda a sua área/disciplina de ingresso no Programa ou que esteja articulado ao seu objeto de estudo. (INSCRIÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM EVENTOS DE CAPACITAÇÃO, 2009)¹⁶⁴.

Tabela nº 9
Grupos de Estudo 2008¹⁶⁵

NRE	Vagas por Núcleo	Inscritos	Relação Inscritos/Vagas	Concluintes	Relação Professor Inscrito/Concluinte
Área Metropolitana Norte	81	12	14.8 %	11	91%
Área Metropolitana Sul	10	8	80 %	7	87%
Curitiba*	10	10	100 %	8	80%
Londrina*	16	9	56.2 %	4	44.4%
Toledo*	8	4	50 %	3	75%
Maringá	10	0	0	0	0
Cascavel	18	18	100	11	61%
Ibaiti	0	0	0	0	0

*Possuem Instituições de graduação com licenciatura de Sociologia para o Ensino Médio.
FONTE: Coordenação de Formação Continuada/SEED.

A trajetória dos conteúdos trabalhados nesses Grupos de Estudo foi: 2005: Teóricos da disciplina de Sociologia; 2006: Teóricos da disciplina de Sociologia; 2007: Metodologia do Ensino da Sociologia; 2008: avaliação na disciplina de Sociologia; 2009: Análise de livros didáticos de Sociologia (Equipe Disciplinar de Sociologia, 2009).

C) PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL - PDE

Conforme sua coordenação o PDE

¹⁶⁴ Página de eventos da SEED, acessada em 09 de maio de 2009.
< celepar7.pr.gov.br/capacitacao/consulta/bdEventoDetalhe.asp?codigo=4464>

¹⁶⁵ Exemplo de atividade final de grupo de estudo de Sociologia (anexo nº 13)

É uma política pública que estabelece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. Cujo objetivo é: proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática (SEED/PDE, 2009) ¹⁶⁶.

O critério de seleção (professores que estejam no Quadro Próprio do Magistério – QPM, Nível II, Classe 11) restringe a participação de professores de Sociologia, pois em 2006, data do início do processo, existiam poucos professores de Sociologia que estavam aptos a concorrer a uma vaga.

Não é só a participação na condição de professor/PDE que apresenta uma carência de professores de Sociologia. Neste programa existe uma atividade de formação continuada que atinge os demais professores da rede. Ou seja, o professor/PDE desenvolve sua atividade em compartilhamento com um grupo de professores de Sociologia, são os GTR – Grupo de Trabalho em Rede-, regulamentado pela Instrução 005/2007 – SUED¹⁶⁷. Esta instrução propõe que “... O número máximo de participantes de cada GTR seja de até 37 (trinta e sete) professores” (SEED/PDE-GTR, 2009), contudo, em 2007 foram formados dois grupos de 12 e 13 professores cada, com 100% de concluintes, ao passo que em 2008 apenas um GTR foi formado para a disciplina de Sociologia.

D) SEMANA PEDAGÓGICA

Outra ação pedagógica que visa sanar os conflitos cotidianos da prática escolar é a Semana Pedagógica. Esse evento se realiza no início do ano letivo e é completado no retorno das férias de meio de ano. É a partir desta proposta que os professores, num âmbito geral, tiveram contato com o texto preliminar das Diretrizes Curriculares Estaduais e puderam refletir sobre suas práticas e propor conteúdos e metodologias para a disciplina de Sociologia. A participação resultou em uma quantidade de propostas que foram organizadas pela equipe disciplina de Sociologia da SEED e reapresentada aos professores para possíveis contribuições críticas. A

¹⁶⁶ Página do PDE/SEED, acessada em 09 de maio de 2009. Documento síntese do PDE, versão preliminar. Acessado em 09 de maio de 2009. < www.pde.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2> . Mais informações em < www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pedagogico/Documentogeral3.pdf>

¹⁶⁷ Instruções sobre a proposta de GTR, documento acessado em 09 de maio de 2009. < www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Instrucoes/Instrucao_005_2007_SUED_SEED_PDE_GTR.pdf>

intenção foi atingir todos os professores da disciplina e que se tivesse um quadro geral das dificuldades encontradas pelos professores e saber dos conteúdos que estavam sendo trabalhados em sala de aula. Muitos professores apontam a questão metodológica como sendo uma das dificuldades mais difíceis de superar. Em 2008 o tema foi “o currículo frente aos desafios educacionais contemporâneos” (FEITOSA; MOTTA, jan. 2009), sendo que a proposta de 2009 é “estudos para discussão sobre concepção de currículo e organização da prática pedagógica” (SEED/CGE, 2009)¹⁶⁸. Um ponto relevante desta proposta é que os professores, além de refletirem sobre conteúdos de educação em geral, numa segunda parte do evento passam a refletir sobre a sua disciplina, em nosso caso a de Sociologia. O problema é que na maioria das escolas passou-se a formar grupos por área do conhecimento devido a poucas aulas de Sociologia gerarem efetivo de apenas um professor e este evita a troca de experiências, causando um isolamento, que poderia ser suprido nos Grupos de Estudos de Sociologia.

4.2.6. A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA REALIZAÇÃO DA REFLEXÃO SOCIOLÓGICA

Nesta parte procurou-se expor a situação da disciplina de Sociologia em sua trajetória em direção à obrigatoriedade e percebe-se que não há condições para generalizações no modo como a disciplina se situava em cada período em geral e em cada escola, em particular. Pois

[...] Existiam escolas, sim, que tinham o ensino de Sociologia. Em algumas a Sociologia tinha cara de Sociologia, em outras a Sociologia era qualquer coisa, porque não existia um documento orientador desta disciplina e também não existiam professores concursados no quadro. Isto anterior aos anos 90. Então, você tinha disciplinas que recebiam o nome de Sociologia, mas que trabalhavam com auto-estima.[...] A Sociologia era o que o professor pensasse que era a Sociologia (FEITOSA, S; MOTTA, A. R. R. jan. 2009).

Apesar de ter estas experiências em sua trajetória, a disciplina de Sociologia no Ensino Médio manteve, ao menos externamente, uma aparência de revolucionária, de disciplina cujo teor dos conteúdos carregava uma potência desestabilizadora do clima político do país, no seu aspecto conservador. É

¹⁶⁸ Estas informações constam da página CGE/SEED, acessada em 09 de maio de 2009. <[http://www.diaadia.pr.gov.br/sued/arquivos/File/Semana%20Pedagogica/Fevereiro%202009/sem_ped_fev_2009_minuta\(2\).pdf](http://www.diaadia.pr.gov.br/sued/arquivos/File/Semana%20Pedagogica/Fevereiro%202009/sem_ped_fev_2009_minuta(2).pdf)>

importante frisar que o Brasil ainda não adquiriu uma estabilidade político-social. Um equilíbrio entre suas frações de classes, que possibilite a diminuição do “abismo social” que existe entre aqueles que produzem a riqueza e vivem a pobreza, a exploração e aqueles que produzem a pobreza e vivem a riqueza, a exploração. A diminuição das condições de vida destas frações de classe daria maior visibilidade entre os conteúdos escolares e a proposta de sociedade dos governos em gestão. Deste modo, o ensino da Sociologia, sua condição de existência, poderia ser ligada às reais necessidades da sociedade que ele (o ensino) quer estudar, entender e transformar, se necessário.

Além dos conteúdos considerados revolucionários, transformadores, a aula de Sociologia serviu, em alguns casos, de fórum privilegiado de debates e críticas à situação política do país, conduzidos por professores engajados na luta pela redemocratização do país, caracterizando a condição de “poucos, mas muito bons”. Foram esses pequenos focos que mantiveram o “mito” da disciplina de Sociologia como uma força revolucionária, não apenas em relação à escola, mas, principalmente em relação à sociedade. Desta forma ela caracterizou-se por ser uma disciplina contendo conteúdos revolucionários, ministrada por professores revolucionários que adotavam práticas pedagógicas revolucionárias. Mas, na realidade

[...] Em alguns lugares, em algumas Escolas, você tinha a tradição de Sociologia há 10 anos como uma disciplina. Mas, o que acontecia com esta disciplina ou como esta disciplina era trabalhada, o que era pensado como Sociologia, eram coisas das mais diversas e inimagináveis. Exemplo: uma ligação muito forte com a questão da moral, e em alguns casos até com a questão eclesial, de pensar a disciplina enquanto um mecanismo de regulamentação, de inculcação de valores, sem uma preocupação do pensar crítico um cunho bem salvacionista, era uma possibilidade. Outra vinculação era da Sociologia com o desenvolvimento econômico, uma ligação muito forte com o desenvolvimento pessoal, desenvolvimento para o mercado de trabalho, era essa perspectiva da Sociologia interferir nisso (FEITOSA; MOTTA, jan. 2009).

Outra característica do ensino da Sociologia no Ensino Médio é a “fixação no conteúdo”. Esta prática é o outro lado da moeda, se de um lado tínhamos os conteúdos que vinham de fora da Sociologia enquanto Ciência, por outro, também, tínhamos aqueles professores que trabalhavam com os conteúdos sociológicos, só que de maneira “fixa”.

[...] É porque na realidade é assim, num primeiro momento, a gente discutia a Sociologia, um dos novos encaminhamentos é trabalhar, é dar para o aluno a noção de como surge a Sociologia como Ciência, porque a Sociologia aparece como uma Ciência, porque os professores ficavam nisso, e acabava [...] Eles trabalhavam só isso. **A Revolução Cultural, a Revolução Industrial e a própria Sociologia como uma forma de refletir sobre a Sociedade a partir daí, acabava não aparecendo** (FEITOSA; MOTTA, jan. 2009) (grifo nosso).

Em alguns casos estas ações se transformam em uma espécie de “vício”, pois

[...] Eu acredito que existe também, a gente ver isso em nossos colegas quando a gente conversa, a não aula de Sociologia, mas aula de História da Sociologia. E isso durava o ano inteiro. E não é, necessariamente, a aula que a gente propõe de Sociologia. É uma característica, de certa forma ligada a pouca formação, de quem sai da Academia em Ciências Sociais tem com relação à sala de aula. Você sai com o arcabouço teórico enorme, agora como é que você vai trabalhar efetivamente isso em sala de aula, como é que você vai colocar isso para ser operacionalizado em sala de aula é algo bastante difícil de ser feito. O que a gente vê, com certa frequência, são repetições de aulas que você teria numa Universidade... Então você vai lá e começa a falar de Durkheim, do fato social, do suicídio, das características, e em momento algum você faz o *link* para a prática (FEITOSA; MOTTA, jan. 2009).

Esta maneira de conduzir a aula de Sociologia possibilitou o desmantelamento de seus conteúdos essenciais para a compreensão da sociedade capitalista, geradora e foco dos conteúdos sociológicos para o Ensino Médio. Não é por acaso que não houve necessidade de imposição à força do ideário pedagógico neoliberal, pois se fixar nos modos de operacionalização, nos métodos pedagógicos em detrimento dos conteúdos, desviou o foco da disciplina de Sociologia, mesmo esta mantendo o discurso de “formação de cidadão crítico”, “participativo”. Este é um jargão dos movimentos sociais que lutaram para a redemocratização do país. A pedagogia dos projetos tornou-se quase uma obrigação e rito religioso. Valoriza-se a forma, a exemplo do desvio na atuação da disciplina de Metodologia Científica¹⁶⁹ na qual os alunos aprendiam a medir as páginas, distribuir os títulos, parágrafos, fonte, diagramação do conteúdo, contudo eles não produziam nenhum fato novo nas pesquisas, tornando uma prática a obtenção de cópias de trabalhos já prontos, passando de mão em mão.

¹⁶⁹ Nos anos 90, esta disciplina contava com uma carga/horária de uma hora/aula por semana nos currículos de 5ª a 8ª série. Sua prática refletiu a restrição de carga horária, que utilizada por muitos Diretores para completar a carga horária semanal de seus professores, estes, sem uma formação adequada, prenderam-se às normas de ABNT, empobrecendo uma boa oportunidade de iniciação científica para seus alunos. Esta observação faz parte da experiência pessoal do autor deste trabalho, em seus 15 anos de trabalho em biblioteca atendendo tanto professores quanto alunos.

Na verdade, uma (nova) proposta pedagógica não se constrói apenas pela força inusitada do poder econômico, expresso na diretividade orgânica articulada pelos órgãos governamentais como o MEC e as Secretarias de Estado. Os educadores, em adesão crescente ao neoliberalismo, alicerçam essa proposta no seu dia-a-dia, assumindo a ciência e a filosofia como meras práticas culturais, fundadas em subjetividades diferenciadas e criativas, estimulando, fundamentalmente, a tolerância, o respeito acríptico por opiniões diferentes. Recuperam, nesse sentido, sob forma nova, a antiga religião positivista da harmonia social, agora não mais garantida pela lei, mas pela inculcação do desejo interior de fugir de dogmatismos preconceituosos, para não dizer das ortodoxias que inviabilizariam a retórica ou a sofisticada modernizadora. (NAGEL, 2001, p. 6-7).

Na categoria “sujeito”, encontra-se nas propostas das escolas considerações que incluem a “ampliação do conhecimento” sobre o ser humano e suas organizações sociais, o jovem pertencendo a uma fase transitória – provavelmente entre a infância e a idade adulta, uma proposta científica e outra de gestão democrática, na qual aos sujeitos será proporcionada uma vivência cidadã. Pode-se perceber que não existe uma clara definição sobre o que é a juventude, e ainda, referem-se ao aluno adolescente omitindo-se o aluno trabalhador ou mesmo o adulto. Isto reflete as dificuldades que as equipes de ensino encontram em orientar os professores que encontram problemas na transposição dos conteúdos e mesmo de relacionamentos.

Quanto à relação destas propostas com a categoria “teoria” existe “a visão holística de sociedade” Escola E2 (Quadro nº2) como base para um “estudo crítico-reflexivo” da sociedade. É uma teoria evolucionista. É nítida a preocupação com o compreender a realidade para uma melhor participação do cidadão. Encontra-se, também, mais especificamente a referência à Teoria Sociológica, na qual se reconhece a Ciência como promotora de uma conscientização e o seu ensino como proposta de estudo e busca de solução para os problemas sociais, contudo, ainda persiste uma ideia de “adaptação” do indivíduo à sociedade.

A categoria realidade aparece como passível de ser transformada pelo conhecimento sociológico, pois ele forneceria os instrumentos para a formação do cidadão consciente. É merecedor de destaque a seguinte colocação

Considerando a realidade atual de nossos alunos, ou seja, condições econômicas e sociais em muitos casos precárias e com nível de compreensão de sua realidade que claramente demonstra a **necessidade de reorientar conteúdos**, ao contemplarmos que os alunos do Ensino Médio somente têm contado com a disciplina de Sociologia no 3º ano. Cumpre-nos dizer que chegam a este nível sem dominar conteúdos imprescindíveis à continuidade do programa proposto. Cabe-nos informar

que **diante desse contexto é importante que muitos conteúdos sejam revistos**. Isto demanda tempo e requer retomadas constantes, o que, em um primeiro momento, compromete o integral cumprimento do currículo (Escola E2, Quadro nº2) (grifos nossos).

Esta escola, em seu Projeto Político Pedagógico - PPP¹⁷⁰, já coloca sua preocupação em relação à transposição dos conteúdos de Sociologia, propõe realizar uma leitura das condições que seus alunos entendem a complexidade das relações existentes na Sociedade. Sua proposta leva em consideração o “tempo escolar” e uma preocupação em se “cumprir o currículo”, entendendo-se que existe um programa que deve ser passado aos alunos num espaço de tempo.

Quadro nº 2

PROPOSTAS DAS ESCOLAS

	SUJEITO	TEORIA	REALIDADE
E1	Proporcionar ao aluno uma formação capaz de ampliar seu conhecimento sobre o ser humano, em suas interações sociais e em suas várias dimensões: família, escola, religião, os diversos grupos e movimentos existentes na sociedade, organização do Estado etc.	É o estudo crítico-reflexivo e analítico das relações na sociedade capitalista, nos aspectos: social, político, econômico, cultural e tecnológico, bem como a compreensão das consequências dessas relações para indivíduos e coletividade, articulando os elementos, conceitos, fundamentos históricos, pautando-os em uma visão holística de sociedade.	O conhecimento proporcionado em Sociologia contribui para um melhor entendimento da sociedade em que vivemos, fornecendo instrumentos que podem ajudar a transformá-la, contribuindo, assim, com esses conhecimentos, na formação de cidadãos conscientes para exercer seu papel na sociedade.
E2	A passagem do Ensino Fundamental para o Médio representa uma nova fase na vida do educando. É quando ele precisa assumir responsabilidades e formar um espírito crítico diante da realidade que está à sua volta. Neste período, é fundamental que seja oferecida condição de compreender que, embora a crise de valores morais e éticos que ora vivemos pode ser reformada, e que ele é autor de sua história e deve observar que o momento de crise pode ser positivo, por quanto e quando se toma decisões para mudança.	Sendo o indivíduo, em todos os casos, um ser social, este deve ser estimulado desde muito cedo a compreender a realidade à sua volta, adotando uma postura participativa diante dos acontecimentos. Nos parece, ainda, que a formação de um cidadão consciente é responsabilidade de todos e certamente um dos principais colaboradores é o sistema educacional, o qual pode ser envolvido por toda sociedade quando se está convicto de que o conhecimento é objeto de construção do futuro.	Considerando a realidade atual de nossos alunos, ou seja, condições econômicas e sociais, em muitos casos precárias e com nível de compreensão de sua realidade que claramente demonstra a necessidade de reorientar conteúdos, ao contemplarmos que os alunos do Ensino Médio somente têm contato com a disciplina de Sociologia no 3º ano. Cumpre-nos dizer que chegam a este nível sem dominar conteúdos imprescindíveis à continuidade do programa proposto. Cabe a nós informar que diante desse contexto é importante que muitos conteúdos sejam revistos. Isso demanda tempo e requer retomadas constantes, o que, em um

¹⁷⁰ Exemplos de matriz curricular (anexo nº 12) e de ementa da disciplina de Sociologia (anexo nº 8).

			primeiro momento, compromete o integral cumprimento do currículo.
E3	Explicitar e explicar problemáticas sociais concretas, desconstruindo pré-noções e preconceitos oriundos do senso comum para desenvolver a autonomia intelectual na perspectiva da compreensão das relações sociais.	Como ciência da sociedade, promove a conscientização a respeito da importância do conhecimento sociológico para o aluno do Ensino Médio, privilegiando as discussões dos diversos sistemas sociais que são produzidos na dinâmica dos processos de interação entre os diversos grupos sociais, apontando suas diferenças, bem como, analisando a relação entre as ações de um indivíduo e a coletividade.	Os grandes problemas que vivenciamos atualmente, provenientes do acirramento das forças do capitalismo mundial e do desenvolvimento industrial desenfreado, entre outras coisas, exigem indivíduos capazes de romper com a lógica neoliberal da naturalização das desigualdades sociais. Portanto, é tarefa inadiável da Escola e da Sociologia contribuir para a formação de outros valores éticos, morais e sociais, estabelecendo novas relações sociais que permitam o acesso de todos aos bens culturais produzidos na coletividade.
E4	Na perspectiva de uma concepção de gestão democrática é que pretendemos conduzir o trabalho na escola, buscando uma sociedade melhor, oportunizando a apropriação do saber sistematizado aos alunos, desenvolvendo-lhes a capacidade de aprender a aprender, de saber pensar e de criar uma visão ampla do mundo. Nestes termos, buscamos uma escola formadora de opiniões que respeite a pluralidade das partes envolvidas no processo educativo, para que haja uma preparação técnica – ética – moral, política visando à vivência cidadã do corpo discente.	O ensino de Sociologia tem como preocupação central a busca por soluções para os graves problemas sociais gerados pelo modo de produção capitalista, onde se vê que um dos mecanismos responsáveis por essa tarefa é a Educação, capaz de adequar devidamente os indivíduos à sociedade, fazendo com que o aluno, como cidadão dotado de capacidade, interprete e interfira nos rumos da sociedade da qual faz parte.	Busca-se, na disciplina de Sociologia, compreender as modificações nas relações sociais decorrentes das mudanças estruturais impostas pela formação do novo modo de produção econômica. Embora já consolidado, o sistema capitalista não cessa sua dinâmica assumindo inéditas formas de produção, distribuição e opressão nunca imaginada pelos precursores do estudo da sociedade, o que implica em novas formas de olhar, compreender e atuar socialmente.

*Está sendo utilizado um código para não identificar a escola diretamente, pois o objetivo é identificar as condições em que se dá a transposição na escola.

A escola vista por esses conceitos¹⁷¹ nos mostra a importância dela na realização da reflexão sociológica. Pois a escola posiciona-se entre o mundo do aluno, “considerando a realidade atual de nossos alunos, ou seja, condições econômicas e sociais, e em muitos casos precárias e com nível de compreensão de sua realidade que claramente demonstra a necessidade de **reorientar conteúdos**”, e aqueles que têm a responsabilidade de “**orientar a direção do olhar – a ciência**” (grifos nossos), aqui representada pela Academia. “Como ciência da sociedade,

¹⁷¹ Sujeito, teoria e realidade.

promove a conscientização a respeito da importância do conhecimento sociológico para o aluno do Ensino Médio”.

O mundo dos alunos, seu entorno, é o mundo da cotidianidade com todas as suas nuances – fragmentado, opressor, caótico, e isto age sobre os sujeitos produzindo uma alienação que os impedem de ver real, ou seja, sua concreticidade. Eles vêm o mundo social naturalizado,

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que pode ele, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado (FREIRE, 1975, p. 96) (grifo, nosso).

As causas fogem de suas percepções o que torna difícil a resolução de problemas sociais, não importando sua dimensão.

Os grandes problemas que vivenciamos atualmente, provenientes do acirramento das forças do capitalismo mundial e do desenvolvimento industrial desenfreado, entre outras coisas, exigem indivíduos capazes de romper com a lógica neoliberal da **naturalização das desigualdades** sociais (Escola E3, Quadro nº2).

A escola também indica que “o ensino da Sociologia tem como preocupação central a **busca por soluções** para os graves problemas sociais gerados pelo modo de produção capitalista” (Escola E4, Quadro nº2). Não que dizer que a escola é a grande transformadora social do capitalismo, no dizer escolarizado ela tem que dar respostas à questões que lhe batem à porta e não há espaço nem tempo de esperar uma melhor oportunidade; tem-se que ir a busca de uma **solução imediata**. E isso exige uma reflexão sociológica, pois se não faz ciência, a escola ao menos intui a importância do problema.

A produção do conhecimento sociológico na Academia possui um tempo processual e acrescido a ele o tempo de passagem pelo entorno da transposição didática na escola e com o professor. Isto dista em muito a satisfação teórica de algumas necessidades surgidas nos cotidianos dos sujeitos, que quando adentram a escola, carregam consigo esta questão. A formação do aluno possui esta condição e característica [...] “É quando ele precisa assumir responsabilidades e formar um espírito crítico **diante da realidade que está a sua volta**” Escola E2 (Quadro nº2). A escola, por sua vez, caso não tenha essa preocupação e/ou apoio teórico da ciência sociológica, em lugar de possibilitar a “formação do cidadão-crítico”, cria o

“slogan”, o “título”, o “apelido”, o “*mot*”, referindo-se à condição de criticidade¹⁷², que, banalizado, vulgarizado, torna-se, ou retorna a ser, um “senso comum”, e assim, criando tantos mitos quanto forem necessários.

O processo do pensar a realidade social¹⁷³, auxiliado pelos conhecimentos sociológicos requer, também, uma atitude de flexibilidade. “Busca-se, na disciplina de Sociologia, compreender as modificações nas relações sociais decorrentes das mudanças estruturais impostas pela formação do novo modo de produção econômica”, pois a comunidade escolar exige, muitas vezes, respostas que não podem esperar o “aval acadêmico”, ou melhor, seu tempo. “Embora já consolidado, **o sistema capitalista não cessa sua dinâmica assumindo inéditas formas de produção**, distribuição e opressão nunca imaginada pelos precursores do estudo da sociedade, o que implica novas formas de olhar, compreender e atuar socialmente”.

Portanto, reconhecemos a Sociologia como uma ciência para a práxis. E por extensão o Professor de Sociologia é o ‘sujeito da práxis’. O Aluno, àquele que estuda a Sociologia também, não pode ser contemplativo nem ‘receptáculo’ e sim um ‘sujeito da práxis’. Então, ambos os sujeitos cognoscentes, (alunos e professor), pertencem ao mesmo processo da práxis, ambos devem buscar a reflexão de sua prática para transformar suas realidades. A partir disto, podemos definir o conteúdo como instrumento que participa da reflexão destes sujeitos em relação à realidade em que estão inseridos. Estes conteúdos devem participar do processo de criação/produção de um conhecimento sobre a realidade destes sujeitos. (FRANÇA, 2008, p. 8)

Então “o processo do pensar” deve produzir esse conhecimento escolar de cunho sociológico, enquanto aguarda uma produção acadêmica; por isso precisa estar em estreita relação com o processo do “criar científico” que possibilite, num tempo breve, a chancela necessária para esse “novo saber escolarizado”. Em outras palavras: possibilita a escolar produzir o concreto sobre a realidade dos envolvidos no processo. Ou, no dizer da escola, “desenvolver a autonomia intelectual na perspectiva da compreensão das relações sociais”.

Podemos considerar estas propostas de realização de reflexão sociológica na escola que

¹⁷² Qualidade de ser crítico encontra-se disponível em <http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx>.

¹⁷³ (FRANÇA, 2008) A função social do ensino de Sociologia no nível médio. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação EDUCERE/III Congresso Íbero-Americano sobre violência nas escolas. Acessível em < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/333_651.pdf>

Nesse sentido a disciplina de Sociologia adquire uma importância essencial para a formação dos 'sujeitos da práxis', professores e alunos. Pois segundo Freire (2007 p. 96) há uma necessidade no Brasil de 'uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política'. Ela (a disciplina de Sociologia) possui os conteúdos necessários à reflexão da sociedade capitalista em que estão inseridos. Desta forma eles poderão desvelar suas realidades e ver o Mundo da Cultura, criado e recriado, diferenciando-o do Mundo da Natureza. E ao final deste processo assumir sua condição de sujeitos do Mundo. (FRANÇA, 2008, p. 13).

4.2.7 O PROFESSOR E OS DILEMAS NA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

O professor da disciplina de Sociologia, na condição de sujeito com ação na transposição didática, desempenha papel fundamental. É ele que realiza a transformação do conteúdo acadêmico em conteúdo escolar. E, também, é ele que apresenta este conteúdo aos alunos e a comunidade escolar como um todo, seja em relação a seus colegas de trabalho, seja em relação aos pais de seus alunos. É um universo de relações sociais que também participa da metamorfose dos conhecimentos acadêmicos, pois constituem seu "auditório", é para eles que o professor elabora e executa seu discurso. Um dos problemas da ação pedagógica dos professores de Sociologia se revela porque "... o problema não é o domínio dos conceitos e sim o como passar esses conceitos sociológicos e aplicá-los a partir de uma aula com os alunos" (BORSATTO, mar. 2009) ¹⁷⁴.

Este é o cerne da "transposição didática" e o ponto vital para a ação pedagógica do professor de Sociologia no ensino médio. Pois em sua formação ele aprende os conceitos sociológicos para utilizá-los em análises, pesquisas e afins. Contudo, na relação da aula de sociologia, na educação básica, ele não possui as informações que transformam esses conceitos acadêmicos em conteúdo especificamente escolar. Entendendo que este processo deve possibilitar ao aluno o acesso à compreensão, dos conceitos, e que esta faça parte de seu processo de conscientização sobre a realidade em que ele está inserido.

Este processo de transformação do conteúdo (conceito) acadêmico em conteúdo escolar necessita, também, da participação de um determinado conhecimento a respeito de quem seja o aluno a quem se quer ensinar, para que se efetiva a pretendida "transposição". Este conhecimento deve abranger elementos da cultura do aluno, desde os seus gostos até os desgostos, passando por um

¹⁷⁴ Graciele Borsatto Representante da Disciplina de Sociologia do NRE de Curitiba até final de 2008. Entrevista realizada em 31 de março de 2009.

entendimento de sua pré-disposição ao aprendizado. Pois nos momentos atuais existem conflitos gerados pelas necessidades do ensino, como, por exemplo: o “tempo de escola”, as condições e intenções dos alunos que adentram à sala de aula. Este conflito é aquecido pela quantidade de informações que o aluno entra em contato, diariamente, e que em muitos casos não são aproveitadas na escola.

Este fato torna importante a relação do professor com as Diretrizes Curriculares Estaduais, não apenas recebendo, mas participando de sua constante reformulação. Estas se transformam num marco em relação às orientações que o professor está sujeito e com possibilidade de usar em sua prática de sala de aula. E neste contexto a relação metodológica, junto com a conceitual, passa a significar a “espinha dorsal” no retorno da Sociologia ao Ensino Médio e seu enfrentamento com a cotidianidade escolar, não sem conflitos, pois se pretendendo democrática, a implantação da disciplina deve considerar a grande diversidade do recente conjunto de professores de Sociologia.

Eu não me lembro de ter ouvido algum professor dizer que não orienta suas aulas pelas diretrizes, eu não sigo nada do que está aí. Houve um momento em que houve um questionamento: por que a Sociologia Crítica? Mas, pensando a Sociologia Crítica com um olhar fechado [...] Chamando a Sociologia Crítica de uma Sociologia de viés unicamente marxista. [...] O que a gente notava era assim [...] Como a Sociologia está chegando naquele momento em muitos lugares, e em muitos momentos é a primeira vez que o professor está tendo contato com a disciplina que ele vai passar a ministrar, as orientações vindas das Diretrizes é fundamental. Muitas vezes os professores não sabiam nem o que eles iam trabalhar em sala de aula. Então, você ter em sua mão um documento dizendo olha os conteúdos são esses, a Sociologia tem mais ou menos este histórico, a gente pensa a Sociologia desta forma. Isto para o professor que está assumindo a disciplina, nossa! Dá um alívio enorme [...] Outra coisa é pegar este documento e transformar isso em aula de Sociologia (FEITOSA; MOTTA, jan. 2009).

Para a Equipe Disciplinar de Sociologia/SEED, não há um conflito declarado entre os professores e as Diretrizes Curriculares Estaduais. Pode-se perceber um ar de parcimônia em seu discurso, contudo a DCE¹⁷⁵ é uma intervenção e toda intervenção gera prós e contra. A questão é que não se tem um quadro das dificuldades encontradas pelos professores em sua práxis de sala de aula, em sua parcela da transposição didática. Aponta a Equipe a questão metodológica, mas baseada em conversas informais nos encontros, com os professores de Sociologia,

¹⁷⁵ Diretrizes Curriculares Estaduais – Sociologia (2008).

destinados a apresentar as orientações da SEED e auxiliar na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos¹⁷⁶ das Escolas.

O fluxo de informações, nesses eventos, vai da SEED para as Escolas e o fluxo inverso não encontra, ainda, uma sistematização que forneça informações para que se possa montar um quadro das dificuldades encontradas na realização das aulas de Sociologia. Esta foi uma das questões relevantes encontradas pelo pesquisador junto à Equipe Disciplinar de Sociologia da SEED.

Complementa-se esse trabalho averiguando a relação de professores e as ações do entorno da disciplina de Sociologia, na ação da transposição didática, suas dificuldades e facilidades. Foram feitas entrevistas semiestruturadas com professores, representantes da disciplina em Núcleo Regional de Educação e a equipe disciplinar de Sociologia/SEED. As escolas envolvidas no processo foram: Colégio E. Padre Arnaldo Jansen de São José dos Pinhais, Colégio E. Tem Sprenger de Pinhais, Colégio E. Helena Wysocki de Araucária, esses Região Metropolitana de Curitiba e Colégio E. La Salle – bairro de Xapinhal, Colégio E. Victor do Amaral – bairro do Boqueirão e Colégio E. Prof José Guimarães – bairro do Hauer, esses últimos do município de Curitiba.

Os colégios foram escolhidos por representarem um universo de grande diversidade, pois os municípios da Região Metropolitana, além das condições gerais de qualquer estabelecimento, vivem uma relação orgânica com o município de Curitiba, consideradas cidades-dormitório, seus habitantes convivem, praticamente, com as mesmas condições de vida, porém sem a mesma infraestrutura, e cumprem um critério de ampliar o universo da pesquisa em sua diversidade. Neles foram escolhidas seis turmas.

Na fase inicial da pesquisa de campo dessa dissertação os colégios escolhidos foram aqueles que, de uma maneira ou outra, participaram de sua experiência pessoal, em que ele conheceu um misto de precariedade de estrutura, de equipamentos comunitários e da distância geográfica desses estabelecimentos.

Os colégios do município de Curitiba foram selecionados a partir do critério “centro-periferia”, onde centro é considerado o colégio que possui amplos recursos internos e comunitários, ao passo que periferia significa aquele colégio com menos

¹⁷⁶ A SEED desde 2002 implantou um processo de constante reconstrução dos Projetos Políticos Pedagógicos, na intenção de que eles acompanham as transformações da sociedade em que estão inseridos. É nele que constam os interesses da direção da Escola, de seus funcionários administrativos, equipe pedagógica, professores, pais, alunos e outros representantes da comunidade escolar.

recursos internos e/ou comunitários. O Colégio Victor do Amaral faz parte da trajetória de instrução do autor, além de se constituir uma liderança no bairro, como um todo, vive uma contradição de estar a meio termo entre ser centro e periferia, pois apesar de sua infraestrutura a composição de seu alunato é de periferia.

O Colégio Prof. José Guimarães, além de ser considerado um colégio mais completo em termos de infraestrutura interna e comunitária, é um dos poucos baluartes da luta pela presença da disciplina de Sociologia no currículo escolar, pois enfrentou o assédio dos governos neoliberais e manteve a disciplina em sua grade. O colégio La Salle foi selecionado por estar localizado no centro do bairro que se construiu a partir da maior invasão de Curitiba, o Xapinhal, e representa um desafio com sua qualidade de trabalho educativo no enfrentamento das necessidades da comunidade.

A área metropolitana do campo auxiliar a ser pesquisado é composta pelo Colégio Helena Wysocki, de Araucária, onde o autor desta pesquisa iniciou sua trajetória como professor da rede pública e conviveu com as precariedades de infraestrutura internas e comunitárias das escolas. O colégio Ten Sprenger, de Pinhais, o autor, citado anteriormente, teve uma relação profissional por meio do Portal Dia-a-Dia Educação/SEED, quando apresentou as possibilidades de utilização do Ambiente Pedagógico Colaborativo do referido Portal pelos professores. O município de Pinhais representa uma composição social muito diversa. Em São José dos Pinhais foi escolhido o colégio Padre Arnaldo Jansen, localizado em um bairro nobre do município. Sua composição é de alunos da periferia, de classe média e alunos de famílias abastadas da região. Além de outros dois colégios terem sido convidados a participar da pesquisa, iniciaram e abandonaram no decorrer do percurso da pesquisa, um por “motivos particulares”, e outro porque a professora, por uma questão financeira, teve que assumir 56 aulas semanais, compondo a carga horária da escola pública com a da rede particular de ensino, fato que impossibilitou sua maior dedicação à pesquisa.

Inicialmente essas condições também definiram professores e sua turma, pois com a definição de turno e ano, foram reduzidas as possibilidades de ter mais de um professor com possibilidade para a pesquisa, com exceção do colégio Prof. José Guimarães, que foi colocado para suprir o que os outros colégios não podiam ofertar em termos de turno e turma, o 2º ano.

Definidas as condições que completariam o campo de apoio, surgiram os principais sujeitos da pesquisa: os professores. Uma professora graduada em História e leciona em regime de Processo Seletivo Simplificado – PSS (sem vínculos empregatícios com o Estado), dois professores graduados em Ciências Sociais e estatutários, e três professores graduados em Filosofia com licenciatura em Sociologia. Araucária, turma do 3ºB, noturno, com 18 alunos. São José dos Pinhais, em substituição a um 2º ano, o trabalho foi desenvolvido com a turma do 3ºD, noturno. Pinhais turma do 3ºB, manhã, perfil com vinte alunos. Em Curitiba, Victor do Amaral, turma do 3º D, manhã, com 22 alunos. La Salle, turma do 2ºH, noturno, com 24 alunos e, por fim, José Guimarães, turma do 3ºE, tarde, com 29 alunos. A intenção foi distribuir o estudo com turno e seriação para se obter uma diversidade.

Quadro nº 3

Perfil do Professor de Sociologia*

Professor1	Professora de Sociologia - noturno, graduação em História , 2 anos de magistério, contratada por regime PSS – Processo Seletivo Simplificado com 10 horas semanais.
Professor2	Professor de Sociologia – diurno, graduação em Ciências Sociais , 4 anos de magistério, padrão de sociologia em regime estatutário (QPM), com 40 horas semanais.
Professor3	Professor de Sociologia – noturno, graduação em Filosofia , com licenciatura para Sociologia, 14 anos de magistério, padrão de história em regime estatutário (QPM). Atualmente diretor – auxiliar mais 10 aulas.
Professor4	Professor de Sociologia – noturno, graduação em Filosofia , com licenciatura para Sociologia, e História, 16 anos de magistério, padrão de história em regime estatutário (QPM), com 40 horas semanais.
Professor5	Professor de Sociologia – diurno, graduação em Filosofia , com licenciatura para Sociologia, 7 anos de magistério, destes 1 em regime PSS), padrão de filosofia em regime estatutário (QPM), com 40 horas semanais. É voluntário em reforço escolar numa ONG com atuação em um bairro da região metropolitana de Curitiba.
Professor6	Professora de Sociologia – diurno, graduação em Ciência Sociais , 14 anos de magistério, padrão de sociologia em regime estatutário (QPM), com 40 horas semanais.

*É importante salientar que destes, três são da Área Metropolitana de Curitiba, um da periferia e os outros dois de bairros mais próximos do centro da cidade de Curitiba, entendendo com isto que estes últimos têm mais acesso aos equipamentos sociais. Este perfil não traduz a realidade do Paraná em seu aspecto geral.

Existe uma realidade controversa, pois no quadro nº 3 pode-se perceber nos professores que contribuíram para esta pesquisa que os professores 2 e 5

consideram as DCEs¹⁷⁷ fora da realidade, ao passo que os professores 4 e 6 realizam as relações entre os conteúdos de Sociologia e as Diretrizes sem problemas nesta relação. O professor¹⁷⁸ é um exemplo típico da realidade de carência de formação daqueles que, não sendo formados em Ciências Sociais, enfrentam do cotidiano da disciplina de Sociologia, observamos que nessa Escola o processo de implantação da disciplina está sofrendo uma ruptura, apesar da dedicação da referida professora (Professor1). O professor 2 considera que “É difícil a questão conceitual, é um problema histórico da disciplina. As DCEs estão longe da realidade dos alunos, isto causa desinteresse” (quadro nº 4). **Esta observação revela que mesmo o professor sendo graduado em Ciência Sociais enfrenta dificuldades na questão da transposição didática dos conteúdos.**

Analisando a relação da disciplina e a construção do Projeto Político Pedagógico da escola com a ementa da disciplina de Sociologia, observamos que a preocupação e ação se dão pela disciplina de concurso e graduação do professor, pois mesmo possuindo licenciatura para Sociologia sua preferência é por sua disciplina de concurso/graduação, que ele domina e que a participação neste evento garantirá pontuação em sua carreira.

É importante destacar a opinião do professor6 em relação à participação no DEB Itinerante... “Achou ótima idéia de reunir os professores de Sociologia e manter um intercâmbio. É um momento de troca” (quadro nº 4).

A questão metodológica é um ponto vital para os professores da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, pois premidos entre a Academia e uma realidade em que a dinâmica adquire, a cada dia, mais e mais velocidade, os conteúdos pedagógicos correm o risco de ser transformar apenas em mais uma informação, assemelhando-se aos conteúdos de outras fontes, a mídia e a Internet por exemplo. E isto dista dos reais motivos de sua presença neste nível de ensino: a escolarização.

O professor já percebe o problema quando recebe o planejamento¹⁷⁹, ou melhor, quando deve replanejar os conteúdos a serem estudados pelos alunos. É praxe em algumas escolas se apoiarem em programas e/ou planejamentos de anos anteriores de sua própria escola ou outra que sirva como referência. “Quando você

¹⁷⁷ Diretrizes Curriculares Estaduais – do Paraná.

¹⁷⁸ Quadro nº4.

¹⁷⁹ Exemplos de Planos de aula do professor (anexo nº 10) e (anexo nº 11).

pega o ano letivo, você tem um planejamento de tudo o que você vai dar em Sociologia para aquela turma” – esta professora assumiu as aulas de outra professora.

Os conteúdos passam as ser vistos em bloco e com um tempo determinado para ser “passado”. Assemelha-se a uma tarefa a cumprir; naquele momento não existe, ainda, a presença dos alunos, sua vida, seu cotidiano. Com o início das aulas o professor sente o problema “[...] E a gente procura estabelecer, dentro dessa relação, identificar as formas de localizar mudanças que possam melhorar a qualidade de vida” Professor2 (Apêndice nº4).

Nesse processo ele percebe as dificuldades de sua condição, pois é [...] “O professor que não consegue estabelecer uma relação legal, didática, com o aluno, fazer essa mediação Professor3 (Apêndice nº4). [...] “essa ação é fundamental para que o professor consiga conhecer a realidade do aluno, que o conteúdo tenha proximidade com a realidade” Professor4 (Apêndice nº4). O professor aponta um possível caminho para essa situação quando diz que

[...] As relações seriam aquelas [...] teorizar como a sociedade está organizada pra que eles compreendam [...] como funciona a sociedade, (pois a própria Sociologia) é uma matéria que tem esse privilégio de ser uma matéria atual. (PROFESSOR5, Apêndice nº4).

Isto é produzir conhecimento, a maneira, forma, com que for desenvolvido é que determinará sua natureza.

Com o exposto, pode-se indicar que a questão metodológica da disciplina no ensino médio está próxima da reflexão crítica Fernandes (1980), OCNEM (2006), França (2008), Kosik (2002), Mills (1975). Nela o resultado deve ser um construto do pensar sobre a realidade. Não é apenas discutir e escolher quais são os conteúdos mais pertinentes para um determinado momento, de forma informativa, é isto, mas acrescido a eles de uma determinada ação metodológica que transforme a informação em matéria-prima de um novo pensar (concreto pensado). Caso contrário, como afirma a professora,

O normal é fazer isso, é o copiar, é que às vezes o professor não tem a compreensão de outra fala sobre o assunto, é aquilo e pronto, ele só tem aquela referência. Ele não tem outra referência que possa dar outro suporte (PROFESSOR6, Apêndice nº4).

Quadro nº 4

	QUAL A RELAÇÃO DA DISCIPLINA E O PPP DA ESCOLA	RELAÇÃO ESTABELECIDO PELO PROFESSOR ENTRE OS CONTEÚDOS DE SALA DE AULA E AS DCEs	PARTICIPAÇÃO ELABORAÇÃO DCE/SOCIOLOGIA	PARTICIPAÇÃO DEB ITINERANTE	CONSTRUÇÃO EMENTA SOCIOLOGIA	OBSERVAÇÃO
Professor 1	Não sei.	Nenhuma.	Nenhuma.	Nenhuma.	Nenhuma.	É uma professora intuitiva em relação a ser um sujeito da práxis, ela pede ajuda em relação à transposição didática dos conteúdos de Sociologia.
Professor 2	Propõe inserir a pessoa no contexto social.	É difícil a questão conceitual, é um problema histórico da disciplina. As DCEs estão longe da realidade dos alunos, isto causa desinteresse na aula.	Só na escola. Produziu conteúdos (propostas)	Participou. a condução é muito evasiva, o professor não se sentiu bem no DEB itinerante.	Participou. A proposta veio mais ou menos pronta do NRE.	O professor considera que para os professores de Sociologia existe uma necessidade de troca de informação dos problemas didáticos, de aprendizagem e interesses.
Professor 3	Crítica, análise e compreensão do conjunto dos fatos sociais. Dar condição a esse aluno uma reflexão ao mundo que o cerca.	A forma de abordagem do Livro Didático Público, sua preocupação é o problema e as opções.	De Sociologia e de Filosofia elaborou propostas no nível de escola.	Na Direção da Escola foi direcionado para os conteúdos de gestão.	Participou nas de Sociologia e Filosofia junto com a Igreja Católica, aproveitando a experiência dos PCNs de História.	Este professor atua em um Colégio que possui um convênio de gestão com a Igreja Católica, o prédio antes era de um Seminário Católico.
Professor 4	Compreensão das modificações nas relações sociais decorrentes das mudanças estruturais impostas pela formação do novo modo de produção econômica	Os conteúdos estão ligados com as DCEs.	Não participou da elaboração, era Diretor de Escola.	Não participou.	Não participou, estava na Direção de Escola.	No ano de 2008, esse professor começou a participar do Grupo de estudo de Sociologia.
Professor 5	Os conteúdos, matéria, Filosofia e Sociologia, são considerados essenciais e a Profª Maria Lúcia (Diretora) equilibrou a carga horária entre as disciplinas. A Filosofia e a Sociologia vão propor uma diversidade de argumentações que passam a ser úteis às outras disciplinas.	Foi maçante. As DCEs e o LDP estão fora da realidade de sala de aula. Os conteúdos estruturantes são limitados. Exemplo de ausência: violência, guetos.	Não. Nem Sociologia e nem Filosofia.	Sim, de Filosofia. Foi construtivo, bacana. O professor elaborou a proposta de trabalhar com os clássicos para o vestibular, como reforço na construção do sujeito do futuro.	Elaborou a ementa de Filosofia para outra Escola, participou de um grupo de professores para reflexão de temas e conteúdos de Filosofia.	Este professor tem uma visão da potencialidade dos alunos, disponibilizando autores para uma reflexão através dos conteúdos.
Professor 6	O PPP é baseado no livro do Pérsico, sem discussão, sem objetivo. Ficou com a cara da Sociologia: fomentar o senso crítico, percepção da sociedade em que o aluno vive, contextualizar o aluno, analisar a sociedade, auxiliar outras disciplinas com textos e argumentações.	É baseado na DCEs. Articulação entre as escolas: unidade de planejamento, identidade. As DCEs dão um norte, possibilita uma mobilidade nos conteúdos. Identifica nas DCE uma linha crítica.	Com propostas, se integrou ao processo nos encontros da APP e da SEED. "Construir uma disciplina não é uma coisa simples".	Ativa. Achou ótima idéia de reunir os professores de Sociologia e manter um intercâmbio. É um momento de troca.	Participou da construção da ementa de Sociologia em outra Escola.	Esta professora aponta o problema de distribuição de aulas, onde para completar a carga horária de alguns professores, os diretores escolhem aulas. As aulas não aparecem na distribuição de aulas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste trabalho expusemos a seguinte questão: “Por esse conjunto de questões a escola, pelos olhos da cultura, é vista como local de experiência vivida e é nela que está a disciplina de Sociologia. O problema é demonstrar **o como**”.

Amarrando nó a nó de um nós coletivo: logo no início dessa dissertação analisou-se o contexto da disciplina de Sociologia na década de 90, o que permitiu concluir sobre a existência de duas realidades que dividiram essa década. Apresentamos na primeira tentativa de sistematização e organização dos conteúdos para a disciplina, sob a égide do ideário da proposta de reestruturação do ensino de 2º grau, histórico-crítico. São realizados eventos e elaboradas propostas, e estas não chegam a se efetivar. Na mudança de governo estadual, muda-se também a visão de educação na Secretaria de Educação, que se reestrutura na visão para o Mercado. Neste processo há o crescimento do número de disciplina pelo princípio da autonomia e a descaracterização das disciplinas conteudistas. É um período em que a disciplina de Sociologia aparece no currículo, mas na maioria das escolas com apenas uma hora/aula semanal. É nesse contexto que o governo federal “impõe” o PROEM, com uma proposta que se caracteriza mais em função do mercado econômico do que com o processo de construção do conhecimento.

A mudança de século também oxigenou a luta pelo retorno da disciplina às grades curriculares das escolas. Um primeiro movimento do Pe. Roque inflou o movimento social que promove articulações e o Projeto de Lei foi aprovado, contudo foi vetado. A sociedade civil organizada não se desmobilizou e encontrou apoio em outro Projeto de Lei. Sua mobilização cria um coletivo de professores e Entidades de Filosofia e Sociologia para propor, discutir e acompanhar este novo processo pela legalização da volta da disciplina às escolas. É nele que a realidade nos mostra a liderança da Filosofia e a desarticulação da Sociologia, que não consegue se destacar e fica na dependência das organizações de Filosofia. No caso do Paraná, ocorreu um sentido inverso, com um governo progressista ele se organiza elevando as disciplinas de Filosofia e Sociologia à condição de pertencerem “Tradição Curricular” e ainda decidindo que as disciplinas escolares deverão ter no mínimo duas aulas semanais.

Apresentamos os elementos que podemos considerar **os nós** a serem apertados. A importância da estratégia de instituição de uma legislação que garantisse a legalidade da disciplina no Ensino Médio. Não é no caso só da obrigatoriedade, mas em sua estruturação, através de instruções, resoluções que normatizam a vida da disciplina no sistema como um todo.

O elemento jurídico é importante na constituição do entorno da transposição didática da disciplina de Sociologia do Paraná. O Estado antecipou-se às ações do Governo Federal, demonstrando ter mais hegemonia e assim evitou possíveis conflitos locais. Procedeu à elevação da disciplina para a condição de pertencer ao conjunto de disciplinas de Tradição Curricular e ainda forneceu subsídios à articulação com as instituições federais. Normatizou o currículo, deslocou a disciplina da base diversificada para a base comum e com isto definiu um mínimo de duas aulas da disciplina por semana. Indicou a necessidade de provimento, no quadro do Magistério, de professores com habilitação para lecionar Sociologia no Ensino Médio, num prazo de cinco anos. E nesta área indicou a necessidade de capacitação para os professores da disciplina devido às condições da mesma. Determinou, ainda, para dar corpo e diminuir a descaracterização da disciplina, critérios mais restritos para a docência da disciplina. Enfim, determinou um cronograma para a conclusão do processo de implantação da disciplina no Ensino Médio e profissionalizante.

Na literatura consultada sobre a disciplina de Sociologia e nas pesquisas que subsidiaram este trabalho a questão da carência de orientações pedagógicas foi apontada como um dos graves problemas que enfrentava a disciplina. Mota (2005) aponta problemas com o referencial teórico dos professores; Takagi (2007) indica a completa ausência das orientações nos trabalhos dos professores e também no Paraná a não compreensão da proposta e/ou seu conteúdo considerado de esquerda SILVA, I. L. F. (2006), não correspondiam às condições e anseios que os professores tinham no momento, quando se procurou compor uma proposta baseada nas formulações culturais, partindo para o um diálogo mais abrangente entre instituições, o projeto foi politicamente abandonado. Mesmo mantendo-se a disciplina no Ensino Médio. Esta carência possibilitou, a partir da realidade de indefinição, carga horária reduzida, a utilização da disciplina para completar a carga horária de professores afinados com a direção e equipe pedagógica das escolas,

enfim a não valorização da disciplina, uma pulverização dos conteúdos e uma utilização de conteúdos não pertencentes às Ciências Sociais, ou mais propriamente à Sociologia. Nisto pode-se perceber que até a definição sobre “o que” e “para que” a disciplina, seus conteúdos, no Ensino Médio, não possuía e ainda não possui identidade bem definida. Percebe-se que o próprio objeto da disciplina de Sociologia no Ensino Médio precisa ser mais definido, além de ter um caminho claro a ser seguido. Como na colocação da Equipe

Como não existia, então, um documento que orientasse formas para se trabalhar estas disciplinas. Deste: Introdução à Sociologia, Iniciação à Sociologia, Conhecimentos Gerais em Sociologia, algumas fundiam as duas disciplinas Filosofia e Sociologia numa disciplina só, esse era o quadro que nós tínhamos até este período de 2001, 2002 [...] acabava como na maioria das vezes acontecendo de uma maneira dispersa, como ‘tempero’ de outras disciplinas, principalmente da área de humanas: Geografia e História (FEITOSA; MOTTA, jan. 2009).

No Paraná tivemos dois contextos favoráveis à disciplina de Sociologia, pois deles foram originadas duas propostas de orientações sobre os conteúdos da disciplina. Em 1994/1995¹⁸⁰ uma proposta que não se efetivou pelo contexto político que mudara a visão sobre a participação da Sociologia no Ensino Médio. A partir de 2003 com um contexto político favorável e as condições que efetivaram o retorno da disciplina ao Ensino Médio. Podemos indicar seu início com a preocupação da Secretaria de Estado da Educação em criar uma equipe disciplinar para coordenar as ações da disciplina de Sociologia. A Equipe Disciplinar de Sociologia/SEED sofreu uma rotatividade pelas próprias condições de trabalho, não apenas da disciplina como do Departamento de Ensino Médio com um todo: viagens, encontros, produções de documentos; isto fragilizou as articulações que passaram a ter a liderança exercida pela equipe de Filosofia, num determinado momento. Mas o resultado é a realização de um trabalho da equipe de Sociologia de grande envergadura para a disciplina, que foi expresso nas publicações das Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia em suas diversas edições¹⁸¹ e no Livro Didático Público de Sociologia.

¹⁸⁰ No item 3.1.5 apresentamos uma discussão dessa proposta, diferenciada da proposta de Sociologia da Educação de 1991, pela entrevista da Equipe Disciplinar entende-se que é a mesma proposta do final de 1994 que foi abandonada na gestão do Governo Lerner em 1995.

¹⁸¹ Até a conclusão deste trabalho utilizamos o que seria a última até o momento, a do ano de 2008.

Essas Diretrizes se caracterizaram por um processo diferenciado até então, além da participação de consultores, a proposta do Departamento de Ensino Médio foi abrir um diálogo com os professores que lecionavam ou tinham intenção de lecionar Sociologia e, nos eventos de capacitação, procurou arquitetar um conjunto de conteúdos, a proposta era que eles fossem estruturantes, para a disciplina. A proposta foi atingir o maior número possível de professores de Sociologia. Na continuidade do processo foi constituído **um conjunto de conteúdos considerados básicos** para os alunos da disciplina no Ensino Médio, este fato se efetivou a partir da preocupação não apenas de olhar para a disciplina, mas dirigir os olhares para os alunos que migram no Estado e ficam com uma bagagem incompleta ao concluírem o Ensino Médio. Isto finda uma etapa e uma preocupação, pois após vários eventos envolvendo metodologia, conteúdos, avaliação, planejamento, espera-se que o resultado obtido, que “[...] está sendo feito com a disciplina de Sociologia em sala de aula, dar à Sociologia que está na Escola cara de Sociologia, este é o maior problema” (FEITOSA; MOTTA, jan. 2009).

Aqui apresentamos uma lacuna em nossa pesquisa. A Equipe Disciplinar de Sociologia/SEED coloca suas ações entendendo que a disciplina tem “a função social [...] de formação do sujeito crítico, formação do cidadão e a formação para o exercício da cidadania”, e para realização desta formação baseia-se em Wrigth Mills (1975) e seu conceito de “imaginação sociológica” e reconhece que existe uma grande dificuldade em concretizar esta intenção. A partir desta constatação é possível realizar um recorte nesta proposta, pois ela já foi encaminhada pela SEED para uma semana pedagógica, e retornar ao campo para sentir o seu viés e ver a percepção de alguns professores a respeito desta questão. E mesmo como fundamento para esta pesquisa, pois encontramos em Florestan Fernandes, Paulo Freire, Anthony Giddens referências à “imaginação sociológica”. Assim, para uma proposta de formação crítica, concluímos ser essencial o estudo da imaginação sociológica e sua ação na escola.

Para concluir a questão da orientação é importante considerar a relação de desvantagem da disciplina em relação às outras. A Equipe Disciplina da SEED não se propunha à questão da implantação da disciplina; ela considerava, a partir da questão legal, esse assunto esgotado.

Em relação à questão da estrutura de recursos humanos relacionados à disciplina de Sociologia no Estado, além da constituição da Equipe Disciplinar no

Departamento de Ensino Médio houve a constituição de um representante da disciplina em cada Núcleo Regional de Ensino que repassa as orientações do Departamento, mantém um diálogo com os professores verificando necessidades e encaminhamentos que se fazem necessários ao processo. Essa constituição é o retrato da condição da disciplina no Estado, pois existe uma grande dificuldade em encontrar, em todos os Núcleos, professores formados em Ciências Sociais e/ou que lecionem a disciplina, que queiram exercer essa função. A relação dos representantes da disciplina de Sociologia nos Núcleos Regionais de Educação com os professores de Sociologia, é mais um ponto que pode ser explorado por esta pesquisa e, que pode ser alvo de estudos posteriores para se conhecer como se dá a passagem destas orientações aos professores e como se realiza esse diálogo entre os representantes e os professores na “transposição didática”. Outro ponto importante é a proposta da SEED em realizar concursos para professores de Sociologia e restringir ao máximo aqueles não formados na área em lecionar Sociologia. A situação é de 266 professores concursados em Sociologia para uma necessidade, na época desta pesquisa (2008 e 2009), de 1.584 professores supridos, vindos de outras áreas ou PSS. Isso representa que apenas 16% dos professores que lecionam a disciplina de Sociologia são formados para tal, é um total de 1.318 professores que precisam ser contratados. **Esta é uma parte da questão de desvantagem da disciplina em relação às outras**¹⁸².

Em relação aos recursos pedagógicos disponibilizados para o professor de Sociologia pela SEED, podemos dividir em três tipos. O primeiro: são aqueles que o professor necessitaria de um meio para poder acessá-lo, os virtuais, depositados na Internet. Ao todo são três os analisados, sendo que OAC e Folhas são programas que visam a um retorno profissional ao professor, que, com a construção e publicação, proporciona pontos para o professor ascender no quadro funcional. Mas mesmo assim, a quantidade de OAC e Folhas publicados é muito pequena em relação ao conjunto de professores autores, em potencial. Pois isso resultou de problemas tais como o de tempo disponível para o professor dedicar-se a tais propostas, a estrutura de suporte em informática e conhecimentos específicos de informática pelos professores. Não justifica, mas explica a ausência de uma grande quantidade desses objetos. O Folhas, em seu processo de construção, possui um

¹⁸² A relação de desvantagem é explicada, com o conceito de *hadicap*, na página 147 desta dissertação.

critério que é interessante, pois exige uma colaboração de professores de outras áreas na construção do objeto, isto possibilita uma interação interna na escola. O outro recurso é informativo: a Página de Sociologia é uma proposta de constante alimentação de conteúdos para a disciplina, e possibilita a colaboração de professores com conteúdos e/ou relatos de experiência na aula de Sociologia. É uma proposta de referência na qual o professor deveria ter o hábito de consultar até várias vezes por semana, é uma questão que poderia ser contemplada, ao menos em parte por esta pesquisa, mas foi abandonada por uma questão metodológica. Ele merece um estudo específico em relação ao cotidiano da disciplina nas Escolas e com os professores. Subjaz à proposta de, a partir da página, serem construídas “comunidades virtuais” para troca de conteúdos e experiências entre os professores.

Estas propostas, principalmente o OAC que tem sua construção virtual, encontraram problemas por causa da implantação no Estado da conectividade nas escolas. A realidade hoje é diferente, praticamente todas as escolas estão conectadas ao Paraná Digital, a estrutura dos CRTEs¹⁸³ foi refeita, instituiu-se uma coordenação de Educação à Distância na DITEC¹⁸⁴, aumentaram-se as tecnologias; será que ainda persistem as mesmas dificuldades? A quantidade destes objetos não aumenta por qual motivo? O professor não está mais só em relação à inclusão de mais e mais tecnologias? Então porque estes objetos não tiveram suas quantidades aumentadas? São questões que consideramos sejam estudadas especificamente.

Um segundo tipo são aqueles que o professor não necessita de meios para acessá-los. A pesquisa de (TAKAGI, 2007), que estuda especificamente recursos pedagógicos, considera os livros didáticos não convenientes para o Ensino Médio, além de proporcionarem um uso quase que mecânico, fazendo-os assumirem o lugar dos conteúdos a serem ensinados. O problema da formação dos professores é outro que expõe a carência dos professores de Sociologia. Encontramos em nosso trajeto de construção duas propostas de recursos que consideramos importante: o **Livro Didático Público** que com um formato diferenciado dos livros didáticos comerciais, e baseado no **Projeto Folhas**, dá acesso tanto para o professor, quanto para o aluno de conteúdos de Sociologia elaborados por outros professores de Sociologia da rede estadual que enfrentam as mesmas dificuldades de sala de aula e propõem um objeto de ensino e/ou de aprendizagem. Este recurso é fornecido

¹⁸³ Coordenações Regionais de Tecnologia na Educação – CRTE.

¹⁸⁴ Diretoria de Tecnologias Educacionais – DITEC.

gratuitamente a todos os alunos e professores do Ensino Médio. Seu formato não é acabado, exige que o professor realize uma transposição de acordo com o direcionamento que queira dar a sua aula. Outra proposta é a **Biblioteca do Professor** que coloca nas escolas livros de interesse da disciplina de Sociologia. Esses livros foram escolhidos por votação virtual pelos próprios professores e devem refletir suas necessidades teóricas no momento. Aqui surge outra questão que merece ser investigada: em que medida essa biblioteca auxilia os professores de Sociologia em seu cotidiano e de que maneira eles a usam? É importante ressaltar que no Estado existem muitos municípios que não têm livrarias. Por último existe a TV Paulo Freire, que não foi colocada nos recursos, dada a sua característica de transmissão por antena parabólica e competir com o tempo de escola do professor e que não encontramos material específico de Sociologia, no primeiro momento. Mas podemos destacar que no âmbito pedagógico possui programas que auxiliam o professor em seu dia a dia; o problema é o acesso.

Nas ações pedagógicas produzidas pela Secretaria de Estado da Educação – SEED identificam-se quatro tipos: a) o **de concentração**, o Simpósio no qual professores de todos Núcleos, em número determinado, participaram das discussões sobre a disciplina a partir dos discursos de consultores; b) o **de concentração local**, Grupo de Estudos, em que professores, em número determinado pelas inscrições, podendo atingir 100% dos professores da disciplina no Município, onde foram disponibilizados textos para estudo e elaboração de propostas para a aula de Sociologia; c) o **local**, a Semana Pedagógica, na qual os professores devem participar em suas próprias escolas, é a proposta que não exige nem deslocamento do professor; d) a **de excelência**, o PDE¹⁸⁵, na qual o critério de participação é determinado pelo nível em que o professor se encontra no quadro funcional; é uma proposta assemelhada a uma pós-graduação e na qual se exige uma comunicação científica e uma proposta pedagógica a ser implantada numa escola pública pelo professor participante. Constatamos que a participação dos professores de Sociologia nos Grupos de Estudos é precária, pois das vagas disponibilizadas para o Estado, em 2007, apenas 24% dos professores concluíram; este índice aumentou no ano de 2008 devido à diminuição no número de vagas

¹⁸⁵ Programa de desenvolvimento Educacional – PDE (do Estado do Paraná).

ofertadas. O número de vagas foi diminuído¹⁸⁶, mas é provável que o número de professores lecionando a disciplina tenha aumentado no Estado, não houve condições de abranger outros anos nesses dados da pesquisa. O **local** assume importância vital no processo de implantação da disciplina, pois possibilita aos novos professores um contato com as Orientações da SEED dirigidas à disciplina. O de **excelência** é o exemplo da realidade da disciplina de Sociologia, pois em sua proposta de GTR a participação dos professores é pequena, talvez refletindo uma realidade do conjunto dos professores, contudo, ser um professor PDE exige critério que foge dos novos professores de Sociologia, inclusive o autor desta pesquisa. É uma questão que consideramos deveria ser levada em conta para os dirigentes da SEED. Com a situação histórica de presença/ausência, os poucos trabalhos de pesquisa sobre o seu ensino, as dificuldades de acesso a materiais didáticos, os problemas de escassez de troca de experiência por possuir poucos professores na rede, tudo isso indica a necessidade de uma proposta diferenciada para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio paranaense.

Pode-se basear na proposta de Charlot de relação do conceito de *handicap*, na qual aos mais aptos, àqueles que possuem mais condições em uma corrida são aplicadas sanções que devem compensar os que não tenham essa condição.

O handicap é, primeiramente, o fato de impor-se uma desvantagem a um cavalo mais rápido. Aquele que fica 'desfavorecido' é o cavalo mais rápido, do qual se retira uma vantagem e que não será mais, pois, o 'favorito' da corrida. Não é desfavorecido em si: é propositalmente desfavorecido. O que é pensado assim na idéia de deficiência é a produção de uma compensação (proporcional à vantagem inicial). Ou seja, é uma relação (CHARLOT, 2000, p. 265).

Apropriando-nos de sua reflexão e aplicando-a de modo particular, podemos considerar que a disciplina de Sociologia no Ensino Médio do Paraná, nesse seu processo de retorno, sua implantação, deve ser contemplada por uma ação de *handicap*, mas num processo invertido. No lugar de aplicar “desvantagens” nas outras disciplinas, deve-se aplicar uma compensação “positiva” em relação a de Sociologia.

¹⁸⁶ Apesar do número de professores de Sociologia ter aumentado, o número de vagas disponibilizadas diminuíram, e isto reflete positivamente no percentual, contudo vela uma grande ausência de participação. Pois a relação matemática é mantida com o número de vagas disponibilizadas e esta não reflete o número de professores de Sociologia na rede estadual.

Utilizando como exemplo a proposta de capacitação do PDE, em que aos professores é possibilitado o aperfeiçoamento pedagógico: teórico e prático, dirigido a sua disciplina de concurso, na qual ele realiza sua função profissional. Ele se afasta temporariamente de sala de aula para este fim. Considerando a realidade da disciplina esta é a ação pedagógica necessária aos professores de Sociologia, lembrando da colocação de Fernandes (1955), em 1954, que iniciava sua explanação considerando que “a disciplina de Sociologia no Ensino Médio era um objeto que não existia”. Então, deveria ser criada uma capacitação paralela à atividade do professor ao assumir, ou mesmo antes dele assumir a sala de aula, com a qual ele teria contato exclusivo, com as orientações pedagógicas da SEED que envolvem as diretrizes, metodologia, avaliação e outros. É uma maneira de se construir esse objeto, e não agir como ele já estivesse construído. É uma observação crítica à própria proposta do PDE, que é muito importante para àqueles que labutam na rede pública estadual de educação do Paraná, mas esta é uma proposta, que modificada para tal, deveria atingir aqueles professores que entram na rede, principalmente os de Sociologia. São professores que dominam conceitos, mas que possuem uma grande carência dos processos pedagógicos e conhecimentos de educação, Moraes, (2003), pois não existe graduação para professores de Sociologia, só para bacharel, com uma permissão para ensinar: a licenciatura. Apesar de ter sua carga horária aumentada.

O universo gravitacional do entorno da disciplina de sociologia: tomou-se o conceito de “**entorno**” de Chevallard como um “sistema solar” no qual os elementos da **transposição didática** gravitam em torno da escola, sendo esta o espaço privilegiado para a realização da **reflexão sociológica**, pois localiza-se, estrategicamente, entre os produtores do saber científico – a Academia, e a realidade a ser estudada, o meio social de seus alunos e professores. Reconhecemos que essa escola é produtora de conhecimento, esse especializado e particularizado, denominado **escolarizado**, em que os autores e pesquisas apontam como sendo uma das finalidades da disciplina “a formação do cidadão crítico”.

Encontra-se a presença desse “cidadão crítico” nos discursos da Equipe Pedagógica Disciplinar de Sociologia, nos documentos orientadores da SEED, no Projeto Político Pedagógico das Escolas e nas falas dos professores do campo de apoio para esta pesquisa. Cidadão crítico transfigurou-se de conceito para “jargão”, e é utilizado indistintamente pelas áreas das Ciências, na mídia e nos discursos da

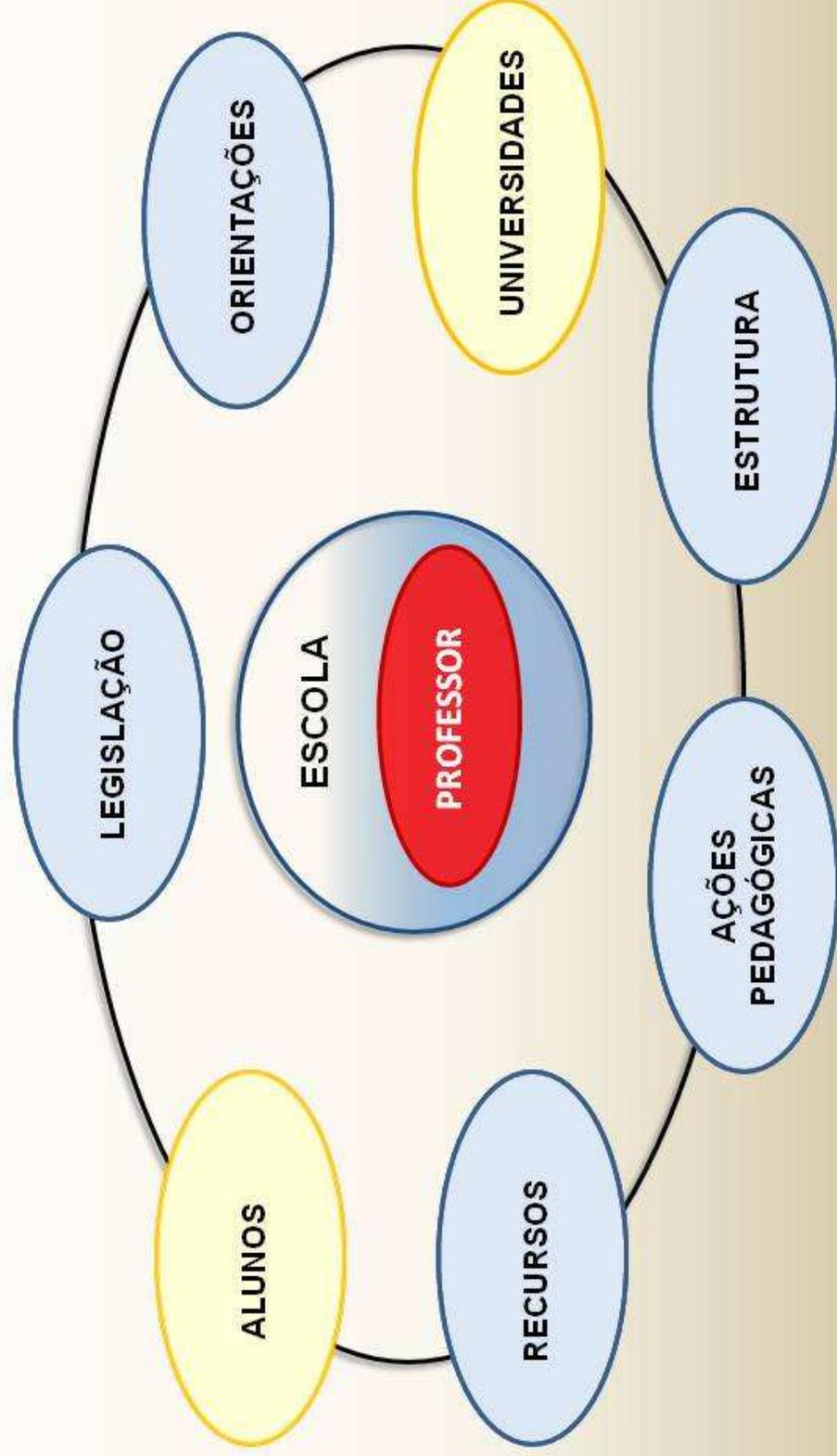
população em geral, e as escolarizadas em particular. Confundindo-se, geralmente, o que seja “ser crítico”. A cotidianidade da escola o apresenta como sendo aquele que critica, o uso do verbo, significando que aponta questões que incomodem ou que mereçam ser revistas ou modificadas é fazer crítica. Longe, portanto, da ação reflexiva proposta por Fernandes (1989,1980), Freire (1975), Kosik (2002), Ianni (1991), Giddens (2001), e muitos outros pensadores sociais. Este fato reforça a presença da disciplina no âmbito escolar, mas com aquela mudança de postura solicitada por Takagi (2007) em seu trabalho de pesquisa. Sendo que, de modo geral, todos aqueles que defendem maior participação da Sociologia no Brasil, seja como Ciência, seja como disciplina escolarizada, requerem dela uma ação crítica no sentido mais filosófico do termo¹⁸⁷.

Nossa metáfora reflete o movimento constante dos elementos deste “entorno”, histórico Meucci (2001), estrutural Silva, I. F. L. (2006) ou conjuntural (essa própria dissertação). Vimos que na história o processo de constituição do estatuto da própria Ciência que dá suporte a disciplina é muito recente, principalmente no Brasil, Fernandes (1980), e que hoje desfruta de significativa presença na mídia, nos meios acadêmicos e principalmente no imaginário coletivo da população brasileira, que, envolta de questões sociais, envolvidas em conceitos sociológicos, percebe e/ou intui a necessidade de conhecer estes assuntos.

É nesta escola que atua o professor de Sociologia: o sujeito responsável último pela proposta de transposição didática dos conteúdos de Sociologia. Percebemos que eles estão preocupados em dar uma resposta à realidade que os alunos enfrentam e que em vários momentos trazem para sala de aula. Alguns sentem-se perdidos entre a carência teórica sobre ciência sociológica e o enfrentamento desta realidade. Aqui o pensamento de Fernandes (1980, 1989) torna-se cada vez mais necessário, lembrando que o mesmo, apesar de uma proposta a caminho de uma sociedade socialista, não perde em nenhum momento sua capacidade crítica. Sua reflexão parte de sua própria experiência de vida, sua origem popular, sua vida acadêmica, a repressão política sofrida durante o período militar, e o repensar em seu retorno do exílio político que ele expõe na introdução de (FERNANDES, 1980).

¹⁸⁷ “Na filosofia, a crítica possui o sentido de análise” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 59)

UNIVERSO GRAVITACIONAL DO ENTORNO DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA



É um conjunto de professores recentes, mesmo aqueles formados em Ciências Sociais, não tiveram tempo maturar no exercício da disciplina pela questão da presença/ausência. O risco que, ainda, corre a disciplina em seu cotidiano escolar é perder o rumo em direção a sua identidade, pois está permeada de metodologias e conteúdos de outras áreas do conhecimento. Ao professor da disciplina fica a responsabilidade última de transformar o conhecimento acadêmico, com o auxílio das ações pedagógicas da SEED, e dirigi-los às questões do dia a dia de suas aulas. Importa saber que a seu redor existem elementos que contribuem de uma forma ou outra, nessa transformação. O professor, na dinâmica de sua cotidianidade, pode não perceber o quanto isso é importante, mas é. Percebemos em nossa pesquisa, mais precisamente no campo de apoio formado pelas escolas e professores, que há uma intenção de manter um diálogo e que este ou não se efetua plenamente, ou se efetua com dificuldade. Estas podem ser da própria estrutura da rede de ensino ou da vida social do professor, que em muitos casos, principalmente pela falta de aulas para completar seu orçamento mensal, se vê obrigado a assumir uma quantidade de aulas de Sociologia e na pior das hipóteses de outras disciplinas, tanto na rede pública como na particular, na qual nesta última o processo de liberdade profissional diverge em muito da pública. Isto vem refletir na aula, pois caracteriza a ação da alienação do próprio cotidiano do professor, que, mesmo dominando teoricamente os conceitos se vê preso nesta questão.

Enfim, o retorno da disciplina é inquestionável. O entorno da disciplina precisa ser identificado como tal pela escola e, principalmente, pelo professor da disciplina de Sociologia. Ele precisa conhecer sua história, a história do próprio Ensino Médio, para então situar-se entre a produção acadêmica e as necessidades da realidade de suas aulas. Transpor conteúdos não é apenas modificá-los, simplificá-los, vulgarizá-los, torná-los visíveis é, sobretudo, compreender como e porque ele existe, e nisto vê claro a que se destina. O jogo na atividade profissional é sempre permeada da vida pessoal e, como foi apontado na pesquisa de suporte, o professor de Sociologia precisa reconhecer e ter participação política, pois caso contrário será um professor, como no dizer da professora: **“fazedor de cópia, pois só conhece essa realidade, esse argumento”** (Professor6, Apêndice nº4).

REFERÊNCIAS

BORSATTO, G. **Entrevista concedida para Valnei Francisco de França**. Curitiba, mar. 2009.

BOTELHO, Tarcísio Rodrigues. A família na obra de Frédéric Le Play. **Dados** [online]. 2002, vol.45, n.3, pp. 513-544. ISSN 0011-5258. doi: 10.1590/S0011-52582002000300007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582002000300007>. Acesso em 30/09/2009.

CARRIKER, T. C. Novas Paradigmas para a Educação Teológica no Brasil. Artigo on-line. Disponível em: <74.125.93.132/search?q=cache:fZfVd296NIJ:missao.info/wp-content/uploads/2007/11/novas-paradigmas-para-a-educacao-teologica.pdf+%22ESCOLAS+DOMINICAIS%22+cr%C3%ADtica&cd=20&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=BR> Acesso em 30/06/2009.

CARVALHO, M. C. B. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 7ª edição. Editora Cortez. São Paulo, 2007.

CARVALHO, L. M. G. (org). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí : Editora Unijuí, 2004.

CELEPAR. Disponível em: <<http://www.celepar.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=51>> Acesso em 20/07/ 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber – elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Editora Artmed. Porto alegre, 2000.

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

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica – Del saber sabido al saber enseñado**. Tradución; Claudia Gilman. Buenos Aires: Aique, 1991.

COLETIVO DE FILOSOFIA. **Carta Manifesto do Paraná em Defesa da Filosofia**, 2008). Disponível em: <<http://www.nesef.ufpr.br/arquivos.php?galeria=filosofia-e-memoria>> Acesso em 05/05/2009.

CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. **I Congresso brasileiro de Sociologia (1954)**. Anais, Sociedade Brasileira de Sociologia. São Paulo, 1955.

CPDOC da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/nav_fatos_imagens/htm/fatos/Impeachment.asp> Acesso em 10/07/2009.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe na educação**. 4ª edição. Rio de Janeiro : Zahar, 1985.

DAROS, M. D. et alii. A sociologia na formação dos professores catarinenses. Caxambu: **Anped**, 2000. Disponível em:
<<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1416T.PDF>> Acesso 10/08/2008.

DUBET, F. e MARTUCDELLI, D. **Em la escuela** – Sociologia de la experiência escolar. Tradução: Eduardo G. Kieffer. 1ª edição, 1998.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 11ª edição. São Paulo : Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, É. **As Regras do Método Sociológico**. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. 10ª edição. São Paulo: Nacional, 1982.

FARIA, N. **Teorias educacionais** (a escolástica, o capital humano, a reprodução e a deescolarização). Artigo on-line. Disponível em:
<<http://74.125.47.132/search?q=cache:ewsBbXPjZJMJ:usuarios.upf.br/~nedison/prod/TEORIAS.doc+educa%C3%A7%C3%A3o+escol%C3%A1stica&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso 30/06/2009.

FEITOSA, S; MOTTA, A. R. R. Entrevista concedida para Valnei Francisco de França. Curitiba, mar. 2009.

MOTTA, A. R. R. **Entrevista concedida para Valnei Francisco de França**. Curitiba, jan. 2009.

FELIPE, E. F. Considerações acerca de um caráter: Capistrano de Abreu, Silvio Romero e a formação do Brasil. **Revista Fazendo História**. Disponível em:
<<http://www.cchla.ufrn.br/fazendohistoria/downloads/revista/edicao1/artigo3.pdf>> Acesso em 30/11/2008.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002 21. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 30/11/2008.

FERNANDES, F. **O ensino da sociologia na escola secundária brasileira**. In Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia – SBS. São Paulo, 1955.

FERNANDES, F. **A natureza sociológica da Sociologia**. Editora ática. São Paulo, 1980.

FERREIRA, L. H. **Os mecanismos de controle de organização capitalista contemporânea na gestão escolar pública paranaense (1995-2002)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas : Papyrus, 1993.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guaraci Lopes Louro. Editora Artes Médicas Sul. Porto Alegre, 1993.

FRANÇA, V. F. A função social do ensino de Sociologia no nível médio. In ANAIS DO VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE/III CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS. 2008, Curitiba.

Disponível em:

< http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/333_651.pdf> Acesso 01/12/2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 2º edição. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1975.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30ª edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2007.

GARMES, H. **As fronteiras da civilização em Eça de Queiroz**. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Coimbra, 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel30/HelderGarmes.pdf>> Acesso em 30/11/2008.

GIDDENS, A. **Em defesa da sociologia – ensaios, interpretações e tréplica**. Tradução Roneide Venancio Majer e Klauss Brandini Gerhart. Editora UNESP, São Paulo, 2001.

GOMES; POLESI. **Relatório do Encontro Estadual dos Professores de Filosofia e Sociologia do Paraná**, 2004.

GONCALVES, Marcos. Uma reflexão sobre a intelectualidade católica. **Rev. Sociol. Polit.** [online]. 2007, n.28, pp. 245-250. ISSN 0104-4478. doi: 10.1590/S0104-44782007000100016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782007000100016&script=sci_arttext&tIng=en. Acesso 30/09/2009.

GUEDES, A. T. **Notícias sobre a Sociologia acadêmica no 1º Congresso da SBS (São Paulo, 1954)**. Plural, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, nº14, p.133-146, São Paulo, 2007.

GUELFI, W. P. **A sociologia como disciplina escolar no ensino médio brasileiro – 1980 2004: identidade escolar em construção?** Congresso Luso-Brasileiro de ciências sociais. Coimbra, 2004. Disponível em: <www.ces.uc.pt/lab2004/programa/sessao16.html> Acesso 30/08/2008.

GT DE FILOSOFIA E DE SOCIOLOGIA. **Em Defesa da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio**. 2003. Disponível em: < <http://www.nesef.ufpr.br/arquivos.php?galeria=filosofia-e-memoria&pagina=2>> Acesso 05/05/2009.

HELLER, A. **Estrutura da vida cotidiana. O cotidiano e a História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HOBBSAWM, E. J. **A era do capital:1848-1875.** Tradução de Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 3ª edição, 1982.

IANNI, O. **A crise dos paradigmas na Sociologia.** Cadernos do IFCH. Campinas, Unicamp, set. 1990.

IANNI, O. **A Sociologia de Florestan Fernandes.** Estud. av. [online]. 1996, v. 10, n. 26, pp. 25-33. ISSN 0103-4014. doi: 10.1590/S0103-40141996000100006.

Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v10n26/v10n26a06.pdf>> Acesso 30/10/2008.

IANNI, O. **Florestan Fernandes.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

JAPIASSÚ, H e MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 3ª edição, revisada e ampliada, 1996.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 7ª ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2002.

LAVILLE, C. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settinetti. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1999. Belo Horizonte : Editora UFMG, 1999.

LEMOES, R. L. C. N. **Benjamin Constant: Biografia e Explicação Histórica.** Revista Estudos Históricos do CPDOC_FGV, n. 19, Rio de Janeiro, 1997.

LERNER, J. Disponível em:

<<http://74.125.113.132/search?q=cache:7S6npJ9EZREJ:www.sociologos.org.br/variedade/default.asp%3Fid%3D47+%E2%80%9CO+ensino+de+Filosofia+e+de+Sociologia:+da+legisla%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+sala+de+aula%E2%80%9D,&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso 30/05/2009.

LESSARD-HÉBERT, M. **Investigação qualitativa – fundamentos e práticas.** Tradução Maria João Reis. Instituto Piaget. Lisboa, 1990.

LIMA, R. S. O conceito de cultura em Raymond Williams e Edward P. Thompson: breve apresentação das idéias de materialismo cultural e experiência. **Revista Cantareira.** On-line. Acessado em dezembro de 2008.

<http://www.historia.uff.br/cantareira/edic_passadas/V8/artigo02.htm>

MAFRA, L. A. **A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção.** In: ZAGO, N.

MANIFESTO PELA APROVAÇÃO DO PLC/09/00, 2001. Acessível em:

< <http://www.nesef.ufpr.br/arquivos.php?galeria=filosofia-e-memoria&pagina=1>> Acesso em 05/05/2009.

MARICONDA, P; LACEY, Hugh. A águia e os estorninhos: Galileu e a autonomia da ciência. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 13, n. 1, maio 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702001000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 jun. 2009. doi: 10.1590/S0103-20702001000100005.

MATOS, A. S. **Pequena história da escola dominical**. Artigo on-line. Acessível em < www4.mackenzie.br/6980.98.html> Acesso 30/06/2009.

MENEZES, G. G. **Ambiente Pedagógico Colaborativo do Portal Dia-a-Dia Educação**: Análise do Modelo Didático-Tecnológico. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

MEUCCI, S. **Os primeiros manuais de sociologia do Brasil**. Revista Estudos de Sociologia, Araraquara, v. 10, n. 1, p. 121-158, 2001. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/soc/revista/artigos_pdf_res/10/07-meucci.pdf> Acesso 25/08/2008.

MILLS, C. W. **A Imaginação sociológica**. 4. Ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portal do MEC** - Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13558&Itemid=859> Acesso 30/11/2009.

MONTEIRO, R. M. **Civilização e cultura**: paradigmas da nacionalidade. Cad. CEDES [online]. 2000, v. 20, n. 51, pp. 50-65. ISSN 0101-3262. doi: 10.1590/S0101-32622000000200004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a04v2051.pdf>> Acesso 30/11/2008.

MORAES, A. C. O veto de FHC: o sentido de um gesto. In LEJEUNE, M. G. C. (ORG). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí : Editora Unijuí, 2004.

MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo soc.** [online]. 2003, v. 15, n. 1, pp. 5-20. ISSN 0103-2070. doi: 10.1590/S0103-20702003000100001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100001> Acesso 30/08/2008.

MOTA, K. C. C. S, Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista brasileira de educação**, n.29, 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a08.pdf>> Acesso 25/08/2008.

MOTTA, A. R. R. **Entrevista concedida para Valnei Francisco de França**. Curitiba, mar. 2009.

NAGEL, L. H. **Educação via Banco Mundial: Imposição ou servidão necessária?** 2001. Disponível em:

<http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Textos_Videos/Lizia_Nagel/BcolImposervido.pdf> Acesso 31/07/2009.

NOSELLA, P. Aspectos teóricos da pesquisa educacional: da metafísica ao empírico, do empírico ao concreto. **Educação e Sociedade**, n.19 Editora Cortez, 1984.

OCNEM. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

Disponível em:

< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf> Acesso 30/07/2009.

O MST e a questão agrária. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 31, Dec. 1997. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-141997000300005&lng=en&nrm=iso>.

Acessado em: 03 Dec. 2008. doi: 10.1590/S0103-40141997000300005.

PCB. **História do PCB**. Artigo online, 2009. Disponível em:

< <http://www.pcb.org.br/historia.pdf>> Acesso 30/06/2009.

PINTO, A. V. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/index.php?PHPSESSID=2009092921000322>> Acesso 21/04/2009.

RASIA, José M. Pedagogia e educação ou de como falar sobre o óbvio. **Cadernos do CEDES**, n.2. Cortez, 1980.

SANTOS, M. B. A Sociologia no contexto das reformas do ensino médio. In: LEJEUNE, M. G. C. (ORG). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí, Editora Unijuí, 2004.

SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. In LEJEUNE, M. G. C. (ORG). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí : Editora Unijuí, 2004.

SCHREIBER, M. B. de C. Implicações da formação docente do professor-autor para sua participação no portal educacional. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Página da disciplina de Sociologia on-line. Disponível em:
<<http://sociologia.seed.pr.gov.br/>> Acesso 10/12/2008.

_____. **Educação trabalho e cidadania** – Série cadernos do ensino de 2º grau. Departamento de Ensino de 2º Grau, Curitiba, 1991.

_____. **Subsídios para elaboração de uma política de ensino de 2º grau noturno.** Departamento de Ensino de 2º grau, Curitiba, 1989a.

_____. **Reestruturação do ensino de 2º grau noturno no Paraná curso de educação geral e habilitação contabilidade.** Departamento de Ensino de 2º Grau, Curitiba, 1989b.

_____. **Proposta da Disciplina Sociologia da Educação.** Departamento de Ensino de 2º Grau, Curitiba, 1989c.

_____. **Reestruturação do 2º Grau no Paraná.** Departamento do Ensino de 2º Grau, Curitiba, 1988.

SILVA, E. M. de P. **A tecnologia, suas estratégias, suas trajetórias.** Cienc. Cult. [online]. 2008, v. 60, n. spe1, pp. 13-21. ISSN 0009-6725. Disponível em:
<cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252008000500004&script=sci_arttext> Acesso 30/06/2009.

SILVA, I. L. F. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar** – as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002). (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2006.

SILVA, L. G. A ordem e Revista Brasileira de Pedagogia (R.B.P.): reflexões sobre o debate educacional católico e as relações família e educação na sociedade brasileira no período de 1930 a 1938. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - Universidade Federal de Urubelândia.** Urubelândia, 2006b. Disponível em:
<<http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/eixo5.htm>> Acesso 26/09/2008b.

SINSESP. **Encontro Estadual de Professores de Filosofia e Sociologia.**

Disponível em:

<http://74.125.113.132/search?q=cache:7S6npJ9EZREJ:www.sociologos.org.br/variedade/default.asp%3Fid%3D47+%E2%80%9CO+ensino+de+Filosofia+e+de+Sociologia:+da+legisla%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+sala+de+aula%E2%80%9D,&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso 30/08/2009.

SOUZA, R. F. Cultura literária e/ou científica? As disputas pelo currículo do ensino secundário no Brasil (1948-1971). **Atas do VII Congresso Lusobrasileiro de História da Educação – Cultura Escolar Migrações e Cidadania.** Porto, 2008. Disponível em:

<http://74.125.47.132/search?q=cache:8cUpD_AfosAJ:web.lettras.up.pt/7clbheporto/t_rabalhos_finais/eixo2/IB1777.pdf+dubet+%22educa%C3%A7%C3%A3o+republicana%22&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso 30/07/2009.

SUPERTI, E. O positivismo de Augusto Comte e seu projeto político. **Hórus - Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas**. Ano 1, nº 1, novembro de 2003. Disponível em:

<www.faeso.edu.br/horus/artigos%20anteriores/2003/superti.htm> Acesso 19/11/2008.

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

VEIGA, C. G. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2002, n.21, pp. 90-103. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782002000300008. Disponível em:

< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000300008&script=sci_arttext> Acesso em 30/06/2009.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Tradução Lélío Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. **Lei 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer CNE/CEB nº38/2006**. Propõe a inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio.

BRASIL. **Lei 11.684/08**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

BRASIL. **Parecer CNE/CBE nº22**. De 8 de outubro de 2008. Propõe que a implantação das disciplinas de Sociologia e de Filosofia se realizasse de forma gradual a partir do ano de 2009 em pelo menos uma das séries, ou ano; e depois gradativamente a inclusão de uma por ano, contemplando inclusive a modalidade de ensino profissionalizante, no caso com quatro anos. Todas as modalidades deverão conter as duas disciplinas em cada um de seus anos, respectivamente, até 2011 e 2012.

BRASIL. MEC. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-OCNEM**, 2006.

BRASIL. **Lei 7.044/82**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692 , de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em:
< www.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82> Acesso 21/04/2008.

PARANÁ. SEED. **Instrução nº04/2005-SEED/SUED**. Orienta a elaboração da Matriz Curricular para o ensino fundamental e médio para o ano de 2006.

PARANÁ. **Lei 15.228/06**. Institui as disciplinas de Sociologia e de Filosofia no Ensino Médio, de forma obrigatória, e determinou responsabilidades de sua implantação a SEED no que diz respeito ao currículo, a proposta pedagógica, carga horária e qualificação de professores.

PARANÁ. CEE. **Deliberação 06/2006**. Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio nas instituições do Sistema de Ensino do Paraná.

PARANÁ. **Instrução nº15/2006 – SUED/SEED**. Orienta a inclusão das disciplinas de Sociologia e de Filosofia na Base Nacional Comum da Matriz Curricular, e que todas as disciplinas da Matriz Curricular teriam carga horária de no mínimo duas e no máximo quatro horas semanais.

PARANÁ. CEE. **Deliberação nº3**. Estabelece Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e

Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio nas instituições do Sistema de Ensino do Paraná. 07/11/08.

PARANÁ. SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Sociologia**. 2008.

PARANÁ. **Lei nº 14274**. Estabelece reserva vagas a afro-descendentes em concursos públicos. 24/12/2003.

PARANÁ. CEE. **Indicação nº1**. Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio nas instituições do Sistema de Ensino do Paraná. 07 de novembro de 2008.

PARANÁ. SAE. **Relatório SEED/GSAE**. Preenchimento da demanda por disciplina/função. 23/03/09.

PARANÁ. SEED. **Manual de Orientações para Produção do Objeto de Aprendizagem Colaborativa**. Disponível em:
< 200.189.113.133/oac/arquivos/File/manual_oac.pdf> Acesso 21/04/2009.

PARANÁ. SEED. **Projeto Folhas**. Disponível em
</www.diaadia.pr.gov.br/projetofolhas/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=3
> Acesso em 21/04/2009.

PARANÁ. SEED. **Livro Didático Público – Sociologia**. 2006.

PARANÁ. SEED. **Página do Departamento de Educação Básica – DEB**. Disponível em: < <http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/> > Acesso 01/05/2009.

PARANÁ. SEED. **Biblioteca do Professor**. Disponível em:
<www.diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/File/BibliotecaProfessorDois/bibliotecaproffasedois.pdf> Acesso 30/04/2009.

PARANÁ. SEED. **Programa Eureka**. Disponível em:
< www.diaadia.pr.gov.br/eureka/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2>
Acesso em 21/04/2009.

PARANÁ. SEED. **Página de Sociologia**. Disponível em:
</sociologia.seed.pr.gov.br/>, Acesso em 21/04/2009.

PARANÁ. SEED. **Página da Coordenação de Formação Continuada**. Disponível em: <www.diaadia.pr.gov.br/cfc/> Acesso 09/05/2009.

PARANÁ. SEED. **Inscrição de Profissionais da Educação em Eventos de Capacitação**. Disponível em: < celepar7.pr.gov.br/capacitacao/login/principal.asp>
Acesso 30/04/2009.

PARANÁ. SEED. **Página do PDE**. Disponível em:
<www.pde.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2> Acesso 09/05/2009.

PARANÁ. SEED. **Diretoria de Políticas e Programas Educacionais - Orientações para a organização da Semana Pedagógica – fevereiro/2009**. Disponível em:
<[http://www.diaadia.pr.gov.br/sued/arquivos/File/Semana%20Pedagogica/Fevereiro%202009/sem_ped_fev_2009_minuta\(2\).pdf](http://www.diaadia.pr.gov.br/sued/arquivos/File/Semana%20Pedagogica/Fevereiro%202009/sem_ped_fev_2009_minuta(2).pdf)> Acesso 09/05/2009.

PARANÁ. SEED. **Instrução n.º 005/2007 – SUED/SEED**. Normatiza a constituição de Grupos de Trabalho em Rede. 15 de agosto de 2007. Disponível em:
<http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Instrucoes/Instrucao_005_2007_SUED_SEED_PDE_GTR.pdf> Acesso 09/05/2009.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em:
<www.app.com.br/portalapp/noticia_conteudo.php?id=1610> Acesso 21/04/2009.

APÊNDICES

Apêndice nº1

ROTEIRO TEMÁTICO PARA ENTREVISTA DA EQUIPE DISCIPLINAR DE SOCIOLOGIA/ SEED

Assunto: **Implantação da disciplina de Sociologia no Estado do Paraná**

HISTÓRIA DA DISCIPLINA NO PARANÁ

- Quais as ações realizadas com relação à disciplina de Sociologia
- No período do Governo Lerner
- Nos dois períodos do Governo Requião

ORIENTAÇÕES LEGAIS

- Orientações em relação à implantação da disciplina
- Instruções normativas (2007/2008)
- Tradição curricular

ESTRUTURA DA IMPLANTAÇÃO (atual)

- Constituição da equipe na SEED: ano, ações
- Equipe 2008
- Quantos professores estatutários de Sociologia (quadro)?
- Quantos professores formados em Ciências Sociais?
- Quantos professores licenciados para Sociologia (se possível a formação)?

- Como a SEED pretende encaminhar a totalização da implantação (nas três séries) em relação aos professores: contratação, re-opção ou outras ações. Em que tempo?
- Existe um cronograma de implantação?

Na área de NRE

- Responsáveis nos NREs
- Quantos e quais colégios possuem a disciplina de Sociologia? Por Núcleos de Ensino.
- Em quais turnos?
- Em quais séries?
- Número de aulas, em média, por escola? (se possível)

- Quais as dificuldades encontradas no processo de implantação da disciplina nos colégios?

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS A PARTIR DA SEED

- Diretrizes de Sociologia (versões)
- indicação/aceitação pelos professores: - há dados sobre sua utilização pelos professores, equipe de ensino das escolas?
- no processo de construção: sobre os diálogos, participação nas versões?
- como se dá sua utilização?

- Livro Didático Público de Sociologia
- um parecer sobre sua utilização e aceitação pela equipe!

Grupos de Estudo de Sociologia

- Quantos à nível de Estado?
- Qual a composição – Formação dos professores componentes?
- Em relação aos grandes municípios quantos grupos formados?
- Quais as dificuldades apresentadas pelos grupos em sua atuação nas escolas? aulas?
- Quais os temas abordados pelos grupos, ou indicados NRE ou SEED?

ENCONTROS/ EVENTOS

- Quantos e quais seminários e eventos afins foram realizados no processo de implantação da disciplina?
- qual a intenção e quais os resultados? Existe um quantitativo dos participantes?
- DEB ITINERANTE
 - . quantos realizados, quantos professores participantes? Quais resultados?
 - . quais as dificuldades apresentadas pelos professores de Sociologia: síntese?
 - . quais ações propostas pelos professores?
- REUNIÕES TÉCNICAS
 - . quantas realizadas e com que participantes: equipe de ensino dos NRE, professores...?

CONCEPÇÕES DA EQUIPE-SEED

- Sobre sociedade?
- Sobre a realidade?
- Sobre sujeito?

=> QUAL A FUNÇÃO SOCIAL DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA?

- Quais são os obstáculos que a SEED tem encontrado na inserção da Sociologia no Ensino Médio? E as facilidades?
- Qual a concepção da equipe sobre os elementos que constituem o processo de transposição didática de Sociologia? Vocês possuem informações desta questão em relação aos professores?

Apêndice nº2

Documento PRP_03

PERFIL ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR

Nome: _____

Fone: _____ Celular _____

E-mail: _____

Escola: _____

Formação:

Graduação – Instituição: _____

Curso: _____

Pós-Graduação: Instituição: _____

Curso: _____

Outro: Instituição: _____

Curso: _____

Tempo de Magistério: _____ anos

Carga horária semanal: Estado _____ Município _____ Particular _____

Disciplina de concurso: _____

Vínculo atual com a Escola: _____

Questões

- 1) Como aparece a disciplina de Sociologia no Projeto Político Pedagógico?
- 2) Que relações você, (professor), estabelece entre os conteúdos específicos de Sociologia que você trabalha em sala de aula e as Diretrizes Curriculares Estaduais?
- 3) Qual a sua atuação no processo de elaboração das Diretrizes curriculares de Sociologia? Qual o tipo de sua participação?
- 4) Como foi sua participação no DEB Itinerante de 2007, em relação à disciplina de Sociologia?
- 5) Qual a sua participação na construção da ementa, caracterização, da disciplina de Sociologia, na Semana Pedagógica de 2006?
- 6) Você já recebeu a lista de conteúdos específicos resultado da reunião técnica no final de março no Colégio Estadual? Qual a sua opinião?

(Observação: Colocar as respostas no verso)

=== Não esquecer de entregar o questionário para a próxima semana ===

Apêndice nº3

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR

(Sujeito, Teoria e Realidade)

- 1) Que relações são estabelecidas entre seus alunos e a comunidade escolar, (escola e sociedade), que transformações você pretende gestar em seus alunos? Quais os resultados obtidos?

- 2) Qual a sua atuação enquanto professor na mediação escola, conteúdos, alunos e a Sociedade?

- 3) Quais são os conhecimentos e as experiências de vida que seus alunos têm com relação aos conteúdos das atividades que você planeja?

Apêndice nº4

PROFESSOR – 1 (P1)

	SUJEITO	TEORIA	REALIDADE
P1	<p>“Eles são adolescentes, quase adultos, eles são egoístas mesmos. Eles pensam muito neles”.</p> <p>“Quando eles têm uma opinião formada sobre um assunto... eles não questionam esse assunto... não muda, é difícil você fazer eles mudarem... eles questionam só aquilo que interessa a eles.</p> <p>“(eu quero) que eles comecem a questionar a sociedade como um todo”.</p> <p>“Eu tenho uma turma, a maioria são religiosos, muitos evangélicos... eles querem que as pessoas vejam o mundo da maneira que eles vêm... que a religião deles vê o mundo... eles não conseguem perceber que há várias religiões”.</p>	<p>“Quando você pega o ano letivo, você tem um planejamento de tudo que você vai dar em Sociologia para aquela turma. Só que... eu não sigo exatamente a ordem do planejamento em Sociologia... por que eu acho que Sociologia é uma coisa versátil, que ela... melhor se adapta ao que o aluno está vivendo naquele momento”. Eu acho que Sociologia é isso, você trazer a sociedade até eles, para eles começarem a pensar”. “Eu entendo a Sociologia ... como sociedade, é o estudo da sociedade dos movimentos”.</p> <p>(você se apóia na teoria sociológica) “Não. Eu estou tateando.</p> <p>(existe o suporte teórico na sua aula) Não. Não existe suporte teórico, estou me apoiando em Marx, ele é da minha área. Eu sinto falta dos teóricos, do saber que eu tenho em História... pois em História eu sei que fulano fala sobre isso, explica isso assim.</p> <p>(sobre a dificuldade no planejamento em Sociologia) “... é não conhecer a história da Sociologia, é não conhecer a Sociologia na teoria, eu tive Sociologia na faculdade, mas você vê assim: Durkheim, Weber... mas você não se aprofunda nisso... eu sinto essa dificuldade. Eu estou dando aula de Sociologia, eu pego o planejamento de e sei o que está pedindo, só que eu não sei que teórico trabalha com aquilo, a teoria sociológica para aquilo, o que a Sociologia diz sobre aquilo”.</p>	<p>“Eles entram em vários tipos de violência... porque era esse momento que estava sendo falado em violência. Muito estava passando do caso da Eloá, Nayara (nota). Estava todo mundo falando em violência...”.</p>

PROFESSOR - 2 (P2)

	SUJEITO	TEORIA	REALIDADE
P2	<p>“É importante que os alunos tenham uma sensibilidade em relação ao seu convívio diário. Aquele que eles estabelecem entre as pessoas da comunidade. Eles têm a preocupação do bem-estar, embora eles não tenham bem a consciência de que forma esse estar possa se desenvolver de uma forma mais autêntica, de uma forma que atinja os objetivos”.</p> <p>“Eles ainda questionam muito a importância da necessidade da Sociologia, grande parte dos alunos não quer nem aceitar isso como sendo importante.”</p>	<p>“O objetivo principal é fazer com que o aluno perceba a necessidade de ter iniciativa. De ele tomar as iniciativas reais para que suas ações sejam logicamente voltadas para sua realidade e de maneira que a gente não interfira nesse processo, apenas oriente, dê a eles condições... poderem reagir diante das situações-problema que eles enfrentam no seu dia-a-dia”.</p> <p>“E a gente procura estabelecer, dentro dessa relação, identificar as formas de focalizar mudanças que possam melhorar a qualidade de vida”.</p>	<p>“Na medida em que o aluno passa a conhecer as necessidades de cada indivíduo, de cada grupo e da relação que esse grupo tem dentro daquele contexto social, ele acaba percebendo que pode ter ações positivas em direção a esse dia-a-dia, e isso só vai acontecer quando consegue desenvolver uma consciência em cima dessas necessidades, das verdadeiras necessidades da comunidade”.</p> <p>“Na medida em que o aluno passa a adquirir essa consciência da realidade, pode se concentrar nos problemas, no foco desses problemas que realmente são parte do seu cotidiano, e quando ele perceber que existem formas de agir e que essas formas podem modificar a realidade das existências destas pessoas”.</p> <p>“Quando ele possa compreender melhor tudo isso, ele vai ficar mais crítico em relação a essa situação, a esse problema que está envolvida a comunidade”.</p> <p>“É a bagagem cultural que a gente já percebe nos alunos, em relação à própria programação dos conteúdos que a gente vai desenvolver, logicamente a gente já procura estabelecer as relações dela com essas duas situações, então identificando estas situações-problema na comunidade, a gente procura fazer parte do conteúdo a ser trabalhado... uma relação com o conteúdo que o aluno traz de sua experiência de vida”.</p>

PROFESSOR – 3 (P3)

	SUJEITO	TEORIA	REALIDADE
P3	<p>“Ele é carente”.</p> <p>“Ele convive diariamente com droga, violência...”</p> <p>“Criar um cidadão capaz de ser pelo menos um pouco mais ético na sociedade, um cara que tenha condição de viver melhor na sociedade em qual ele está inserido...”</p> <p>“Eles são cidadãos que estão na des-ordem, é uma outra situação, um outro tipo de ordem”.</p>	<p>“O professor que não consegue estabelecer uma relação legal, didática, com o aluno, fazer essa mediação, conseguir chegar até ele, conversar, estudar um pouquinho a própria situação de vida dele e, a partir dessa vida dele, dessa realidade... essa ação é fundamental para que o professor consiga conhecer a realidade do aluno, que o conteúdo tenha proximidade com essa realidade”.</p> <p>“Não tem como trabalhar a Sociologia sem que você tenha a experiência de vida do aluno ou você vai ficar meramente na parte teórica, vai começar a dar conceitos e a trabalhar com a memorização, então é um ponto de vista diferente, você tem que trabalhar com a construção do conhecimento a partir da realidade que o aluno vive.”</p>	<p>“Eu trabalhei uma música chamada ‘geração coca-cola’, então aquela música, a princípio, estava distante deles, mas depois quando eles começaram a ler a música entenderam o que a música queria dizer. Que a música está diretamente relacionada com a vida que eles levavam... que eles... que era uma geração marcada. Que era uma geração do pai dele, e que ele também foi influenciado, mas que ele percebendo isso, ele começou a colocar para fora o conceito de ideologia, o que ele acredita. Por isso é muito interessante, não tem como dar aula de Sociologia sem levar em consideração a experiência de vida do aluno.”</p>

PROFESSOR - 4 (P4)

	SUJEITO	TEORIA	REALIDADE
P4	<p>“Esse resultado é o que a gente espera realmente, é que o aluno passe a transformar pelo menos, senão na prática, na realidade, pelo menos na teoria, nas idéias, pra que amanhã ele possa agir melhor”.</p>	<p>“As relações seriam aquelas... teorizar como a sociedade está organizada pra que eles compreendam... como funciona a sociedade. Pretendo que eles atuem dentro da sociedade, dentro do trabalho, dentro dos grupos sociais nos quais eles fazem parte e, dessa forma, eles possam atuar com mais consciência, procurando transformar esta sociedade da qual eles fazem parte”.</p> <p>“É mostrar pra eles que realmente a escola é importante, é onde ele aprende a teoria, as várias teorias existentes, selecionando sempre os conteúdos, escolhendo quais são os mais importantes pra vida deles, e esta relação com os alunos é por meio do diálogo, é com conversa e questionamentos que surgem, é você não se achar dono da verdade, mas mostrar que existem várias posições em relação à mesma situação”.</p>	<p>“Em relação aos resultados, o que a gente percebe é o crescimento dos alunos em sala de aula. Toda vez que você abre um debate, cada um deles, ou pelo menos a grande maioria, traz informações de situações que passaram, que eles presenciaram”.</p> <p>“Eu percebo em muitos alunos a questão do mundo do trabalho e, muitos conteúdos trabalhados em sala de aula, servem pra vida deles, para a organização dos grupos onde eles trabalham... como eles trabalham... e também na vida política, porque a grande maioria deles já passou a fazer parte da vida política de sua comunidade”.</p>

PROFESSOR – 5 (P5)

	SUJEITO	TEORIA	REALIDADE
P5	<p>“Trabalhando isso na escola pública, a gente tem que tirar esse aluno da situação de coitadinho, onde ele sempre foi marginalizado, a gente percebe que eles trazem para a escola preconceitos de que a escola pública é inferior”.</p> <p>“Essa segunda relação entre o aluno e a comunidade, como agente transformador consciente, e ele consegue perceber que a própria sociologia que ele é capaz de transformar, e transformar o meio em que vive de diversas maneiras”.</p> <p>“Não é a posição social deles que a maioria dos alunos, que a gente tem aqui, são alunos carentes, ele não tem mais aquela desculpa que: porque é pobre, é carente, ele não é um agente transformador”.</p> <p>“A gente percebe que eles têm um nível de consciência bem melhor, que eles problematizam coisas que não problematizavam antes. Eles conseguem fazer a análise de um discurso político”.</p> <p>“Eles são de famílias humildes, carentes, que estão vivendo grandes problemas sociais, têm muitos alunos que moram em regiões de favela, próximos a favelas, como também têm da classe média”.</p> <p>“Têm muitos alunos que vieram de escolas particulares, temos muitos alunos que estudaram em ‘boas escolas’, particulares de Curitiba, e que estão estudando aqui nesse momento... por causa da situação financeira de seus pais”.</p>	<p>“Ele (o aluno)... tem consciência... ele é cidadão ativo, e a matéria que eu tento dar é isso”.</p> <p>“Eu vejo na educação realmente essa transformação... ênfase que a educação é o único meio que pode transformar a vida dos alunos, não no lado financeiro, mas no lado cultural, no lado do nível de consciência, capacidade de clareza”.</p> <p>“A matéria de Sociologia tem um papel fundamental, porque diferente das outras escolas, a nossa direção optou por colocar a Sociologia em todos os anos do Ensino Médio, Filosofia também. Então, o papel da Sociologia é despertar no aluno esse senso crítico para melhorar, inclusive a redação dele, pois há um trabalho de parceria: Filosofia, Sociologia e produção de textos, para que os alunos consigam ligar, aquilo que ele aprendeu em Sociologia, a visão de mundo, a visão de comunidade e de capacidade crítica e trazer isso para os textos”.</p> <p>“A Sociologia é uma matéria que tem esse privilégio de ser uma matéria atual... então todos os temas que você trabalha em Sociologia são atuais, sempre que trabalhar um tema, independentemente de qual tema seja”.</p>	<p>“Na qualidade de professor a gente sempre reproduz, a gente acaba reproduzindo em sala de aula a sua experiência de vida, é inevitável. Então, como professor de Sociologia e Filosofia, também, a gente acaba tendo um senso crítico, acredito que quem cai nessas áreas tem uma experiência de vida bem marcante”.</p> <p>“Desde as origens da Sociologia até um tema atual, você considera que o aluno tem um conhecimento prévio. Ele tem o mesmo conhecimento prévio, se você pegar qualquer temática, ele já ouviu em algum lugar, ele já passou por aquela experiência em algum momento”.</p> <p>“Hoje o aluno já teve acesso à informação e em todo momento ele está sendo informado, todo instante. Ele já ouviu, ou já viu isso na mídia, família, internet... acho que esse conhecimento é informação, é superficial, precisa ser amadurecido, então a gente inicia a temática sempre buscando o conhecimento prévio do aluno”.</p> <p>“Eles estão vivendo uma outra preocupação, a do mercado de trabalho, as relações de trabalho, porque eles têm que se inserir no mercado de trabalho, são preocupações que também você pode trazer para dentro do sistema da Sociologia, a gente vai trabalhar ali as relações de poder, as relações de trabalho, as relações capitalistas, você trabalha em cima das angústias que eles trazem nesse momento de transição.”</p>

PROFESSOR – 6 (P6)

	SUJEITO	TEORIA	REALIDADE
P6	<p>“Os professores da escola consideram os alunos, participantes de grupos, como de rap, maléficos”.</p> <p>“Por que a gente cada vez mais tem a preocupação de que o aluno estude e aprenda ciência, aquilo que serão, que farão, direcionar o trabalho, enfim direcionar o aluno para essa luta diária... que é trabalho massacrante... que ele vive... é isso que a gente não tá tendo condição de fazer”.</p>	<p>“Isso é que tem dado uma agonia... essa discussão é a que eu acho mais temerosa pra mim, porque você planeja... você pensa em trazer a discussão, pensa em trabalhar a questão etnocêntrica... você vai fazer essa transposição e tem uma barreira que não dá pra dizer que não é natural, é uma barreira mais ou menos natural”.</p> <p>“Eu acho que a educação, ela passou por um esvaziamento desses valores (de trabalhar de forma coletiva). É o que a gente sente... o que eu sinto um temor de um... parece que está um buraco que a gente não consegue se colocar enquanto uma proposta viável pra colocar novos valores”.</p> <p>“É como se o coletivo fosse muito maléfico. Então, eu acho que a Sociologia tem que pensar nesse coletivo, da participação no coletivo, do engajamento do coletivo, da aceitação do outro (alteridade/tolerância) no coletivo.”</p> <p>“o normal é fazer isso, é o copiar, é que as vezes o professor não tem a compreensão de uma outra fala sobre o assunto, é aquilo e pronto, ele só tem aquela referência. Ele não tem uma outra referência que possa dar um outro suporte”.</p>	<p>“Problema de aceitação da disciplina de Sociologia. A gente consegue trazer fragmentos da sociedade, não consegue trazer as coisas concretas”.</p> <p>“Ao trazer a vivência dos alunos para a sala de aula, a gente não consegue fechar com os objetivos da escola”.</p> <p>(conversão dos conteúdos dos alunos para a aula da disciplina de Sociologia) “eu penso que falta tanto essa transposição (teoria-realidade)”.</p> <p>“Eu acho que isso é diferente, só que eu penso por onde concretizar as experiências, como organizar, ou se organizar na sociedade fazendo essa diferença”.</p> <p>“Você chega, pega o planejamento, faz apresentar o trabalho e: ‘há! Que legal... quanto que eu tirei?’ ... deu a nota, você ficou com o trabalho incompleto por que não consegue fazer a conceção ou por falta de tempo, ou porque você realmente não tem este espaço”.</p> <p>“Eles trazem, em geral, muitas experiências de vida, em relação à família, religião... violência”.</p> <p>“A questão do conflito em casa é muito grande, sempre eles querem falar sobre isso, trazer esses conflitos, para eles é uma coisa muito necessária.”</p>

ANEXOS

Anexo nº1

Re: Re: Total de Horas de Sociologia em 2008

Quinta-feira, 16 de Abril de 2009 16:23

De: "BEATRIZ AMARAL FERREIRA DA SILVA" <beaamaral@seed.pr.gov.br>

Para: "VALNEI FRANCISCO FRANÇA" <valnei.sociologo@yahoo.com.br>

Boa Tarde Valnei.

Esqueci de colocar no outro email a seguinte explicação. No EJA o Total de horas é de 2.355 esta demanda é manual, para o Ensino Médio e Profissionalizante a demanda é automática no sistema sendo o total de horas de 10.740, somando o total da EJA e do Ensino Médio e Profissionalizante da um total geral de 13.095. Qualquer dúvida entre em contato.

Abraço Beatriz.

 ==

De: BEATRIZ AMARAL FERREIRA DA SILVA <beaamaral@seed.pr.gov.br>

Assunto: Total de Horas de Sociologia em 2008

Para: valnei.sociologo@yahoo.com.br

Data: Quinta-feira, 19 de Março de 2009, 11:26

Bom Dia Valnei tudo bem?

Segue abaixo a relação das informações que você pediu. Abraço Beatriz.

TOTAL DE HORAS DE SOCIOLOGIA EM 2008

* Ensino Médio - 11.635 Turmas

02 Aulas

Total 23.270 Horas

* Ensino Profissional - 3.381 Turmas

02 Aulas

Total 6.762 Horas

Total de Horas - 30.032 Horas

Fonte: SEED/SUDE/GSAE

Anexo nº2

Re: Re: Total de Horas de Sociologia em 2008

Segunda-feira, 22 de Junho de 2009 15:42

De: "BEATRIZ AMARAL FERREIRA DA SILVA" <beamaral@seed.pr.gov.br>

Para: "VALNEI FRANCISCO FRANÇA" <valnei.sociologo@yahoo.com.br>

Olá Valnei.

Segue abaixo 02 (dois) relatórios gerados pela CELEPAR dia 08/06/2009

1) Demonstrativo de Turmas (número de turmas) de todo(s) o(s) NRE(s)

2. GRAU	SUPLETIVO			ESPECIAL	TOTAL	
Ed. Profession. Médio	Fase I	Fase II	Fase III			
7.625	10.507	44	1.866	2.019	357	47.360

2) Demonstrativo de Matrículas - gerado pela CELEPAR de todo(s) o(s) NRE(s)

2. GRAU	SUPLETIVO			ESPECIAL	TOTAL	
Ed. Profession. Médio	Fase I	Fase II	Fase III			
248.176	336.427	1.012	61.793	67.315	3.057	1.476.359

Em 17/06/2009 às 21:21 horas, "VALNEI FRANCISCO FRANÇA"

<valnei.sociologo@yahoo.com.br> escreveu:

Querida Beatriz,

A primeira questão é a grande diferença para menos dos números de 2009 em relação à 2008.

A segunda questão é acrescentar o número de turmas de sociologia abertas no ano de 2009.

A informação organizada como este seu e-mail está ótima, contudo se você quiser alterar e complementar com a EJA, fique à vontade.

Valnei Francisco de França

"A imaginação é mais importante que o conhecimento" (Albert Einstein)

Re: Re: Total de Horas de Sociologia em 2008

Segunda-feira, 22 de Junho de 2009 14:20

De: "BEATRIZ AMARAL FERREIRA DA SILVA" <beamaral@seed.pr.gov.br>

Para: "VALNEI FRANCISCO FRANÇA" <valnei.sociologo@yahoo.com.br>

Boa Tarde Valnei.

Para saber exatamente o número de turmas de sociologia do ano de 2009 precisaríamos pedir um relatório para a CELEPAR, isto gera custo, por isso, não é viável. A partir de 2009, os estabelecimentos estaduais passaram a ofertar 02 aulas de sociologia, ou, filosofia nas séries 1, 2 e 3 anos. Existe ainda o ensino médio de blocos(10) que são três aulas semanais. Esta seria a explicação para a sua questão. Infelizmente não tenho autorização para gerar um relatório. Abraço Beatriz.

Anexo nº3

LEI Nº 15228 - 25/07/2006

Publicado no Diário Oficial Nº 7276 de 26/07/2006

Súmula: Institui as Disciplinas de Filosofia e de Sociologia como disciplinas obrigatórias na grade curricular do Ensino Médio do Estado do Paraná, conforme especifica.

A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º. Ficam instituídas as Disciplinas de Filosofia e de Sociologia como disciplinas obrigatórias na grade curricular do Ensino Médio do Estado do Paraná.

Art. 2º. A disciplina de "Filosofia" tem por objetivo consolidar a base humanista da formação do educando, propiciando-lhe capacidade para pensar e repensar de modo crítico o conhecimento produzido pela humanidade na sua relação com o mundo e a constituição de valores culturais, históricos e sociais, sendo, portanto, fundamental na construção e aprimoramento da cidadania.

Art. 3º. A disciplina de "Sociologia" tem por objetivo consolidar a base humanista da formação do educando, propiciando-lhe capacidade para pensar e repensar de modo crítico o funcionamento da sociedade contemporânea, sendo, portanto, fundamental na construção e aprimoramento da cidadania.

Art. 4º. A Secretaria de Estado da Educação, nas formas estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação observando o disposto no art. 2º e as Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Médio, fixado pelo Conselho Nacional de Educação, estabelecerá:

I – O programa curricular e a proposta pedagógica;

II – Estabelecer a carga horária na grade disciplinar;

III – Promover a qualificação docente dos professores habilitados às disciplinas de Filosofia e Sociologia.

Art. 5º. A Secretaria Estadual de Educação tomará as demais medidas necessárias à implementação desta lei.

Art. 6º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO EM CURITIBA, em 25 de julho de 2006.

Roberto Requião
Governador do Estado

Mauricio Requião de Mello e Silva
Secretário de Estado da Educação

Rafael Iatauro
Chefe da Casa Civil

Fonte: Site da APP-Sindicato, acessado em 09 de abril de 2009.
< www.app.com.br/portallapp/legislacao_estadual.php?id1=34>

Anexo nº4

Presidência da República
 Casa Civil
 Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008.

Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1o

III – (revogado).
” (NR)

Art. 2o Fica revogado o inciso III do § 1o do art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de junho de 2008; 187o da Independência e 120o da República.

JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 3.6.2008

Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm

Anexo nº 5

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO INSTRUÇÃO N.º 015/2006 - SUED/SEED

A Superintendente da Educação, no uso de suas atribuições e considerando:

- a Lei Federal n.º 9394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- a Lei Federal n.º 10793/03 que trata da obrigatoriedade da disciplina de Educação Física;
- a Resolução n.º 04/06 do CNE/CEB que trata da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e de Sociologia no Ensino Médio;
- o Parecer n.º 15/98 do CNE/CEB que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- o Parecer n.º 16/01 do CNE/CEB que dispõe sobre a obrigatoriedade da Educação Física em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio;
- a Deliberação n.º 06/06 do CEE do Paraná que institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio; e
- as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Rede Pública Estadual do Paraná, expede a seguinte

INSTRUÇÃO

1. Os estabelecimentos da Rede Pública Estadual de Ensino, que ofertam Ensino Médio e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, deverão elaborar nova Matriz Curricular, com implantação a partir do ano letivo de 2007, de forma simultânea.
2. A Matriz Curricular deverá contar com vinte e cinco horas-aula semanais, em cada turno ofertado, excetuando os estabelecimentos que ofertam os cursos técnicos em Agropecuária e Florestal que deverão atender a carga horária prevista para o curso.
3. A distribuição do número de aulas, para cada disciplina da Matriz Curricular, deverá obedecer o princípio da equidade, uma vez que não há fundamento legal ou científico que sustente a prevalência de uma disciplina sobre a outra.
4. As especificidades sociais, culturais e econômicas, nos âmbitos regional e local, deverão ser desenvolvidas nos conteúdos curriculares de todas as disciplinas da Matriz Curricular.
5. Os estabelecimentos de ensino deverão garantir aos alunos concluintes acesso a todas as disciplinas relacionadas nesta instrução.
6. As disciplinas da Matriz Curricular terão carga horária mínima de duas horas-aula e máxima de quatro horas-aula semanais.
7. As disciplinas da Matriz Curricular poderão ser ofertadas em uma, duas, três ou quatro séries, com exceção de Educação Física que deve respeitar o disposto na Lei Federal n.º 10793/03 e no Parecer n.º 16/01 do CNE/CEB.
8. A Base Nacional Comum da Matriz Curricular deverá ser composta pelas seguintes disciplinas: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia.
9. Na Parte Diversificada da Matriz Curricular, deverá ser ofertada a disciplina Língua Estrangeira Moderna, que será definida pela comunidade escolar de acordo com a LDBEN n.º 9394/96, sendo de caráter obrigatório.
10. Caberá às Equipes de Ensino dos Núcleos Regionais de Educação: orientar os estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual na elaboração das Matrizes Curriculares; analisar e aprovar as Matrizes Curriculares.
11. Os casos omissos serão resolvidos pela Superintendência da Educação.
12. Ficam revogadas as disposições em contrário.

Curitiba, 28 de novembro de 2006.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

Superintendente da Educação

Anexo nº6

PROCESSO N.º 662/08
 DELIBERAÇÃO N.º 03/08
 CÂMARA DE LEGISLAÇÃO E NORMAS
 INTERESSADO: SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ
 ESTADO DO PARANÁ

APROVADA EM 07/11/08

ASSUNTO: Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio nas instituições do Sistema de Ensino do Paraná.

RELATORES: MARIA TARCISA SILVA BEGA e DOMENICO COSTELLA.

O Conselho Estadual de Educação do Paraná, no uso de suas atribuições, tendo em vista:

- o Parecer CNE/CEB n.º 38/06, de 07/07/2006, que dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio;
- a Resolução CNE/CEB n.º 04/06, de 16/08/2006, que altera as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- a Lei Estadual (PR) n.º 15.228/06, de 25/07/2006, que institui as disciplinas de Filosofia e de Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio no Estado do Paraná;
- a Deliberação n.º 06/06-CEE/PR, que fixou as normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio nas instituições do Sistema de Ensino do Paraná;
- a Indicação n.º 02/06, que acompanha Deliberação n.º 06/06-CEE/PR;
- a Lei Federal 11.684/08, aprovada em 02/06/2008, que alterou o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio;
- o Parecer CNE/CEB n.º 22/08, de 08/10/2008, que responde à consulta sobre a implantação das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio;
- o Projeto de Resolução CNE/CEB, de 08/10/2008, que dispõe sobre a implantação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei n.º 11.684/2008, que alterou a Lei n.º 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e;
- a Indicação n.º 01/08, que a esta se incorpora e, ouvida a Câmara de Ensino Médio,

DELIBERA:

Art. 1.º Deverá constar do Projeto Político Pedagógico da instituição o ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia, durante o transcorrer de todo o Ensino Médio.

Parágrafo único A Filosofia e a Sociologia deverão constar como disciplinas da Base Nacional Comum de forma a garantir que o estudante tenha acesso ao conhecimento.

I - As escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão incluir Filosofia e Sociologia, durante o transcorrer de todo o Ensino Médio.

II - As escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, durante todo o transcorrer do Ensino Médio.

Art. 2.º As instituições de ensino deverão adequar seu Projeto Político Pedagógico na implementação das disciplinas de Filosofia e Sociologia, prevendo:

I – a continuidade da oferta no ano de 2009 em ao menos uma das séries do ensino médio.

II – a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo de todas as séries do ensino médio, de forma gradativa, a partir de 2010, da seguinte forma:

- a) no mínimo em uma série a partir do ano de 2009;
- b) em duas séries a partir do ano de 2010;
- c) nas três séries, a partir do ano de 2011;
- d) nas quatro séries a partir do ano de 2012, para os cursos de duração de 4 anos.

Art. 3º Os conteúdos do ensino de Filosofia e Sociologia observarão:

I - as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio do MEC;

II - as Orientações Curriculares de Filosofia e Sociologia da SEED.

Art. 4º Para o exercício da docência no ensino da Filosofia, até o final do ano de 2011, exigir-se-á em ordem de prioridade:

- I - Licenciatura Plena em Filosofia;
- II - Bacharelado em Filosofia, com Licenciatura Plena em outra disciplina;
- III - Licenciatura Plena com Pós-Graduação em Filosofia;
- IV - Licenciatura Plena em Ciências Sociais ou Sociologia;
- V - Licenciatura Plena em História;
- VI - Licenciatura em Pedagogia.

Parágrafo único Nos incisos IV, V e VI o docente deverá comprovar no seu histórico escolar, no mínimo, cento e vinte horas cursadas da disciplina de Filosofia.

Art. 5º Para o exercício da docência no ensino da Sociologia, até o final do ano de 2011, exigir-se-á em ordem de prioridade:

- I - Licenciatura Plena em Ciências Sociais ou Sociologia;
- II - Licenciatura Plena com Pós-Graduação em Sociologia;
- III – Licenciatura Plena em Filosofia;
- IV - Bacharelado em Filosofia, com Licenciatura Plena em outra disciplina;
- V - Licenciatura Plena em História;
- VI – Licenciatura em Pedagogia.

Parágrafo único Nos incisos III, IV, V e VI, o docente deverá comprovar no seu histórico escolar, no mínimo, cento e vinte horas cursadas da disciplina de Sociologia.

Art. 6º A partir do início do ano de 2012, as disciplinas de Filosofia e Sociologia deverão ser ministradas exclusivamente por professores licenciados em Filosofia e Sociologia, respectivamente.

Art. 7º As mantenedoras desenvolverão, em convênio com as Instituições de Ensino Superior que ofertem graduação em Filosofia, Sociologia ou Ciências Sociais, programas de formação continuada proporcionando aos docentes de Filosofia e Sociologia especialização no ensino de sua disciplina de acordo com a legislação vigente.

Art. 8º Esta Deliberação entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Deliberação n.º 06/06-CEE/PR.

Sala Pe. José de Anchieta, em 07 de novembro de 2008.

Anexo nº 7

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES E OS BÁSICOS DE SOCIOLOGIA NO PARANÁ

O Surgimento da Sociologia e Teorias Sociológicas*

- Formação e consolidação da sociedade capitalista e o desenvolvimento do pensamento social;
- Pensamento científico e senso comum;
- Teorias sociológicas clássicas: Comte, Durkheim, Engels e Marx, Weber.
- O desenvolvimento da sociologia no Brasil.

Processo de Socialização e as Instituições Sociais*

- Processo de Socialização;
- Grupos sociais;
- Instituições sociais: Familiares; Escolares; Religiosas;
- Instituições de Ressocialização: prisões, manicômios, educandários, asilos, etc.;

Cultura e Indústria Cultural*

- Desenvolvimento antropológico do conceito de cultura e sua contribuição na análise das diferentes sociedades;
- Diversidade cultural;
- Identidade;
- Indústria cultural;
- Meios de comunicação de massa;
- Sociedade de consumo;
- Indústria cultural no Brasil;
- Preconceito;
- Questões de gênero;
- Cultura afro-brasileira e africana;
- Cultura indígena.

Trabalho, Produção e Classes Sociais*

- O conceito de trabalho e o trabalho nas diferentes sociedades;
- Desigualdades sociais: estamentos, castas, classes sociais
- Trabalho nas sociedades capitalistas e suas contradições;
- Globalização;
- Relações de trabalho;
- Neoliberalismo;
- Trabalho no Brasil;

Poder, Política e Ideologia*

- Formação e desenvolvimento do Estado Moderno;
- Democracia, autoritarismo, totalitarismo
- Estado no Brasil;
- Conceitos de Poder;
- Conceitos de Ideologia;
- Conceitos de dominação e legitimidade;
- As expressões da violência nas sociedades contemporâneas.

Direito, Cidadania e Movimentos Sociais*

- Direitos: civis, políticos e sociais;
- Direitos Humanos;
- Conceito de cidadania;
- Conceito de Movimentos Sociais;
- Movimentos Sociais urbanos e rurais;
- Movimentos Sociais no Brasil;
- Movimentos ambientalistas;
- ONG's;

*Conteúdos Estruturantes.

Anexo nº 8

Ementa da Disciplina de Sociologia

SOCIOLOGIA

Ementa:

É o estudo crítico-reflexivo e analítico das relações na sociedade capitalista, nos aspectos: social, político, econômico, cultural e tecnológico. Bem como a compreensão das conseqüências dessas relações para indivíduos e coletividade, articulando os elementos, conceitos, fundamentos históricos, pautado-os em uma visão olística de sociedade.

Objetivo Geral:

Proporcionar ao aluno uma formação capaz de ampliar seu conhecimento sobre o ser humano em suas interações sociais e em suas várias dimensões: família, escola, religião, os diversos grupos e movimentos existentes na sociedade, organização do Estado etc.

O conhecimento proporcionado em Sociologia contribui para um melhor entendimento da sociedade em que vivemos, fornecendo instrumentos que podem ajudar a transformá-la. Contribuindo assim, com esses conhecimentos, na formação de cidadãos conscientes para exercer o seu papel na sociedade.

Conteúdos estruturantes:

1. O Processo de Socialização e as Instituições Sociais
2. Cultura e Indústria Cultural
3. Trabalho, Produção e Classes Sociais
4. Poder, Política e Ideologia
5. Direito, Cidadania e Movimentos Sociais

2ª Série do Ensino Médio

Objetivos Específicos: O Processo de Socialização e as Instituições Sociais.

Estudar os processos de socialização de valores, normas e regras presentes na sociedade, possibilitando aos educandos conhecer e compreender os diferentes comportamento estabelecidos através das instituições sociais (familiar, escolar, religiosa, entre outros), vinculadas a contextos econômicos, políticos e culturais.

Conteúdos programáticos por bimestre:
1º Bimestre:

1. O Processo de Socialização e as Instituições Sociais.
 - O objeto, objetivo de estudo e conceito da Sociologia.(O ser humano em suas relações sociais)
 - Interação Social e isolamento social – Processos de socialização nas diversas sociedades (Sociedades: coletivas, 1^{as} civilizações, Idade Media, Capitalista)
 - O surgimento da Sociologia (gênese)
 - Pesquisa social. A importância da pesquisa social na sociologia. Senso Comum e Pesquisa Científica. (Confecção de gráfico e interpretação; relatório de interpretação da pesquisa.)
 - Instituições sociais:
 - Definição
 - Coesão social no interior das instituições
 - Família: mudanças ocorridas na sua constituição no processo de socialização, padrões de organização familiar.
 - A escola: a importância da escola para a socialização do conhecimento
 - A religião: nesta sociedade, neste tempo e outras sociedades. Ritos e Crenças.

Objetivos Específicos: Cultura e Indústria Cultural

Levar os alunos a compreender que a cultura não é natural, mas sim um comportamento apreendido através de processos de socialização próprios de cada sociedade. Leva-los a reconhecer o processo de formação da Identidade Cultural Individual e social; e que não existe culturas superiores ou inferiores, existe sim, uma grande diversidade cultural e a intenção de algumas sociedades estabelecerem uma dominação cultural sobre outras.

2º Bimestre:

2. Cultura e Indústria Cultural

- Conceito de cultura – natureza e cultura
- Cultura e educação
- Identidade cultural
- Os diferentes povos e suas características culturais-etnocentrismo.
- Diversidade cultural: cultura indígena, cultura africana e cultura européia.

Processo de aculturação.

Objetivos Específicos: Trabalho, Produção e Classes Sociais.

Entender o trabalho como condição de sobrevivência humana, social e de ação sobre a natureza. Além de garantir a existência humana, pode ser organizada de variadas formas. A forma de organização de nossa sociedade é a capitalista, baseada: na propriedade privada, no trabalho assalariado e numa determinada divisão social do trabalho.

3º Bimestre:

3. Trabalho, Produção e Classes Sociais.

- Conceito de trabalho na sociedade capitalista.
- Trabalho e natureza – transformação para atender as necessidades básicas do ser humano. Diferentes formas de produção. Como o ser humano vem tratando a natureza.
- Diferentes modos de produção: primitiva, escravista, feudal e capitalista.
- Divisão de trabalho na sociedade capitalista na visão de Emile Durkheim.
- Classes Sociais na visão de Karl Marx e Max Weber.
- Desigualdade social. (Conceitos e textos).

4. Poder, Política e Ideologia.

- Conceitos (Para os teóricos)
- A disseminação da ideologia dominante
- Influência que os grupos sociais (**conceito**) exercem sobre os jovens: família, vizinhos, colegas, gangues, torcidas organizadas, etc.
- **Conceitos:** Normas, símbolos e lideranças, ideologias presentes nos grupos sociais.

Objetivos Específicos:

Poder, Política e Ideologia.

Desenvolver conceitos importantes, como: poder, política e ideologia, para se entender que o poder e a ideologia são exercidos sob os moldes de organizações formais como o Estado, mas que também estão presentes nas diversas instituições da sociedade civil.

Direito, Cidadania e Movimentos Sociais.

Entender que os direitos e a cidadania conquistados socialmente são frutos de pressão dos grupos social excluídos na sociedade. Entender que não basta lutarmos para termos direitos formais (na legislação), mas sim que sejam plenos, e proporcionem às pessoas uma cidadania plena (política, social, moral etc.)

4º Bimestre:

4. Poder, Política e Ideologia.

- Padrão social: (**conceito**); quebra do padrão de comportamento-homossexualismo; impacto de novos costumes.
- Manutenção *versus* mudança: a) alternativa de mudança social. Ex: Gandhi, Martin Luter King, Betinho etc. b) questionamento da ordem social vigente. Ex: Che Guevara, Carlos Prestes, Fidel

Castro etc.

5. Direito, Cidadania e Movimentos Sociais.

- Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Para quem?
- Direitos e garantias fundamentais
- Movimento Estudantil-grêmio.
- ONGs – preservação da mesma ordem social vigente ou mudança?

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS:

Para o ensino de Sociologia é de fundamental importância a adoção de múltiplos instrumentos metodológicos, para que seja possível ao aluno aprender a refletir as práticas sociais; a perceber a relação existente em todas as relações sociais e que tudo é possível transformar, a partir do conhecimento da realidade vivenciada nas práticas sociais. Serão utilizadas variadas técnicas metodológicas:

- Aulas expositivas e dialogadas;
- Utilização de textos (para estudo e interpretação); data *show* entre outros;
- Atividades de fixação: Elaboração de questões, pesquisa de músicas, versos, colagem, elaboração de textos etc.
- Apresentações teatrais.
- Apresentação de trabalhos pesquisados.
- Sugerir acervo bibliográfico para os alunos pesquisarem;
- A construção de uma cinemateca que atenda a proposta curricular da escola embasando os conteúdos analisados;
- Pesquisa de campo;
- Câmera digital (para constatação de fatos);
- Transporte, para realização de visitas;

Legitimação e viabilidade financeira para a realização de projetos interdisciplinares em parceria com outros professores e a comunidade local.

Avaliação:

Entre os critérios de avaliação, privilegiará levar o aluno a mostrar-se crítico, capaz de expor suas idéias, ter domínio de conteúdo, envolvimento, domínio do texto analisado.

A avaliação dos temas compreendidos pelos alunos, a cerca dos processos e fenômenos indicados nos conteúdos programáticos, será realizada progressivamente, a partir da qualidade de sua participação e contribuição nas atividades coletivas e individuais:

- Participação nos debates e seminários propostos;
- Resenha de textos; pesquisa de campo e elaboração de relatórios;
- Avaliação contemplando questões objetivas e discursivas.

3ª Série do Ensino Médio

Conteúdos Estruturantes:

1. O Processo de Socialização e as Instituições Sociais.
2. Cultura e Indústria Cultural.
3. Trabalho, Produção e Classes Sociais.
4. Poder, Política e Ideologia.
5. Direito, Cidadania e Movimentos Sociais.

Objetivos Específicos: O Processo de Socialização e as Instituições Sociais

Estudar os processos de socialização de valores, normas e regras presentes na sociedade, possibilitando aos educandos conhecer e compreender os diferentes comportamento

estabelecidos através das diferentes teorias utilizadas no entendimento da organização social existentes nas sociedades.

Conteúdos programáticos por bimestre:

1º Bimestre:

1. O Processo de Socialização e as Instituições Sociais.

a) As teorias sociológicas. Teóricos clássicos:

- Karl Marx- classes sociais e a crítica à sociedade capitalista
- Émile Durkheim- Fatos sociais
- Max Weber- Ação Social

b) As teorias sociológicas. Teóricos contemporâneos:

- Florestan Fernandes, Antônio Gramsci, Pierre Bourdieu, Irving Goffman, Karl Manheim e outros.

Objetivos Específicos: Cultura e Indústria Cultural

Levar os alunos a compreender que a cultura não é natural, mas sim um comportamento apreendido através de processos de socialização próprios de cada sociedade. Leva-los a reconhecer o processo de dominação cultural através da indústria cultural e de padrões e estereótipos culturais criados e divulgados pelas diversas formas de mídia, para facilitar esta dominação.

2º Bimestre:

2. Cultura e Indústria Cultural.

- Cultura e subcultura;
- Cultura dominante *versus* manifestações culturais da sociedade (folclore, tribos urbanas e outra).
- Cultura erudita e cultura popular
- Padrões e estereótipos culturais: gênero, moda, padrão de beleza.
- Consumismo *versus* indústria cultural
- Mídia-indústria cultural ou produção de massa: modismo, TV, cinema, jornal, etc.

Objetivos Específicos: Trabalho, Produção e Classes Sociais.

Entender os padrões de produção criados pelo processo de globalização, a influência destes padrões para as sociedades menos desenvolvidas, principalmente pela exclusão social do trabalho.

3º Bimestre:

3. Trabalho, Produção e Classes Sociais.

- Globalização- descaracterização da cultura local
- Processo de exclusão social
- Industrialização
- *Taylorismo, Fordismo e Toyotismo*
- Desemprego estrutural, trabalho formal e informal, trabalho infantil e trabalho escravo

4. Poder, Política e Ideologia.

- Democracia
- Autoritarismo: Ditadura, Fascismo, etc.
- Disseminação da ideologia dominante: “jeitinho brasileiro”, “país do futebol”
- Formação do Estado Moderno - o Estado enquanto instituição social que normatiza, dissemina valores e não é neutro. (Da tomada do Poder pelos burgueses aos nossos dias)

Objetivos Específicos:

Poder, Política e Ideologia.

Desenvolver conceitos importantes, como: poder, política e ideologia, para se entender que o poder e a ideologia são exercidos sob os moldes de organizações formais como o Estado, mas que também estão presentes nas diversas instituições da sociedade civil.

Direito, Cidadania e Movimentos Sociais.

Entender que os direitos e a cidadania conquistados socialmente são frutos de pressão dos grupos social excluídos na sociedade. Entender como acontecem os processos de conflitos, interação e cooperação social, principalmente através dos diversos Movimentos sociais: urbanos e rurais.

4º Bimestre:

5. Poder, Política e Ideologia.

- Estado e governo – conceitos e diferenças
- Partidos políticos.

6. Direito, Cidadania e Movimentos Sociais.

- Conflitos sociais, conformismo e resistência.
- Comunidade, interação, cooperação, corrupção, ética e moral. (Lei de Jefferson – levar vantagem em tudo). O respeito às diferenças.
- Influência na organização social, principalmente referente à luta pelos direitos
- Movimentos sociais: MST, Negros, Juventude (*impeachment* do Collor), Feminista, Étnicos, Homossexuais, Crianças de rua, Terceira idade, Sindical e Movimentos ecológicos.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS:

Para o ensino de Sociologia é de fundamental importância a adoção de múltiplos instrumentos metodológicos, para que seja possível ao aluno aprender a refletir as práticas sociais; a perceber a relação existente em todas as relações sociais e que tudo é possível transformar, a partir do conhecimento da realidade vivenciada nas práticas sociais. Serão utilizadas variadas técnicas metodológicas:

- Aulas expositivas e dialogadas;
- Utilização de textos (para estudo e interpretação); data *show* entre outros;
- Atividades de fixação: Elaboração de questões, pesquisa de músicas, versos, colagem, elaboração de textos etc.
- Apresentações teatrais.
- Apresentação de trabalhos pesquisados.
- Sugerir acervo bibliográfico para os alunos pesquisarem;
- A construção de uma cinemateca que atenda a proposta curricular da escola embasando os conteúdos analisados;
- Pesquisa de campo;
- Câmera digital (para constatação de fatos);
- Transporte, para realização de visitas;
- Legitimação e viabilidade financeira para a realização de projetos interdisciplinares em parceria com outros professores e a comunidade local.

Avaliação:

Entre os critérios de avaliação, privilegiará levar o aluno a mostrar-se crítico, capaz de expor suas idéias, ter domínio de conteúdo, envolvimento, domínio do texto analisado.

A avaliação dos temas compreendidos pelos alunos, a cerca dos processos e fenômenos indicados nos conteúdos programáticos, será realizada progressivamente, a partir da qualidade de sua participação e contribuição nas atividades coletivas e individuais:

- Participação nos debates e seminários propostos;
- Resenha de textos; pesquisa de campo e elaboração de relatórios;
- Avaliação contemplando questões objetivas e discursivas

Anexo nº 9

Trabalho Final de um Grupo de Estudo de Sociologia

Atividade Avaliativa nºXX.XXX

Código do Grupo: XXXX

Situação Atividade: Avaliação NRE

Organizador: XXXXXXXX XXXXXX XXXXX

Estabelecimento: XXXXXXXXXXXX

NRE: XXXXXXXXXXXX

Participantes:

Nome

RG

XXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Disciplina: SOCIOLOGIA

Data do Encontro: 29/11/2008

Nível de Ensino: Médio

Conteúdo Estruturante: CULTURA E INDÚSTRIA CULTURAL

Conteúdo Básico: Cultura

Conteúdo Específico: Diversidade Cultural

Tipo de Atividade Avaliativa: Palestra/Apresentação Oral

Enunciado:

A partir do conceito de cultura de Roque Laraia, escolha um aspecto da vida de um povo apresentado na revista National Geographic e apresente oralmente para a turma as características encontradas (isto é, a cultura deste povo).

Justificativa:

De acordo com a DCE de Sociologia, é importante problematizar o conceito de cultura e suas derivações e perceber a diversidade de culturas que existem no mundo, e concluir que não existem culturas superiores ou inferiores, apenas grupos distintos.

Abordagem Pedagógica, Estratégias, Instrumentos, Recursos:

Será dividido em grupo de cinco alunos, será dado exemplares da Revista National Geographic para que os alunos encontrem um costume de um povo diferente do nosso e a partir do texto e das fotos da revista, preparar uma apresentação oral de seu conteúdo. Poderá também ser pesquisado em outras fontes uma cultura diversas da nossa.

Indicação de Textos:

A introdução do capítulo sobre Cultura, do Livro Didático Público de Sociologia. O conceito de Cultura apresentado por Roque Laraia, no livro Cultura: um conceito antropológico.

Critérios de Avaliação

Perceber se os alunos conseguiram compreender e apresentar um aspecto da cultura de um povo diferente do nosso. Avaliar a criatividade com que buscar apresentar oralmente para a turma.

Possíveis Conclusões e Resultados:

Perceber que a cultura não é natural, mas, sim, um comportamento apreendido, e portanto, difere de um grupo para outro, e que isto não significa que uma seja superior a outra.

Anexo nº 10

PLANO DE TRABALHO DOCENTE

Estabelecimento de Ensino: Colégio Estadual Tenente Sprenger – E.F.M.

Professor: GILSON ROBERTO KISSULA

Disciplina: SOCIOLOGIA

Turno: M/N

Nº de Horas/Aula: 80

Série

Bimestre: 3º e 4º

Ano: 2008

Conteúdo Específico	Conteúdos Estruturantes	Período	Metodologia	Atividades	Critérios de Avaliação
Diversidade cultural brasileira Erudito/ clássico	Cultura e indústria cultural	15 h/a	Aula expositiva e dialogada	Leitura e interpretação de textos.	Compreender a formação da cultura brasileira e caracterizar a identidade nacional como fruto do processo de herança cultural. Estabelecer a diferença de raça, etnia e folclore e relacionar ao conceito de contracultura. Compreender a importância dos movimentos sociais e suas diferentes variações de resistência à dominação, comparando com políticas afirmativas.
O processo de trabalho e globalização Ideologia e formação do Estado moderno	Trabalho Produção e classes Sociais	25 h/a	Leitura, interpretação e análise de textos. Contextualização	Exercícios de produção de textos.	
Movimentos sociais e agrários No Brasil	Direito, cidadania e Movimentos sociais	25 h/a	Exibição de documentários, vídeos, músicas	Elaboração de situações problema.	
Movimento estudantil Movimento negro, o índio		15 h/a	Seminário	Análise de filmes. Atividades de pesquisa em grupo e individuais. Apresentação da produção cultural com recursos áudio visuais.	

Anexo nº 11

Plano de aula de Sociologia – professor Gilson R Kissula

Tema : Ideologia – conteúdo trabalhado no 3º e 4º bimestre

Suporte teórico:

O que é ideologia – Mriena Chauí

Cultura e Indústria cultural – livro didático público – diversos autores

Documentários extrídos do site: You tube –vídeos / luta de classes

Metodologia : Aula expositiva com apresentação de textos para leitura e debate, exibição de vídeo documentário e elaboração de exercícios.

Resultado:

Proporcionar aos alunos oportunidade de perceber os interesses dos diferentes grupos sociais que fazem parte do contexto social, de que modo atuam e qual influência exercem sobre os indivíduos e diferentes segmentos sociais. Como alguns segmentos da sociedade se defendem dessa dominação e principalmente a importância de se formar um cidadão crítico e capaz de fazer juízo a cerca dos acontecimentos a sua volta, podendo construir sua história de maneira consciente.

Avaliação: Elaboração de relatório dos vídeos, texto e comentários e realização de exercícios e debate onde o aluno possa expressar sua compreensão sobre o tema.

Foi possível identificar em um primeiro momento a dificuldade de muitos alunos em compreender por exemplo, que a mídia possa exercer tamanha influência na vida dos indivíduos, mas durante a discussão do tema e a consequente participação dos alunos, pudemos estabelecer uma relação direta dos acontecimentos ao longo de diferentes períodos da história na dinâmica social e sua repercussão no cotidiano dos indivíduos.

Embora no conceito de ideologia não haja um consenso entre os sociólogos, partimos do senso comum onde se considera como um conjunto de idéias e valores com o objetivo de determinado grupo ou sociedade onde, em geral, prevalece os interesses de uma elite dominante. Junto aos alunos foi possível compreender que nem sempre uma ideologia tem o papel de dominação mas também de defesa de ideais e valores consagrados como exemplo de desenvolvimento, de qualidade de vida de sustentabilidade etc. Foi ainda possível acompanhar como o aluno percebe o imperialismo da mídia e a indústria cultural em seu dia – a – dia e que embora difícil, é possível não se deixar seduzir ou ser levado pelo apelo consumista da sociedade capitalista.

Anexo nº 12

ANEXO 2 – MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO - 2006

ESTABELECIMENTO :

COLÉGIO ESTADUAL PROF. VICTOR DO AMARAL- ENS. FUNDAMENTAL E MÉDIO.E
PROFISSIONAL

ENTIDADE MANTEDORA:

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ

MUNICÍPIO:

CURITIBA

NRE: CURITIBA

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO - IMPLANTAÇÃO SIMULTÂNEA ANO: 2006

DURAÇÃO : 3 ANOS

TURNO: DIURNO/ NOITE

MÓDULO 40

EIXOS TRANSVERSAIS	COMPONENTES DO CURRÍCULO	DISCIPLINAS	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORT. E LITERATURA	4	3	4
		ARTE	2	2	-
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2
	CIÊNCIAS DA NATUREZA MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	3	4
		FÍSICA	2	2	2
		QUÍMICA	2	2	3
		BIOLOGIA	2	2	2
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	HISTÓRIA	2	3	2
		GEOGRAFIA	2	2	2
		FILOSOFIA	2		
		SOCIOLOGIA		2	2
		SUB TOTAL	23	23	23

PARTE DIVERSIFICADA	L.E.M.-INGLÊS	2	2	2
	SUB-TOTAL	2	2	2
	TOTAL GERAL H/A	25	25	25

NOTA: MATRIZ CURRICULAR DE ACORDO COM A LDB Nº 9394/96

* NÃO COMPUTADO NA CARGA HORÁRIA DA MATRIZ POR SER FACULTATIVA PARA O ALUNO.

OBS: SERÃO MINISTRADAS 03 AULAS DE 50 MINUTOS E 02 AULAS DE 45 MINUTOS.