



INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Jocineide Rodrigues

A Sociologia no Ensino Médio: reflexão sobre as práticas docentes da disciplina

Porto Alegre
2009

Jocineide Rodrigues

A Sociologia no Ensino Médio: reflexão sobre as práticas docentes da disciplina

Monografia apresentada ao Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Elizabete Caregnato.

Porto Alegre

2009

AGRADECIMENTO

À minha mãe, Terezinha, por me ensinar a não valorizar respostas óbvias, levando-me a uma postura de questionamento e de constante busca pela compreensão e apreensão do desconhecido.

Minhas irmãs, Alana, pelo apoio nos momentos de incerteza e de cansaço durante a realização do curso, pelas leituras deste do início ao fim, questionando e instigando a melhora do mesmo. E, a Yohana, por preencher o vazio deixado pelas manas mais velhas em casa.

Minhas tias Nelci e Lisi, pelo carinho e compreensão mesmo quando passei algum tempo distante para dedicar-me na pesquisa e análise deste trabalho.

Ao Gerson, que esteve ao meu lado do início ao fim desta jornada acadêmica, às vezes perto, às vezes longe, mas sempre alguém que me incentivou a seguir meu caminho.

À minha orientadora, Célia Elizabete Caregnato, pelo aprendizado proporcionado, pela atenção aos detalhes, pelas contribuições na construção das análises, e pela amizade que se constitui para além da relação professora-aluna. Aos amigos que estiveram presente nesta caminhada, Ti, Fer, Kelly, acompanhando as dúvidas e dando força para continuar em frente.

Aos amigos da ceufrgs, em especial: Daiane, Maurício, Eduardo, Vivian, Fábio, Clarissa, Thomas, Thais e Catarina por me escutarem quando ansiava por falar com alguém sobre o trabalho que estava fazendo, ou me ajudando com detalhes de informática, com a falta de café ou chimarrão.

As meninas, Catarina e Clarissa, pela revisão bibliográfica e de gramática respectivamente, ajudando a tornar mais claro os pontos que poderiam prejudicar a compreensão do leitor e pelo incentivo na reta final, onde eu já me sentia saturada em ver e rever os detalhes.

Aos professores que me permitiram realizar os estágios docentes em suas aulas de Sociologia, contribuindo na minha constituição docente. Aos alunos e alunas que me receberam com carinho e me proporcionaram um aprendizado não só na minha preparação como futura professora, mas também quanto à complexibilidade das relações humanas.

Aos amigos de longe e de perto, que de alguma forma ajudaram a passar por esta fase de maneira mais suave, seja por uma palavra, um gesto, uma cerveja no fim da tarde para desestressar ou pelas caminhadas noturnas para refrescar as idéias.

Enfim, um grande abraço a todas as pessoas que passaram pelo meu caminho, que tive o privilégio de conhecer e fazer parte de suas vidas. O tempo que estivemos juntos não importa em quantidade, mas em qualidade, ainda que tenha sido um ano, um mês, ou menos, suas mensagens de aprendizado estarão sempre comigo. Obrigada!

RESUMO

A situação atual da Sociologia no currículo escolar requer um olhar atento daqueles responsáveis pela produção do conhecimento, que fará parte ao menos em termos do conteúdo que figurará nas aulas da disciplina destinadas a estudantes do Ensino Médio. Nesse sentido, chama atenção o fato de que a área de Ciências Sociais pouco tem se debruçado sobre o tema do ensino de Sociologia na educação escolar, deixando mais espaço para a área da Educação realizar este estudo. Neste trabalho serão apresentadas algumas questões referentes ao ensino de Sociologia no nível escolar. Inicia-se o debate a partir da explanação de como se deu o caminho para a construção do objeto deste estudo, tendo como base de inspiração o trabalho realizado como bolsista de iniciação científica e a experiência nos estágios docentes. Na sequência, considerando uma forma de melhor compreender a Sociologia como disciplina escolar, serão expostos pontos sobre Ensino Médio, currículo e disciplina escolar. Considera-se que a compreensão destes elementos auxilia a pensar sobre o contexto no qual se insere a Sociologia, e assim, entender os caminhos que ela percorre no momento de sua implementação no nível médio de ensino. Ainda, apresenta-se um breve histórico das idas e vindas da disciplina no currículo escolar, passando para um questionamento em relação às práticas docentes, principalmente quanto aos conteúdos, materiais didáticos e metodologias de ensino privilegiadas pelos professores. Busca-se responder a tal questão a partir da análise de trabalhos acadêmicos e das observações realizadas durante os estágios docentes. Não é intuito deste estudo esgotar o tema, mas iniciar um levantamento das possibilidades para as práticas docentes e para a construção de um conjunto de conhecimentos sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Palavras-chave: Sociologia. Ensino Médio. Prática Docente. Recursos. Conteúdos. Metodologias de Ensino.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIC – Bolsista de Iniciação Científica

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EMC – Educação Moral e Cívica

EPB – Estudos de Problemas Brasileiros

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

OCN – Orientações Curriculares Nacionais

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 METODOLOGIA DO ESTUDO E PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	11
2.1 Processos de Inserção e Compreensão da Pesquisa	12
2.2 O Processo da Pesquisa e Sua Justificativa	14
2.3 O Processo de Construção de Ensino	16
3 ENSINO MÉDIO, CURRÍCULO E DISCIPLINA ESCOLAR	19
3.1 O Ensino Médio e Sua Identidade	19
3.2 Currículo	25
3.3 Disciplina Escolar	28
4 A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	31
4.1 Breve Histórico	31
4.2 A Sociologia a Partir dos Documentos Legais	33
4.3 Formulação de Questões Relativas ao Ensino de Sociologia.....	39
5 TRABALHOS ACADÊMICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES	44
5.1 Disciplina Escolar	46
5.2 Conteúdos, Materiais/ Recursos Didáticos e Metodologias de Ensino....	50
5.3 Formação Docente	58
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	67

1 INTRODUÇÃO

Antes de iniciar o trabalho “formal” e propriamente dito, gostaria de localizar um pouco, você, leitor, do meu caminho até este momento, afinal, durante os cinco anos do curso de Ciências Sociais muitas coisas foram se transformando e que me colocam agora, no compromisso de exprimir em um trabalho de conclusão de curso o resultado de minha formação.

Iniciei minha experiência neste mundo acadêmico – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – no ano de 2005, no bacharelado. Logo nos primeiros meses do curso, percebi que havia muitas lacunas a serem preenchidas, claro que não espero alcançar o “conhecimento total”, mas há saberes mínimos necessários para ingressar no ensino superior e conseguir concluí-lo, tais como: ler, escrever, interpretar.

No entanto, no caso específico das Ciências Sociais, talvez o conhecimento mais importante não seja aquele que dá ênfase a uma cientifização. Considero que o mais importante, ao menos no início do curso, é saber questionar e adquirir “consciência” para enfrentar posturas de resignação. Diante de novas constatações e interpretações sobre o mundo social e sobre seu complexo funcionamento, é preciso desenvolver a capacidade de compreensão intelectual das relações sociais, um olhar crítico e atitude desafiadora ao estabelecido para seguir adiante, evitar tornar-se pessimista sem a disposição de fazer algo na/pela sociedade em que se vive.

Nesse sentido, preciso expor algo mais, de cunho extremamente pessoal. Ao longo do curso, diante de tantos autores e teorias das Ciências Sociais, fui sentindo necessidade de dispor de algo mais do que saberes e conhecimentos originados no desenvolvimento de pesquisas e trabalhos acadêmicos; sendo assim, alterei a ênfase do curso para licenciatura (no quinto semestre). Ao optar pela licenciatura, esperava conciliar uma formação em conhecimentos específicos das Ciências Sociais com uma atuação capaz de oferecer caminhos para compreensão do mundo social e contribuir na produção de posturas críticas, não resignadas, conscientes das relações sociais que as produzem, enquanto sujeitos sociais, considerando que os instrumentais metodológicos da área servem como caminho para esse objetivo maior.

Na prática, a formação em licenciatura foi descortinando outros aspectos da realidade social, principalmente em relação aos processos educacionais. Embora no bacharelado tenha debatido sobre as instituições sociais, como se estruturam, se reproduzem e se mantêm socialmente reconhecidas numa relação dialética com os indivíduos, somente na licenciatura, verificando os vários aspectos da instituição “escola”, encontrei a “razão”, entre necessidade e utilidade dos conhecimentos proporcionados pelas Ciências Sociais, que buscava. Dessa maneira, identifiquei que, como docente seria possível reunir o conhecimento – sobre autores, teorias e conceitos sociológicos – com uma ação social, como a educação, através do ensino de Sociologia a estudantes de nível médio, promovendo uma visão mais ampla da realidade social.

Essa “visão mais ampla” – desenvolvida através de uma abordagem sociológica, com a utilização dos recursos teóricos e metodológicos das ciências sociais – permite observar um mesmo objeto por diferentes ângulos, desvendando cada uma de suas faces. Nesse sentido, percebo uma aproximação possível entre o trabalho do sociólogo e do professor, pois ambos têm como objetivo descobrir, desvendar e explicar, com a diferença que o primeiro faz isto “em si”, e o segundo busca inspirar “nos outros” o desenvolvimento dessas posturas de busca do conhecimento. Percebo o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem como um “facilitador”, no sentido em que ele aponta aos estudantes os caminhos para adquirir e construir conhecimento, instigando-os a buscar mais informações, discutir e analisar os fatos observados em nossa sociedade. Como apontado por Bernard Charlot, “O importante é saber o que vai permitir ao aluno aprender a desenvolver suas próprias práticas intelectuais.” (CHARLOT, 2005, p. 97-98).

Do meu ponto de vista, foi uma experiência positiva cursar bacharelado até a metade da graduação e a segunda metade licenciatura, pois inicialmente me detive, exclusivamente, em discussões que me deram embasamento teórico do que tratam as Ciências Sociais, que serviram para pensar o que ensinar e como ensinar aos estudantes de Ensino Médio. Bem, como por quê? (pessoal) e para quê (social) ensinar Sociologia neste nível de ensino?

É esse o lugar que assumo, ou seja, de uma estudante de graduação em Ciências Sociais, que busca conciliar a formação teórica com a formação para a prática.

Esta tarefa não é simples, visto que na própria academia é visível a separação entre pesquisa e ensino e entre bacharelado e licenciatura. Mesmo que nesta instituição estejamos discutindo essa questão em nossas aulas das três disciplinas de Estágio Docente em Ciências Sociais (I, II e III), falta integração entre os professores responsáveis pela formação específica da área de Ciências Sociais e os professores responsáveis pela formação docente, visto que o debate é unilateral concentrando-se na Faculdade de Educação, a partir dos professores responsáveis pelos estágios docentes e seus alunos, ficando tais questões alheias ao interesse dos professores – dos departamentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política – responsáveis pela preparação destes alunos quanto aos conhecimentos específicos da área de Ciências Sociais.

O trabalho proposto aqui é resultado de reflexões realizadas em torno das práticas de ensino de Sociologia na escolarização de Nível Médio, a partir de minha experiência na realização dos estágios docentes, troca de informações sobre esta experiência com colegas e de dados coletados em trabalhos acadêmicos, durante o trabalho como bolsista de iniciação científica.

Neste momento em que a disciplina de Sociologia está em processo de implantação no currículo escolar nacional do Ensino Médio como obrigatória, é fato que muitas questões têm sido levantadas e discutidas. Questões sobre sua função, seus conteúdos, sua especificidade, suas metodologias de ensino, recursos didáticos utilizados no seu ensino, entre outras. Diante de tantas questões que merecem atenção, não é fácil “selecionar” um aspecto deste objeto que carrega em si inúmeras possibilidades de estudo. No entanto, é algo necessário, pois é difícil (talvez impossível) abordar um tema em sua totalidade. Assim, este trabalho deter-se-á em verificar as práticas de ensino da Sociologia no nível médio, principalmente em relação a conteúdos, metodologias e recursos didáticos privilegiados pelos professores da disciplina, em suas aulas.

Além de disso, será apresentada a metodologia utilizada na realização do trabalho, sendo que no seu desenvolvimento se buscará articular a discussão falando sobre questões referentes ao Ensino Médio, ao currículo, à disciplina escolar, e especificamente, referente à disciplina de Sociologia no âmbito da escola básica.

Não se busca encerrar a discussão em relação ao aspecto estudado, mas contribuir para a construção de um quadro que apresente o que é “proposto” para o

ensino de Sociologia, o que na prática está sendo ensinado nas aulas, e que recursos e metodologias estão sendo utilizados para isso.

Por fim, espera-se que este trabalho sirva à reflexão de atuais e futuros professores de Sociologia sobre as possibilidades de estabelecer um currículo com base geral igual, evitando o grande “destoar” entre o que é ensinado, não só comparando estados diferentes, mas escolas de uma mesma cidade. Também se espera inspirar a construção de um conjunto de conhecimentos, delineando práticas, recursos, materiais, conteúdos e metodologias próprios ao ensino de Sociologia para estudantes de nível médio – os jovens. Com isso, fica aberto o espaço para debates, sugestões e complementações, considerando que o conhecimento é algo em constante construção e reconstrução.

2 METODOLOGIA DO ESTUDO E PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Como estudante de Ciências Sociais, tive ao longo da graduação o levantamento de muitas problemáticas que requerem pesquisas e que me despertaram interesse, mas, especificamente na licenciatura, há a necessidade de associar a questão da pesquisa às questões referentes ao ensino. Tem-se possibilidade de integração entre elas, principalmente durante a realização dos estágios docentes. Nesse sentido, minha inspiração para o presente trabalho resultou de uma combinação entre o trabalho realizado como bolsista de iniciação científica e a experiência em práticas docentes, como estagiária.

O contato com a rotina escolar¹ permitiu-me observar que muitas questões só são possíveis de pensar quando inserido nesta rotina. Ao professor, em geral, não basta chegar à escola no horário de sua aula, uma vez que é necessário conviver no ambiente escolar para além de situações clássicas do ensino em aula. Vive-se, a cada dia uma “surpresa”, seja por problemas de infra-estrutura, seja pela dinâmica das relações curriculares, ou ainda, pela eventual necessidade de, em aula, ter de “acalmar os ânimos”, pois os estudantes experienciam problemas que atingem toda a turma e não podem ser ignorados pelo professor. Especificamente, em relação ao ensino de Sociologia, chamou-me a atenção que na prática, há professores com outras formações lecionando esta disciplina. Como consequência, há grande liberdade na definição de conteúdos e métodos. Cada professor adota prioridades a partir de sua formação e, o que é comum entre eles, é que raras vezes utilizam outro recurso didático além de quadro e giz.

Por outro lado, durante o trabalho realizado no projeto de investigação como bolsista de iniciação científica (BIC), aprendi como ocorre o desenvolvimento de uma pesquisa e tive acesso a uma grande quantidade de material empírico. Os documentos selecionados para compor o banco de dados da pesquisa em que participei, tratam, entre outras questões, do ensino de Sociologia no nível Médio. É a partir deste conjunto de questões surgidas nos estágios docentes em Ciências Sociais/Sociologia e com a leitura das teses e dissertações que surgiu a inspiração

¹ Realizei três estágios, sendo uma escola por semestre, em escolas públicas estaduais de Porto Alegre. Durante os estágios, realizei observação do conjunto escolar: estrutura física, organização administrativa, vizinhança da escola, relações entre professores – alunos – direção e funcionários, práticas docentes. No primeiro estágio, houve aplicação de um questionário e nos dois últimos, além da observação, realizei a prática docente.

para o projeto deste trabalho que apresento. Neste capítulo, trato de concepções e metodologias de pesquisa que contribuem para minha reflexão e busco a sua interligação com conhecimentos e experiências relativas ao ensino praticado, visando apresentar o caminho perseguido para a minha elaboração intelectual.

2.1 Processos de Inserção e Compreensão da Pesquisa

A definição de pesquisa significava para mim um conceito distante e complexo, antes de iniciar o trabalho como bolsista de iniciação científica. Em minha formação até o momento havia estudado apenas as definições mais básicas, como por exemplo, de pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa, tipos de amostra e de variáveis, métodos de coleta, hipóteses, entre outros, mas somente de forma conceitual. Não havia desenvolvido nenhum projeto de pesquisa, onde os conceitos fossem operacionalizados na prática e, portanto, sem conhecer de fato o processo que envolve uma pesquisa. A aproximação com a prática de pesquisa ocorreu durante o trabalho na bolsa de iniciação científica, paralelamente ao período dos estágios.

No primeiro momento, foi preciso compreender o objetivo da pesquisa, e que espécie de pesquisa seria realizada, a saber, abordagem qualitativa. Para isso, foram realizadas reuniões com a professora coordenadora do projeto de pesquisa, que servia de base para a minha inserção na atividade. O projeto, que tem como tema central a compreensão das relações entre ensino e pesquisa nos estudos acadêmicos sobre ensino de Ciências Sociais, define fontes empíricas que desafiavam a realização de buscas cuidadosas.

Assim, desenvolvemos uma atividade piloto para testar a melhor forma de coleta de informações. Inicialmente, o caminho foi verificar linhas e programas de pesquisas, produções bibliográficas, teses e dissertações de cada Instituição de Ensino Superior (IES) selecionada no Brasil. Verificamos que linhas e programas de pesquisa resultavam nas teses e dissertações desenvolvidas pela instituição, bem como as demais produções e optamos por pesquisar diretamente teses e dissertações que constituíam o foco da pesquisa. Dessa forma, o trabalho tornou-se

mais ágil, pois na apresentação dos títulos há também a linha de pesquisa e o programa ao qual a tese ou dissertação está vinculada.

Nesta atividade de coleta dos trabalhos acadêmicos para a construção de um banco de dados, tornou-se claro que o trabalho de pesquisa requer planejamento, definição de cada passo a ser tomado e reelaboração diante dos “problemas” identificados. Compreendi que é necessário ter disciplina para acompanhar o processo e não deixar de observar os detalhes, para isso é bom seguir um protocolo que indique quais os procedimentos a serem adotados em cada etapa da pesquisa. Assim, mantendo sistematicamente o caminho bem definido desde a realização da coleta de dados até o momento de análise, torna-se mais viável alcançar o objetivo de responder à questão da pesquisa, bem como apresentar resultados confiáveis.

Outro ponto importante de aprendizado foi em relação à metodologia de pesquisa. Durante o desenvolvimento do trabalho de coleta, foram discutidas questões em relação a metodologias e métodos de pesquisa. Havia, para mim, a necessidade de compreender melhor o significado desses dois termos tão “semelhantes”, mas que fui percebendo as diferenças, a partir do auxílio da professora e de leituras indicadas.

No processo da pesquisa, a metodologia representa o conjunto de conhecimentos que servirão de “guias” ao pesquisador para encontrar as respostas que busca em relação a um problema de investigação e os métodos que estão inseridos nesse conjunto. Para melhor definir essa diferenciação, recorro a Antônio Chizzotti, a partir de suas análises sobre pesquisa qualitativa voltada à área de humanas, quando afirma:

A pesquisa segue uma metodologia de trabalho com a definição dos caminhos a seguir para esclarecer o problema e sistematizar uma afirmação fidedigna sobre o problema de estudo. Esse caminho definirá estratégias, técnicas e métodos de alcançar comprovação de uma verdade coerente com sua concepção da realidade e sua teoria do conhecimento. (CHIZZOTTI, 2006, p. 26).

Tendo uma compreensão das exigências a serem cumpridas antes de iniciar uma investigação, retornei às questões levantadas durante os estágios e à leitura do material que dispunha sobre o ensino de Sociologia no nível médio, para “limitar o foco de estudo” (FLICK, 2009, p. 66), pois “a pesquisa parte de uma questão inicial”;

assim, “para quem inicia uma pesquisa a questão se traduz em: qual é o problema a ser estudado?” (CHIZZOTTI, 2006, p. 25).

A formulação da questão de trabalho decorre da compreensão exposta e no andamento da pesquisa, optei pela metodologia de análise de conteúdo, visando promover um estudo de caráter qualitativo. Ressalto que a base empírica para a análise será composta pelos documentos coletados, conforme já exposto acima e serão consideradas também as observações durante os estágios. Tomo esta posição apoiada no fato de que:

[...] todo pesquisador adota ou inventa um caminho de explicitação da realidade que investiga ou da descoberta que realiza guiado por um modo de conhecer essa realidade e de explorá-la. (CHIZZOTTI, 2006, p. 24).

Assim, considero que, com a associação entre análise de conteúdo e observações “de campo”, terei maiores possibilidades de compreensão do problema de investigação: o que se verifica a partir da experiência docente nos estágios e dos trabalhos acadêmicos em relação às práticas de ensino, principalmente, no que se refere a conteúdos, metodologias e recursos didáticos privilegiados pelos professores de Sociologia em suas aulas no Ensino Médio.

2.2 O Processo da Pesquisa e sua Justificativa

A pesquisa na qual participo, busca realizar um levantamento de trabalhos que discutem a relação entre pesquisa e ensino de Ciências Sociais/Sociologia. Meu trabalho envolveu o levantamento de teses e dissertações que tratam do tema, a organização do banco de dados e análise de conteúdo dos materiais selecionados. Os critérios para a seleção foram: trabalhos de instituições públicas, sitiados no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos cadernos de indicadores, a partir das palavras-chave: ensino, educação, Ciências Sociais, Sociologia, Ensino Médio e pesquisa. Buscamos instituições que representassem todas as regiões do Brasil, no total foram vinte e uma instituições de

ensino superior e cinquenta e seis programas de pós-graduação nas áreas da Educação, Sociologia e Antropologia.

Com o objetivo de realizar uma apresentação no Salão de Iniciação Científica da UFRGS, foi realizado um recorte temático a partir da pesquisa principal, privilegiando a análise dos trabalhos acadêmicos que tratam especificamente sobre o ensino de Sociologia no nível médio de escolarização. Considerando o recorte realizado e a experiência nos estágios docentes, surgiu a necessidade de aprofundar a questão referente aos conteúdos e recursos didáticos que estão sendo privilegiados nas práticas docentes no ensino escolar da disciplina. Esse recorte e o presente trabalho justificam-se pela relevância que tem para a compreensão da existência de variação significativa sobre esses dois temas, nos dois contextos em questão – trabalhos acadêmicos e práticas nas escolas.

A partir do banco de dados construído, foi realizada uma amostra estratificada² para construir um *corpus*³ que relacionasse somente os trabalhos que tratam do ensino de Sociologia no nível médio. O critério para esta seleção foi constar no título ou nas palavras-chave: ensino, Sociologia, nível médio, escola e educação. Esses elementos constituem a caracterização da amostra estratificada. Deste processo de seleção, foram identificados dentro do universo maior de documentos (vinte e um trabalhos: teses e dissertações) e dez trabalhos que constituíram o material empírico desta pesquisa. Após, foi realizada leitura dos resumos para verificar se havia referência aos conteúdos e recursos didáticos indicados para o ensino de Sociologia no nível escolar. A partir destes dados, foi construído um quadro com os autores para categorizar seus trabalhos e que será apresentado no capítulo 4.

Para exemplificar um detalhe do processo de buscas dos trabalhos acadêmicos, cito a dificuldade de não haver resumo da tese ou dissertação, quando se encontra um título que possa vir a tratar do assunto em busca. Assim, é preciso ficar atento para a linha e/ou programa de pesquisa, caso ainda assim não fique claro, há necessidade de fazer a busca do resumo ou do texto “on-line” para eliminar dúvidas.

2 Classificação dos trabalhos coletados conforme as categorias relevantes para este estudo. Caracterizando os subgrupos: disciplina escolar; metodologia de ensino, docência.

3 Segundo Uwe Flick, a construção de um corpus ocorre a partir de uma coleção de textos. O corpus permite estabelecer dados para uma análise (2009, p. 51-52).

Tendo a definição do material a ser utilizado, foi iniciado o processo de leitura dos documentos para identificar como eram apresentados os conteúdos e recursos didáticos para uso nas aulas de Sociologia no Ensino Médio. Como anteriormente colocado, usamos a análise de conteúdo, pois ela “constitui um conjunto de procedimentos e técnicas de extrair o sentido de um texto por meio das unidades elementares que compõe os documentos: palavras-chave, léxicos, termos específicos, categorias, temas e sub-temas, procurando identificar a frequência ou constância dessas unidades para fazer inferências e extrair os significados do texto” (CHIZZOTTI, 2006, p. 115). Lembrando que:

[...] é possível não se restringir ao que está expresso no texto, mas fazer uma leitura do contexto e das circunstâncias em que a mensagem foi feita, [...] uma leitura daquilo que está além do que é manifesto: as omissões, as ignorâncias consentidas, as preferências seletivas por palavras, os termos ambíguos, enfim, os indefinidos significados subjacentes que o texto contém. (CHIZZOTTI, 2006, p. 117).

Desta forma o trabalho de pesquisa foi organizado de acordo com o seguinte roteiro:

- a) levantamento de questões referentes à prática de ensino de Sociologia, durante as observações realizadas nos estágios docentes;
- b) contato com a prática de pesquisa, através do trabalho realizado na bolsa de iniciação científica;
- c) definição da questão a ser investigada;
- d) definição e seleção do material para a pesquisa com a perspectiva metodológica de análise de conteúdo;
- e) leitura com objetivo exploratório, para fazer levantamento de elementos apresentados nos textos para análise;
- f) análise e conclusões.

2.3 O Processo de Construção de Ensino

No campo das metodologias, é preciso ainda descrever e discutir aquela que tive contato durante os estágios docentes, a saber, a metodologia de ensino.

Diferente da metodologia de pesquisa, que orienta o pesquisador durante o seu processo de investigação, a de ensino se refere à prática de ensino do professor, como ele desenvolve a sua aula, ou seja, a partir de que concepção e de que procedimento; por exemplo, aula expositiva, visita a museus, organização de pesquisa, etc. Assim, enquanto a primeira está direcionada para a construção de conhecimentos que se tornem teoria, a segunda está para a prática e visa produzir resultados no nível da educação.

Considerando que o perfil dos professores que ministram aulas de Sociologia é variável, nota-se que a metodologia adotada por eles também varia, como também a abordagem e os próprios conteúdos. Entre os professores com formação em Ciências Sociais, há o professor “tradicional”, que assume uma posição de “dono da verdade”: “eu ensino, vocês aprendem”. Há também o professor “engajado”, mobilizado em promover um ensino de “qualidade”, que instiga os estudantes a discutir as questões sociais, busca inovar suas aulas, através de debates e uso de diferentes materiais e recursos didáticos. Há ainda os professores com formação em cursos de graduação em outras áreas, como por exemplo, História, Geografia, Filosofia, Psicologia. Nesses últimos, se observa que a Sociologia acaba tendo um viés dessas áreas, induzindo a uma dificuldade em delimitar a especificidade dos conhecimentos sociológicos.

Do exposto, fica o questionamento em relação a que critérios são válidos – se existem? – seguir no processo de escolha dos conteúdos de Sociologia trabalhados com estudantes do Ensino Médio. Conforme o perfil do professor, o conteúdo é selecionado a partir dos autores clássicos e suas teorias, ou temas que tratem de questões sociológicas que se aproximam da realidade do aluno, ou ainda um tema de Sociologia, mas com um viés de outra área, como ocorreu em uma aula observada. A aula era sobre as instituições, grupos sociais e movimentos sociais, no entanto, o texto usado para trabalhar com os estudantes era de um livro de Psicologia, tratando mais da constituição psicológica do indivíduo, com definições do que é subjetivo e objetivo na sua identidade, e não a sua constituição enquanto ser social⁴

Considero que é um desafio ao professor de Sociologia, neste momento em que a disciplina retorna ao currículo escolar como obrigatória, elege as

4 Aula em 29/06/2009 realizada na Escola Técnica Irmão Pedro em Porto Alegre – RS.

metodologias de ensino e os conteúdos mais adequados para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos sociológicos. A partir da experiência dos estágios, parece-me que um caminho para realizar estas escolhas se dá com a observação de como os estudantes reagem diante de cada metodologia adotada e como eles se manifestam com a apresentação do conteúdo que será trabalhado. É preciso considerar as expectativas e frustrações dos alunos e quando o processo de ensino-aprendizagem não está funcionando há que se rever o planejamento de aula e se necessário, modificá-lo.

Desta forma, o acesso a conhecimentos proporcionados pela pesquisa a partir dos trabalhos acadêmicos vem ao encontro daquilo que os estágios me permitiram observar em relação à falta de uma “linha” metodológica para o ensino de Sociologia na educação escolar e de um currículo “mais definido”. Nesse sentido, considera-se que o problema de investigação proposto neste estudo ajudará na identificação de fatores que implicam estas ausências e das possibilidades para a definição desses elementos. Em síntese, busca-se contribuir para o crescimento de um conjunto de conhecimento sobre o ensino de Sociologia na educação escolar.

3 ENSINO MÉDIO, CURRÍCULO E DISCIPLINA ESCOLAR

O objetivo deste capítulo é compreender o contexto no qual se insere a disciplina de Sociologia, ou seja, o nível médio de ensino, seu currículo e suas disciplinas escolares. A interpretação desses elementos permite ver os desafios, mas principalmente, tem como objetivo indicar as possibilidades curriculares para a Sociologia, enquanto disciplina escolar.

Para refletir sobre o Ensino Médio busca-se apoio em análises realizadas sobre o discurso legal, que apontam as alterações realizadas na organização deste nível de ensino e suas implicações. Em relação ao currículo, uma breve discussão é realizada a partir de alguns autores que tratam da definição de currículo. Por fim, para auxiliar na compreensão da Sociologia como disciplina escolar, apresenta-se uma definição que indique as características de uma disciplina escolar, sendo que no caso da Sociologia, observa-se a necessidade de uma maior diferenciação de sua ciência de origem, as Ciências Sociais.

3.1 O Ensino Médio e Sua Identidade

Para entender a organização do nível médio de ensino, são privilegiados, neste estudo, análises de documentos oficiais das últimas décadas. O Ensino Médio é uma fase da educação com indefinição de sua identidade, tendo em alguns períodos o caráter de preparação para o trabalho, em outros, o de preparação para ingresso no ensino superior. A partir de alguns trechos de um documento oficial transcritos logo adiante, é possível identificar os processos de alterações que o Ensino Médio foi sofrendo no decorrer do tempo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) – promoveu alterações quanto à relação do Ensino Médio com o ensino profissionalizante. O Parecer CNE/CEB nº 39/2004 permite que se entenda o processo de transformação pelo qual este nível de ensino foi passando, especialmente entre 1996 e 2002, no sentido de desvinculá-lo da Educação Profissional, nestes termos:

A Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trata o tema da “Educação Profissional” em um capítulo especial, o Capítulo III do Título V, “Da Educação Profissional”, Artigos 39 a 42, de forma associada e articulada com o § 2º do Artigo 36 da mesma Lei, na parte referente ao Ensino Médio, definido como “etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos”. No Artigo 39, a Educação Profissional é claramente caracterizada como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, com o objetivo de conduzir o cidadão a um permanente desenvolvimento “de aptidões para a vida produtiva” na sociedade do trabalho e do conhecimento. O Ensino Médio, no Artigo 35, é claramente caracterizado como a “etapa final da Educação Básica”, com a finalidade de “consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluída a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. O Ensino Médio ganhou uma clara identidade própria e a Educação Profissional também. (...) A “articulação” é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Não é mais adotada a velha fórmula do “meio a meio” entre as partes de educação geral e de formação especial no Ensino Médio, como havia sido prevista na reforma ditada pela Lei nº 5.692/71. “Todos os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos” (§3º do Artigo 36). O preparo “para o exercício de profissões técnicas”, no Ensino Médio, só ocorrerá desde que “atendida à formação geral do educando” (§ 2º do Artigo 36). O § 4º do Artigo 36 faz uma clara distinção entre a obrigatória “preparação geral para o trabalho” e a facultativa “habilitação profissional” no âmbito do Ensino Médio, as quais poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino ou em cooperação com instituições especializadas em Educação Profissional. (BRASIL, 2004, p. 1-2).

Para melhor definir o caráter diferencial entre o Ensino Médio e Educação Profissional, foram necessários “ajustes” que especificassem como funcionariam então:

Essa nova forma de relacionamento entre o Ensino Médio e a Educação Profissional foi caracterizada, no Inciso I do Artigo 3º da Resolução CNE/CEB 4/99, como de “independência e articulação”. Essa orientação marcou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação tanto para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 3/98) quanto para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB 4/99) e a Educação Tecnológica (Parecer CNE/CP 29/2002 e Resolução CNE/CP 3/2002) (BRASIL, 2004, p. 2).

De fato, verifica-se que se o Ensino Médio passou a ser considerado etapa final da Educação Básica, mas sua desvinculação da Educação Profissional foi

sendo afirmada ao mesmo tempo em que constituía uma situação dúbia. De um lado, a formação profissional viria após ou de forma concomitante à titulação de nível médio, mas ela também poderia ocorrer, sem esse nível de ensino. Essa situação não desejada, mas factível, apresenta-se como um risco quando se projeta avanços educacionais necessários à sociedade brasileira.

O Parecer citado acima ainda nos traz uma explicitação de descontinuidade entre dois Decretos, de períodos governamentais distintos, que tratam da organização do Ensino Médio e do Profissionalizante:

As divergências entre os dois decretos regulamentadores, que merecem ser explicitadas e corrigidas no conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio, são as seguintes:

- O Decreto nº 2.208/97 organizava a Educação Profissional em três níveis: Básico, Técnico e Tecnológico (Cf. Artigo 3º). O Decreto nº 5.154/2004 define que a Educação Profissional “será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; Educação Profissional Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação” (Cf. Artigo 1º).

- O Artigo 5º do Decreto nº 2.208/97 define que “a Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. O Decreto nº 5.154/2004, por seu turno, define que “a Educação Profissional Técnica de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (Cf. Artigo 4º), e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (Cf. incisos I, II e III do § 1º do Artigo 4º).

- O Parágrafo Único do Artigo 5º do Decreto nº 2.208/97 estabelecia um limite, de 25% do total da carga horária mínima do Ensino Médio para “aproveitamento no currículo da habilitação profissional”. O Decreto nº 5.154/2004 não prevê mais esse limite previsto pelo Decreto nº 2.208/97, que constituía, na prática, uma clara herança da mentalidade ditada pela Lei nº 5.692/71;

- o Decreto nº 2.208/97, no seu Artigo 6º, definia uma estratégia para a “formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico”, que já fora superada pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, de forma coerente com as diretrizes da Lei nº 9.394/96 e com o que acabou sendo estabelecido sobre a matéria pelo Decreto nº 5.154/2004, em seus Artigos 5º e 6º;

- as orientações definidas nos Artigos 8º e 9º do Decreto nº 2.208/97 também foram devidamente interpretadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, as quais mantêm maior coerência com o que dispõe sobre a matéria o recente Decreto nº 5.154/2004;

- o referido Decreto, no seu Artigo 4º, define como premissas básicas a serem observadas na organização da Educação Profissional Técnica, de forma articulada com o Ensino Médio, que sejam observados “os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e as exigências de cada instituição de ensino, nos termos do seu projeto pedagógico” (incisos I, II e III do Artigo 4º) (BRASIL, 2004, p. 3).

Percebe-se que durante o período posterior à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) as políticas governamentais – governo de Fernando Henrique Cardoso – preocupavam-se em dar ao Ensino Médio uma identidade que o diferenciasse e desvinculasse da Educação Profissional. A partir do governo posterior – Luiz Inácio Lula da Silva – vê-se um movimento contrário, isto é, de oferta de formação integrada entre a Educação Básica e a Profissional.

Alguns estudiosos que analisam o discurso oficial, especialmente com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, de 1999, esclarecem interesses e ideologias que estabelecem o tipo de ensino proporcionado pelo nível médio de escolarização, ou seja, uma educação mais voltada para o trabalho ou uma educação mais geral, chamada propedêutica.

A análise dos documentos legais exige atenção e compreensão dos conceitos empregados para apreender suas intencionalidades e que resultados podem trazer ao ensino dos jovens que frequentam o Ensino Médio, principalmente na educação pública. Assim, por exemplo, “para compreender a Reforma do Ensino Médio, portanto, exige que se elucidem as concepções, preenchendo o discurso lacunar, para que as intencionalidades decorrentes de interesses e visões particulares de mundo, próprias das diferentes posições de classe, venham à tona e assim se possa exercer o direito de escolha por possíveis históricos que são necessariamente contraditórios, dentro dos limites da democracia possível.” (KUENZER, 2000, p. 17).

Um ponto importante a ser analisado nos discursos oficiais, é a apropriação que estes fazem de discursos e conceitos construídos no meio acadêmico, inserindo-os nos documentos oficiais que servem de referência a como “deve” ser o Ensino Médio. Lopes (2002), ao analisar o conceito de contextualização nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999, aponta que sua utilização serve aos interesses econômicos do mundo produtivo, onde não há vínculo com o desenvolvimento do cidadão crítico e da cultura de forma mais ampla, a educação passa a ser mais restrita ao desenvolvimento de competências que possibilitem a formação de trabalhadores capazes de atender às demandas do mercado. Assim, a identificação entre as competências entendidas como necessárias ao desenvolvimento humano e as competências necessárias a esfera da produção, serve a essa esfera, que passa a exigir competências associadas ao pensamento abstrato, realização simultânea de tarefas, capacidade de tomar decisões e de solucionar problemas, trabalhar em equipe, pensamento divergente e

crítico. Dessa forma, “Entende-se a alteração do modelo educacional como ferramenta para servir aos interesses do mercado e o discurso de formação de competências mais complexas serve para legitimar o documento.” (LOPES, 2002, p. 394).

Investigar os sentidos possíveis dos discursos oficiais é uma prioridade quando se tem como objetivo promover uma educação pública de qualidade. É a partir da compreensão destes documentos que definem o papel do Ensino Médio que se pode também pensar em currículo, ou seja, que tipo de ensino será dado, com que perspectivas de formação dos estudantes. Há que se questionar se as propostas atendem às necessidades dos jovens, tanto no sentido de sua formação intelectual quanto na sua formação para o trabalho, visto que para muitos, o trabalho se torna uma necessidade para manter seus próprios estudos. Ao estabelecer que o Ensino Médio dê uma formação geral, “conteudista” ou científica, separada da educação profissional, voltada à preparação para uma profissão, é preciso verificar a que interesses corresponde este tipo de ensino e que conseqüências podem trazer aos jovens que não desfrutam da condição de se dedicarem apenas aos estudos.

Considerando que a escola pública está inserida em uma sociedade gerida por uma estrutura política e atende a um modelo econômico, é relevante considerar a relação existente entre esses elementos, pois o tipo de educação proporcionada pode ser pensada como resultado dessa relação, onde as mudanças realizadas no sistema educacional servem para atender às novas necessidades do mundo capital, da economia, que necessita de um novo tipo de trabalhador. Nesse sentido, Kuenzer (2000, p. 36) informa que:

[...] nesse estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista, apenas o conhecimento prático e o bom senso, embora continuem a ser importantes, não são mais suficientes para enfrentar os desafios postos por um modelo de desenvolvimento que cada vez mais usa a ciência como força produtiva, para o bem e para o mal, ao mesmo tempo melhorando e destruindo a qualidade de vida, individual e social.

A relação entre educação, sistema político e economia, é refletida também a partir da contribuição de Dagmar M. L. Zibas (2005, p. 25) que defende que: “[...] a escola não pode desconhecer as exigências da produção”, mas também:

[...] não pode se submeter passivamente à racionalidade econômica vigente. Ao contrário, a par da inevitável instrumentação dos jovens para

que sobrevivam no mundo real, torna-se fundamental que a escola ensine a 'leitura desse mundo', ou, em outras palavras, que desenvolva a cidadania democrática, aqui entendida como a compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico e social, de forma que a sociedade seja percebida como passível de ser transformada. (ZIBAS, 2005, p. 25).

Além disso, o exposto pela autora permite pensar em uma inspiração para o trabalho do professor de Sociologia no Ensino Médio.

A análise de Kuenzer (2000) provoca um questionamento do discurso de democratização do Ensino Médio e a reorganização dele com a separação entre educação geral e profissional, pois tal alteração, segundo ela, pode provocar uma maior exclusão dos já excluídos e reforço da inclusão dos incluídos. A separação resulta em estudantes terem de optar entre continuar os estudos ou trabalhar para se sustentar. Como muitos indivíduos tinham no Ensino Médio Profissionalizante uma forma de atingirem uma educação básica e ao mesmo tempo uma oportunidade de estágio, inclusive remunerado, com a separação, essa situação tornou-se mais complexa. Eles precisariam terminar o Ensino Médio, depois fazer o Ensino Profissional, ou concomitantemente, o que exige mais tempo de seu dia, impedindo-os de trabalhar, ao menos meio turno. Há, com isso, uma evidente falta de democratização, pois se desconsidera a posição de jovens menos privilegiados. Os documentos legais indicam estar distantes tanto da realidade do sistema público escolar quanto das necessidades da população que o frequenta.

Nesse sentido, Kuenzer (2000, p. 38) expõe de forma clara e objetiva o descompasso entre o discurso das propostas oficiais e a realidade do sistema brasileiro de ensino:

Em resumo, a efetiva democratização de um Ensino Médio que ao mesmo tempo prepare para a inserção no mundo do trabalho e para a cidadania, complementado nos níveis subseqüentes por formação profissional científico-tecnológica e sócio-histórica, tal como o proposto nas finalidades expressas na legislação, exige condições materiais que não estão dadas no caso brasileiro.

Como uma possibilidade de democratização do ensino, Kuenzer entende que o projeto político-pedagógico define-se, teórica e praticamente, nas escolas; sendo assim, é um desafio lançado às escolas públicas instituírem projetos e ações que construam condições aos seus estudantes de alcançarem condições para disputar com igualdade de condições intelectuais com os já estabelecidos. Cabe considerar

que se as escolas possuem um espaço de trabalho diante de desigualdades sociais, os professores também se constituem em sujeitos que potencialmente contribuem para a democratização efetiva do ensino, por meio do seu trabalho, instigando seus alunos a perceber diferenciações no acesso ao conhecimento e buscar superá-las, diante de uma sociedade da aparente igualdade, mas que privilegia uns em detrimento de outros – os dominantes e os dominados.

3.2 Currículo

Observando a fragilidade existente na definição da identidade do Ensino Médio, é possível prever significativa instabilidade também na organização de seu currículo. Como mostrou o item anterior, a identidade do Ensino Médio parece estar atrelada aos interesses econômicos e, da mesma forma, podemos analisar a organização de um currículo, visto que ele é ordenado a partir das diretrizes e exigências das propostas oficiais, ou deveria ser. Assim, o currículo também é afetado em sua constituição pelo que o mercado – o capital – necessita. Portanto, também vai buscar atender a essas necessidades.

Antes de discutir a relação entre currículo, política e economia, tomemos emprestada a definição dada por Jean-Claude Forquin para um breve esclarecimento do que é currículo, com a verificação de diferenciação entre currículo real, formal e oculto:

[...] o termo “currículo” designa geralmente o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos. Um currículo é um programa de estudos ou um programa de formação, mas considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal, isto é, de acordo com a organização seqüencial das situações e das atividades de aprendizagem às quais ele dá lugar. Acessoriamente, e por extensão, o termo “currículo” pode designar não mais aquilo que é formalmente prescrito, oficialmente “inscrito no programa”, mas aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula e que está, às vezes, muito distante daquilo que oficialmente prescrito. Ele pode designar, igualmente, ao custo de uma ampliação ainda maior de seu sentido, o “conteúdo latente” do ensino ou da socialização escolar, o conjunto de competências ou de disposições que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusas (ou seja, tudo aquilo que os autores anglófonos designam, às vezes, pelo termo “currículo oculto”) (FORQUIN, 1996, p. 188).

As teorias sobre o currículo escolar permitem compreender a relação deste com interesses políticos e econômicos, bem como entendê-lo como resultado das relações sociais existentes em um determinado tempo-espço, ou seja, currículo entendido como construção social. Assim, temos que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.” (GRUNDY *apud* SACRISTÁN)⁵. Pensar no currículo não se restringe apenas a pensar em um conjunto organizado de conteúdos, metodologias de ensino e materiais didáticos, pois é preciso pensar nos motivos que levaram a seleção de determinados conteúdos e disciplinas, que habilidades pretende desenvolver e que tipo de indivíduo social pretende formar.

As teorias tradicionais do currículo apresentam como característica, a ausência de preocupação em questionar como se dava a organização dos arranjos educacionais existentes, das formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, da forma social dominante. As teorias tradicionais se concentravam nas formas de organização e elaboração do currículo, concentrando suas atividades técnicas a como fazer o currículo, eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. Em contraposição a elas, as teorias críticas desconfiam do “status quo”, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2001).

Entre os críticos do currículo, temos Young que critica a tendência a tomar como dadas, como naturais, as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pela teoria educacional e pelos educadores, assim ele expõe a necessidade de mostrar o caráter histórico, social, contingente e arbitrário do currículo. O currículo e o conhecimento escolar transmitido através dele são vistos como invenções sociais, como resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas, em torno de quais conhecimentos devem fazer parte do currículo. O autor questiona como uma disciplina entrou no currículo e não outra, por que um tema e

⁵ GRUNDY, S. (1987) Curriculum: Product or Praxis, Lewes: Falmer. 209 + ix pages *apud* SACRISTÁN, 2000, p.13.

não outro, por que uma forma de organização e não outra, buscando compreender quais valores e interesses estão envolvidos nesse processo seletivo, assim ele busca investigar a conexão entre currículo e poder, investigando de um lado os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais (YOUNG *apud* SILVA)⁶. Dessa forma Young nos leva a pensar na estreita relação entre currículo e poder, onde podemos observar que quando ocorre uma mudança nos princípios de poder – troca de governo – também pode ocorrer uma mudança curricular.

É a partir de um currículo que se pode avaliar que tipo de indivíduo se busca “formar”. Isto vai estar intrinsecamente ligado à identidade do Ensino Médio, com a orientação que este nível de ensino tem, ou seja, com objetivo de preparar os jovens para o mercado de trabalho, para a continuação de estudos no Ensino Superior. Com a orientação de quê educação se pretende, organiza-se o currículo para cumprir os objetivos propostos.

Já tivemos o currículo tradicional, criticado por não atender às necessidades de mercado com seus conteúdos sem utilidade prática, como por exemplo, as línguas clássicas; o currículo propedêutico-científico, com formação geral, mas sem preparar para o trabalho e o currículo profissional, que deixa lacunas em relação a alguns elementos da formação básica. Com a teoria crítica do currículo, foi possível identificar cada uma dessas formas de organizar e “transmitir” o conhecimento nas escolas. Mas diante das críticas desenvolvidas, surpreende o fato de ainda não ter se constituído um currículo que atenda as necessidades de ter uma boa base de conhecimentos técnico-científicos, desenvolvendo capacidades necessárias para adaptação no mercado de trabalho e promover pensamento autônomo, crítico e consciente das novas gerações.

Se o currículo é algo culturalmente construído, então sua concepção e as formas de praticá-lo não são lineares e podem, inclusive, entrar em conflito. Acrescenta-se ainda, embora essa situação não pareça ser simples, introduzir uma nova disciplina em seu interior, processo pelo qual passa a Sociologia. Os elementos abordados até aqui - identidade do Ensino Médio, concepções e práticas curriculares – são importantes fatores que intervêm no processo de interpretação sobre o ensino de Sociologia na escola. Esse ensino precisa consolidar-se, sustentando-se em

6 YOUNG, Michael. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GRÁCIO, Sérgio (Org.); STOER, Stephen (Org.). Sociologia da educação. Lisboa: Horizonte, 1982. p. 151-187. (A construção social das práticas educativas; v. 2) *apud* SILVA, 2002, p. 67.

compreensões pertinentes sobre esses níveis de realidade, bem como sobre uma adequada interpretação do que seja uma disciplina escolar.

3.3 Disciplina Escolar

É necessário compreender a idéia de disciplina escolar, buscando identificar características e aquilo que a difere da disciplina acadêmica, no entanto é bom considerar que é esta que dá subsídios teóricos para a primeira, sendo esta, em alguns casos, oriunda de uma disciplina científica localizada na academia. Entende-se que o processo de formação de uma disciplina escolar dá-se em decorrência de diversos elementos, tais como interesses políticos, discursos pedagógicos, profissionais e expectativas da sociedade na qual a disciplina se insere. Com isso, podemos dizer que uma disciplina escolar também pode ser considerada como uma construção social, resultado de relações sociais em um espaço-tempo determinados, ou seja, como uma elaboração sócio-histórica.

Porém, o que há de específico em uma disciplina escolar? Compreender a especificidade de uma disciplina escolar torna-se fundamental neste trabalho, que trata da Sociologia no Ensino Médio, pois este é um momento especial para esta disciplina que está se inserindo no currículo escolar após anos de afastamento desse nível de ensino. Nesse sentido, apresentaremos algumas noções sobre disciplina escolar para nos ajudar a refletir sobre as implicações que uma “nova” disciplina como a Sociologia tem que enfrentar para se sustentar entre disciplinas já estabelecidas, reconhecidas escolar e socialmente.

É importante lembrar que embora uma disciplina escolar possa ser oriunda de uma acadêmica, o saber de uma difere da outra, assim como o conhecimento escolar e o conhecimento científico se distinguem. Também não é regra que a disciplina escolar tenha sua origem exclusivamente a partir de disciplinas científicas. Tratando da diferença entre elas temos uma contribuição de Lopes:

As disciplinas científicas são constituídas por discursos especializados e delimitam um determinado território diretamente associado aos mecanismos institucionais da comunidade científica em seu processo de produção do conhecimento. Nesse sentido, as disciplinas têm seu próprio campo intelectual de textos, práticas, regras de ingresso, exames [...]. É por

intermédio de um mecanismo disciplinar que as ciências se organizam coletivamente, definem espaços de poder, de alocação de recursos e de reprodução dos métodos e princípios de construção do conhecimento. Enquanto que, nas disciplinas escolares, [...] os padrões de estabilidade e de mudanças de conteúdos e métodos de ensino e os processos de (re) organização pelos quais passam os saberes ao serem escolarizados, [...] têm demonstrado [que] a 'disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas'. (LOPES, 2001, p.156 *apud* TOLEDO)⁷.

Em relação aos estudos empreendidos na compreensão dos processos de construção de uma disciplina escolar, Chervel (1990) e Goodson (1990) apontam para a questão de que o desenvolvimento das disciplinas escolares não se deve apenas aos processos de organização ou reorganização das disciplinas científicas. Elas se fazem pelo cumprimento de finalidades sociais, onde, por exemplo, a disciplina é resultado da necessidade da sociedade em transmitir os conhecimentos a outras gerações (CHERVEL⁸, 1990; GOODSON⁹, 1990 *apud* TOLEDO). Este processo de desenvolvimento envolve pessoas e instituições em relações de poder e nem sempre uma disciplina tem sua formação inicial no contexto universitário, para depois ser criada nas escolas.

Como foi exposto, a disciplina acadêmica não é a única referência de constituição das disciplinas escolares, pois, há diferenças possíveis no processo de desenvolvimento destas disciplinas, como apresenta Lopes:

As disciplinas escolares podem ser: a) disciplina que em seu processo histórico de constituição assumiram maior relação com as disciplinas de referências tais como: Química, Física e História; b) disciplinas constituídas pela integração ou pela tentativa de integração de diferentes disciplinas de referências tais como: ciências (integração de Química, Física, Biologia e princípios de Geologia) e Estudos Sociais (integração de História e Geografia); c) disciplinas temáticas desenvolvidas com base em demandas sociais as mais diversas, sem qualquer relação com disciplinas científicas de referência, tais como Moral e Cívica Orientação sexual e Cidadania (LOPES, 2001, p.157 *apud* TOLEDO, 2007, p. 4).

7 LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In.: MAZZOTTI, A. J. et al. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. *apud* TOLEDO, 2007, p. 2.

8 CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, Porto Alegre, v.2, p.177-229, 1990. *apud* TOLEDO, 2007.

9 GOODSON, Ivor. Tornando-se uma disciplina acadêmica: padrões de explicação e evolução. Teoria e Educação. Porto Alegre, n.02, 1990. *apud* TOLEDO, 2007.

Dessa maneira, podemos dizer que as disciplinas escolares são construídas e instituídas no ensino escolar considerando as possibilidades de suprir as necessidades da sociedade, ou seja, uma de suas características é que elas precisam ser úteis, portanto, da mesma forma como verificado em relação ao Ensino Médio e seu currículo, também devem atender às demandas sociais e econômicas.

No caso da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, é preciso considerar que de um lado, ela tem origem em disciplina acadêmica, guardando importante influência, mas também possui uma relação de relativo distanciamento quanto à academia. A influência de abordagens acadêmicas não é vista apenas na presença forte do estudo de teóricos das Ciências Sociais, mas também na organização de temas para o Ensino Médio, muitas vezes, inspirados ou até reproduzidos do Ensino Superior. Por outro lado, o distanciamento, aparece quando se vê poucos docentes das universidades dedicados ao tema do ensino de Sociologia na Educação Básica, principalmente entre os professores da área.

Entende-se que, assim como a identidade de um nível de ensino – Ensino Médio – e a construção de um currículo, também a disciplina escolar no seu percurso, sofre interferência dos interesses políticos, econômicos, acadêmicos e sociais desde a sua construção até a consolidação no espaço escolar e posteriormente perante a sociedade, tornando-se legítimos os conhecimentos transmitidos por ela. Diferente da disciplina acadêmica, a disciplina escolar tem na sua constituição o uso de diferentes saberes, mistura o conhecimento científico e o cotidiano, nasce de um contexto de disputas entre discursos políticos, pedagógicos, econômicos e sociais.

A Sociologia, sendo uma disciplina que está em processo de implantação na educação escolar, já apresenta trabalhos acadêmicos que investigam e analisam sua história, marcada pela sua intermitência nos currículos escolares. No entanto, há necessidade de uma dedicação em trabalhos que discutam a Sociologia enquanto disciplina escolar, que desvendem suas características, seus saberes, suas metodologias de ensino, suas lutas por espaço nas instituições de ensino, ou seja, trabalhos que nos mostrem como está ocorrendo sua consolidação, que dificuldades enfrenta e que ações são necessárias para liquidá-las e promover sua efetiva realização no currículo do Ensino Médio.

4 A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, com o objetivo de situar o leitor sobre o que vem sendo discutido sobre o ensino de Sociologia no nível médio, será apresentado brevemente um histórico da trajetória da Sociologia como disciplina escolar no sistema de ensino brasileiro. Busca-se, também, identificar nos documentos oficiais dos últimos anos, o que “prescrevem” para o ensino da disciplina. Por fim, serão expostas algumas questões que nos ajudam a pensar as práticas de ensino da Sociologia nas escolas, como por exemplo: a desvinculação entre as áreas da Educação e das Ciências Sociais, a formação docente e a falta de estudos sobre o ensino de Sociologia, entre outras.

4.1 Breve Histórico

A presença da Sociologia no currículo da escola básica é marcada por ocorrer de forma inconstante, sendo que a primeira tentativa de sua inserção no Ensino Médio, antes denominado Ensino Secundário, foi de Benjamin Constant no ano de 1891. A postura ideológica positivista de Constant teve papel importante na valorização da disciplina, que foi incorporada aos cursos preparatórios de professores “com a expectativa de contribuir para o desmonte das ideias que davam sustentação à ordem patrimonialista e escravocrata” (JINKINGS, 2004, *apud* COAN)¹⁰, no Brasil. Porém, Benjamin Constant faleceu durante a implantação da sua proposta de reforma do ensino, que não chegou a ser totalmente realizada. “Assim, a Sociologia mesmo antes de ter sido de fato ofertada, deixou de ser obrigatória com a Reforma de Epiácio Pessoa, através do Decreto nº 3.890, de 1º de Janeiro de 1901” (COAN, 2006. p. 42).

Dos anos seguintes até a atualidade, a disciplina passou por períodos de presença e ausência no Ensino Médio. Em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, ela foi incorporada pelas escolas secundárias do Brasil, nos cursos de magistério,

10 JINKINGS, Nise, (2004). A disciplina de sociologia no ensino médio. Trabalho apresentado ao Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em concurso de professor adjunto, em março de 2004. *apud* COAN 2006, p. 42.

tornando-se uma disciplina característica na formação de professores e em 1928 passou a ser obrigatória na 6ª série do curso ginasial. Em 1931, a Reforma Francisco Campos incorporou a Sociologia nos cursos complementares dirigidos aos alunos que se preparavam para ingressar nas faculdades e universidades, exigindo seu conteúdo nos exames de seleção para os cursos de nível superior.

A partir de 1942, com a Reforma Capanema, o ensino de Sociologia deixou de ser obrigatório na escola secundária, passando a ter caráter “facultativo” e foi perdendo espaço até 1964, com o advento do Golpe Militar. Durante a ditadura militar a Sociologia foi retirada dos currículos escolares e substituída pelas disciplinas: Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) ou Organização Social e Política do Brasil (OSPB), ou Educação Moral e Cívica (EMC). Somente nos anos 80, após o término do regime militar é que o debate sobre o ensino de Sociologia volta ao cenário educacional no Brasil.

Com o fim da ditadura e o início do processo de abertura política no Brasil, novos atores sociais passaram a ter voz, inclusive no setor da Educação. Em 1983 teve início um processo de lutas desencadeadas pelos professores da rede de ensino paulista, associações profissionais e professores de universidades que resultou na possibilidade de opção pela inclusão da Sociologia, Psicologia e Filosofia, prevista pela Lei 7.044/82, e sua recomendação explícita na Resolução SE/236/83. Esse movimento foi acompanhado por outros estados brasileiros, dando força ao debate sobre a reinserção do ensino obrigatório da Sociologia no Ensino Médio (TAKAGI, 2007, p. 32).

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 – Lei 9394/96 – e sob orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e dos PCNEM de 1999, a Sociologia passa a ser recomendada ao currículo escolar. Entretanto, estes documentos não estabelecem as disciplinas como obrigatórias, mas sim as áreas, dando margem à interpretação de que a Sociologia não precisaria ocupar um horário específico da grade, podendo ser trabalhada em outras disciplinas da área de Ciências Humanas e suas tecnologias. Tal situação não contribuiu para a efetiva implantação da Sociologia.

Assim em 2004 o Ministério da Educação (MEC) iniciou um debate para produzir um documento complementar: Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que foi finalizado e publicado em 2006. O documento apresenta um texto contendo os seguintes elementos: a história da Sociologia no Ensino Médio; sua

importância; problemas e alternativas pedagógicas; formas de trabalhar com outras disciplinas, sem perder sua identidade e propósito; a escola e a educação como objetos de estudos sociológicos; dificuldades de definir um currículo comum; necessidade de pesquisa orientada; diversas práticas e recursos didáticos.

O contexto de elaboração das Orientações Curriculares Nacionais (OCN) serviu para incentivar a luta do movimento pela obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio, pois se entendia que ainda não estavam garantidas legalmente. Após muitos encontros, reuniões e pressão junto à Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), o movimento pelo ensino de Sociologia e Filosofia conseguiu que fossem aprovados o Parecer CNE/CEB Nº 38/2006, de sete de julho de 2006 e a Resolução Nº 4/2006, de dezesseis de agosto de 2006, que garantiam a obrigatoriedade das disciplinas em todas as escolas de nível médio a partir do segundo semestre de 2006 (CARVALHO, 2004 *apud* COAN)¹¹. A luta resultou na homologação da Lei 11.684/2008, assinada pelo presidente da República em exercício, José Alencar, significando a consolidação do retorno em caráter obrigatório das disciplinas Sociologia e Filosofia ao Ensino Médio.

O caráter intermitente da Sociologia no currículo escolar, apresentado neste breve histórico, é apontado como um dos fatores explicativos da sua falta de tradição como disciplina escolar, da falta de uma organização dos conteúdos a serem trabalhados com estudantes do Ensino Médio e, conseqüentemente, pela falta de metodologias para o seu ensino e recursos didáticos utilizados pelos professores em suas aulas. Além disso, é apontada a falta de diálogo dos professores da disciplina e o desinteresse da academia em tomar objeto de estudo o ensino de Sociologia no nível médio de escolarização. Podemos dizer que esses fatores formam um círculo vicioso, que incorre na dificuldade de termos mais estudos que fortaleçam a formação de conhecimentos em torno do ensino de Sociologia no nível escolar.

4.2 A Sociologia a partir dos Documentos Legais

¹¹ CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de, (2006). Relato da reunião realizada com o Ministério da Educação em novembro de 2005. *apud* COAN, 2006, p. 56.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação recomenda a “formação para a cidadania”, ideia relativamente genérica do ponto de vista da área de Sociologia, entretanto ela especifica a necessidade de que os conhecimentos das áreas de Sociologia e de Filosofia são importantes instrumentos para atingir aquele objetivo, como se pode ver no seu Artigo 36:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e **exercício da cidadania**;

II - adotará **metodologias de ensino** e de **avaliação** que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

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

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - **domínio dos princípios científicos e tecnológicos** que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das **formas contemporâneas** de linguagem;

III - **domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia** necessários ao exercício da cidadania. ([Revogado pela Lei nº 11.684, de 2008](#))

§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, **poderá** prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. ([Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008](#))

§ 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. ([Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008](#))

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi duramente criticada por vários autores (RODRIGUES, 2007; LOPES, 2002; KUENZER, 2000; ZIBAS, 2005; TAKAGI, 2007), pois apresentou um texto que permitia diferentes interpretações, não explicando suficientemente as suas “prescrições” para a educação no Ensino Médio. A partir dos termos destacados podemos verificar a falta de delimitação, dificultado a compreensão do leitor em relação ao que se refere o documento quando fala em “exercício da cidadania”. Ou ainda, quando propõe que o Ensino Médio atenderá a diretriz que adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes. O fato de uma lei maior não detalhar

procedimentos, ao não definir que metodologias e instrumentos de avaliação são capazes de estimular os estudantes, deixa abertura para que cada professor faça tentativas de metodologias e avaliações.

Diante da falta de especificações, a LDB possibilitou também a interpretação que a Sociologia poderia ser atendida por outras disciplinas, sendo tratada de forma interdisciplinar. Quando se refere que ao final do Ensino Médio o educando demonstre: “[...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” (BRASIL, 1996, p. 10), não especifica quais conhecimentos destas disciplinas são necessários para o exercício da cidadania, não discute sobre o que considera “cidadania” e não dá as diretrizes sobre a formação dos professores que ministrarão as aulas de Sociologia e Filosofia. Isto afeta inclusive a alocação dos licenciados com formação específica em Ciências Sociais/Sociologia, pois professores com formação em diversas áreas como, por exemplo, História e Geografia, podem trabalhar a Sociologia em suas aulas, tornando desnecessária a implantação da Sociologia como disciplina no Ensino Médio.

Um importante documento legal na história de implantação dos conhecimentos sociológicos na escola em período recente é o Parecer CNE/CEB 15, aprovado em 1/6/98. Cabe transcrever um de seus trechos, a fim de verificar que a inclusão dos conhecimentos sociológicos é considerada importante, porém deve ser realizada no interior da área de Ciências Humanas, sem contar com disciplina específica. Os termos são os que seguem:

Na área das CIÊNCIAS HUMANAS, da mesma forma, destacam-se as competências relacionadas à apropriação dos conhecimentos dessas ciências com suas particularidades metodológicas, nas quais o exercício da indução é indispensável. Pela constituição dos significados de seus objetos e métodos, o ensino das ciências humanas e sociais deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Direito, entre outros. Nesta área se incluirão também os estudos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do parágrafo primeiro do artigo 36. Neste sentido, todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política.

Este documento apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio. Pretende especificar melhor o que é proposto na LDB em relação à Educação, no entanto, pensando especificamente sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio, não cumpre completamente seu papel. Isso se dá pelo fato de que, ao mesmo tempo em que inclui os conhecimentos de Sociologia como necessários para o exercício da cidadania, continua sem definir quais são estes conhecimentos e como se dará seu ensino, reforçando a “ideia” de que seu conteúdo pode ser trabalhado por outras disciplinas das humanidades. Desse modo, continua a não obrigatoriedade, havendo a necessidade da implantação da Sociologia.

A Resolução CNE/CEB Nº 3, de 26/06/1998, baseada no Parecer Nº 15/98, afirma o seguinte:

III – Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

- a) compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros;
- b) compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nelas intervêm como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos;
- c) compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos;
- d) compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;
- e) traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural;
- f) entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver;

A Resolução CNE/CEB Nº 3/98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, serve como reforço ao já estabelecido pela LDB Nº 9394/96 e está baseada no Parecer Nº 15/98. Portanto, ainda neste momento, não há alteração em relação ao ensino de Sociologia no nível médio, mantém-se os entraves legais e continuam as diferentes interpretações geradas pela falta de

definição de sua obrigatoriedade, já que, pode ser trabalhada em outras disciplinas humanas, como por exemplo, em História e Geografia.

Em parecer mais recente, o Conselho Nacional de Educação, adota posição diferente daquela de 1998. Trata-se do Parecer CNE/CEB Nº 38 de 07/07/2006. Esse Conselho foi consultado pelo MEC sobre a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e de Filosofia e se pronunciou nos seguintes termos:

§ 2º. As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

“(…) recorrendo à LDB e à Resolução CNE/CEB nº 3/98, este Colegiado ponderou que “não há, dentro da legislação pertinente, obrigatoriedade de oferecer Filosofia e Sociologia como disciplinas.”

Entretanto, com apoio no disposto na LDB, os proponentes desenvolvem argumentação que conclui que **Filosofia e Sociologia** devem passar a ser **entendidas** como **disciplinas obrigatórias**. Ao final da argumentação, acabam por propor que seja alterada a Resolução CNE/CEB nº 3/98, no seu artigo 10º, § 2º, com a supressão da alínea b e inclusão do § 3º com a seguinte redação:

“As propostas pedagógicas das escolas **deverão** assegurar tratamento de componente disciplinar obrigatório à Filosofia e à Sociologia”.

Voltando à questão objeto deste Parecer, constata-se e reafirma-se que **é obrigatório atender à diretriz** de que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação sejam organizados de tal forma que, **ao final do Ensino Médio, o educando demonstre, entre outros, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania** (grifo nosso).

A partir dos excertos acima, é possível identificar a tomada de posição dos redatores deste Parecer, pois desenvolveram argumentações em torno do ensino de Sociologia e Filosofia no nível médio para que fossem realizadas alterações no texto da Resolução CNE/CEB Nº 3/98, tornando obrigatório o ensino destas disciplinas. Com este documento torna-se clara e definida a recomendação de que os conhecimentos de Sociologia devem fazer parte do currículo escolar, na forma de uma disciplina independente, contribuindo na formação dos estudantes para o exercício da cidadania. No entanto, estando assegurada a sua obrigatoriedade, ainda falta uma delimitação de quais conhecimentos devem ser trabalhados no Ensino Médio.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2006 constituem-se em um documento que trata de vários aspectos sobre o ensino de Sociologia no nível médio, como também trata das outras humanidades. É um

documento extenso e conta com várias subdivisões, dando atenção a pressupostos metodológicos, pesquisa, práticas de ensino e recursos didáticos.

Na introdução apresenta um histórico da Sociologia no contexto da educação brasileira, passando por questões referentes às razões para a disciplina estar presente no Ensino Médio, sendo uma delas, a sua contribuição na formação do aluno e em sua preparação para o exercício da cidadania. Discute também sobre a falta de um currículo mínimo e outras questões. Nos demais capítulos tratam dos conteúdos que podem ser trabalhados no Ensino Médio, mas esclarece como é próprio, de que se tratam apenas de orientações, como segue:

[...] É importante que se diga que são apenas exemplos para discussão e não constituem em si uma 'proposta programática'. Visam apenas a levar os professores a elaborarem suas próprias propostas, com esses ou outros temas, conceitos e teorias, recolhendo de suas experiências ou de sua imaginação outros exemplos passíveis de desenvolvimento em sala de aula. (BRASIL, 2006. p. 117).

Além de propor conteúdos a partir de três recortes – temas, conceitos e teorias, apresenta como importante realizar trabalho de pesquisa com os estudantes, pois “a pesquisa pode ser um instrumento importante para o desenvolvimento da compreensão e para explicação dos fenômenos sociais”. (BRASIL, 2006. p.126). O documento também dá indicações de metodologias de ensino e recursos didáticos. Entre as metodologias de ensino encontramos: aulas expositivas, seminários, excursões, visita a museus, parques ecológicos, leitura e análise de textos. Como recursos didáticos: cinema, vídeo ou DVD, TV, fotografia, charges, cartuns e tiras.

Neste trabalho, as Orientações Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (OCNEM) são consideradas como tentativa de fornecer uma ferramenta que auxilie o professor na escolha de conteúdos, metodologias de ensino e recursos didáticos possíveis de serem utilizados. Porém há que se considerar que é um documento formulado sem a participação dos professores que atuam no ensino da disciplina no cotidiano das escolas, fato que produz certa distância ou rejeição dos professores em relação ao seu conteúdo por estar distante de suas práticas e situações reais das condições das escolas.

Faz-se necessário promover uma aproximação dos professores da área, através da organização de encontros para que possam estudar as recomendações contidas nos OCNEM e a partir da análise deles, realizar proposições para tornar o

documento mais condizente com as condições de ensino da disciplina de Sociologia. Especialmente no caso da Sociologia, é fundamental o esforço para desenvolver a comunicação entre os docentes em exercício, tendo como base documentos legais, mas também discutindo suas práticas a partir do cotidiano das escolas. Entende-se que a idéia de uma cultura comum de ensino em torno desta disciplina ainda está por ser criada e que este é um momento propício para tal demanda, especialmente pelos debates já iniciados.

4.3 Formulação de Questões Relativas ao Ensino de Sociologia

A legislação visitada no item acima, mostra como é lenta e precária a constituição da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Cabe agora dedicar atenção a aspectos práticos que caracterizam a implantação da disciplina no período atual e que estão no centro das nossas preocupações neste estudo.

Em grande parte dos trabalhos que se constituíram em nosso material empírico, observa-se uma concentração de interesse em tratar da história da implantação da Sociologia ou das Ciências Sociais no Brasil, seja como disciplina escolar ou acadêmica. De forma geral, foram identificados poucos estudos que tratam das questões referentes ao ensino escolar da disciplina. A abordagem histórica da disciplina é importante para a compreensão da sua trajetória no currículo da educação básica, das implicações a partir dos diferentes interesses e discursos que também ajudam a compreender sua presença ou ausência. No entanto, aqui nos deteremos mais a questões que nos ajudem a pensar nas práticas de ensino da disciplina, tais como: conteúdos, carga-horária da disciplina, metodologias e recursos didáticos, formação docente e característica da relação entre as áreas de Educação e de Ciências Sociais.

Ao realizar a análise dos primeiros manuais e cursos de Sociologia, Meucci (2000) aponta que inicialmente a disciplina se desenvolveu no âmbito da escola secundária, com intuito de contribuir na construção de um projeto de nação, sendo posteriormente difundida nos cursos de graduação. Tendo a Sociologia se constituído num primeiro momento como disciplina escolar, no momento seguinte a comunidade acadêmica, que se formava em torno de um novo campo científico de

estudo, buscou afastar-se do campo educacional, para se fortalecer enquanto uma área do conhecimento científico/acadêmico. Neste sentido, a autora cita a preocupação de Azevedo em emancipar a Sociologia em relação à educação, que na luta pela “academização” da disciplina, queria evitar que a Sociologia, sob inspiração norte-americana, fosse escravizada pela área da educação (MEUCCI, 2000, p. 81).

Isso nos leva a pensar numa hipótese que nos permita entender o fenômeno histórico da separação entre as Ciências Sociais e a Educação. Essa separação pode ser constatada na atualidade, por meio dos próprios trabalhos acadêmicos analisados, os quais mostram uma preocupação maior da área da Educação do que das Ciências Sociais em produzir estudo sobre o tema “ensino de Sociologia”.

Atualmente ainda é sentida a ruptura no interior do curso de Ciências Sociais entre ensino e pesquisa, onde os cientistas sociais não reconhecem a educação como ramo da ciência, fazendo com que o ensino de Sociologia não se constitua num objeto de pesquisa, ficando à margem das discussões acadêmicas. Talvez isso explique a escassez de estudos que analisem as condições do ensino de Sociologia e que prejudica a construção de um saber mais consolidado sobre esse objeto, onde se possa identificar os avanços, limitações e caminhos que estão sendo trilhados pelos professores em suas práticas de ensino no momento da reinserção da Sociologia no nível médio. Assim, é pertinente discutir questões relativas à prática do ensino de Sociologia.

Diferente de outras disciplinas das Ciências Humanas, como História e Geografia, a Sociologia ainda não tem um currículo mínimo definido, não tem indicação de conteúdos, com consenso mínimo, nem recursos didáticos a serem utilizados no nível médio ou metodologias de ensino definidas. Observa-se que há uma variedade de tipos de abordagens temáticas sendo trabalhadas nas aulas, de formas diversas e com diferentes recursos didáticos. Os problemas aumentam, quando pensamos na variedade da formação dos professores que estão ministrando estas aulas, pois há professores de História, Geografia, Filosofia, Psicologia e outros a frente das aulas de Sociologia no Ensino Médio. Se ao profissional com formação em Ciências Sociais é difícil definir o que e como trabalhar numa aula de Sociologia para este nível de ensino, mais complexo ainda pode ser para aquele com formação em outra área.

A falta de um programa sólido para o ensino de Sociologia no Ensino Médio foi observada tanto nos trabalhos acadêmicos quanto na experiência dos estágios docentes, pois cada escola tem um perfil, cada professor elege os conteúdos e a ordem que pretende trabalhar-lhos, e a partir daí outras variações são observadas, como por exemplo, nos recursos didáticos utilizados, nas avaliações e metodologias de ensino empregadas na prática docente em Sociologia. A falta de uma caracterização única da disciplina serve de empecilho ao seu reconhecimento escolar e, por consequência social, como disciplina. Verifica-se, por exemplo, que há dificuldade de diferenciá-la da História ou da Filosofia, segundo relatos dos próprios alunos da disciplina.

Quando um aluno é questionado sobre o que aprende na disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, ele sabe responder conforme a sua série escolar, que estuda verbos, pronomes, regras de acentuação, etc., mas quando se questiona o que aprende em Sociologia, se observa variação nas respostas. Pode-se ouvir que aprende sobre a “história” dos pensadores clássicos (DURKHEIM, WEBER, MARX); que se discutem várias questões sobre a sociedade; ou ainda que o professor fala sobre “coisas” (noções e conceitos) que não se compreende e que não têm sentido de serem apreendidas. Com isso, a Sociologia torna-se uma disciplina difícil de ser aceita pelos estudantes, pois como ela não apresenta sua especificidade, se confunde com as outras e perde a credibilidade, tornando-se uma disciplina que “só serve para ocupar mais um tempo dos estudantes”¹².

É importante ressaltar, que este fato não serve como uma generalização, mas é um ponto a ser pensado, para que se possa refletir em formas de modificar a situação, tornando a disciplina interessante para os estudantes e com isso, tornar mais fácil o caminho de legitimação da Sociologia. Diante do fato de que ocorre certo privilégio de algumas disciplinas em detrimento de outras, no currículo do Ensino Médio e que isto também é um entrave para a ampliação da discussão em torno do ensino de Sociologia, é importante que se pense, analise e se façam propostas para o aperfeiçoamento do ensino dessa disciplina antes que se institucionalize a idéia de que ela não tem conhecimentos específicos, que seu conteúdo pode ser trabalhado por outras disciplinas e que não há necessidade de mantê-la como obrigatória na educação básica.

¹² As afirmações entre aspas têm origem em depoimentos de estudantes de nível médio, durante estágio curricular que realizei em escola pública estadual de Porto Alegre, no primeiro semestre de 2009.

Além da falta de interesse da academia, dos poucos estudos a respeito do ensino de Sociologia e da ausência de um currículo mínimo, temos também que considerar outros fatores que afetam o processo de implantação da disciplina, tais como: a falta de uma comunidade de professores que discutam sobre as questões do ensino, a baixa carga-horária da disciplina e a formação dos professores.

A falta de diálogo entre os professores da disciplina pode ser associada nesta discussão com a questão da carga-horária da disciplina, pois em geral ela é dada em um único período e apenas em um ano do Ensino Médio. Isto faz com que em cada escola exista apenas um professor da disciplina, que trabalha isolado, não tendo outros professores para trocar idéias e elaborar programas em conjunto. A ausência da troca de experiências e da realização de debates sobre suas práticas dificulta a construção de um conjunto de conhecimentos em torno do ensino da disciplina, que neste momento é fundamental para estabelecer suas raízes. Resta aos professores de Sociologia organizar encontros onde possam se reunir e discutir sobre as questões sobre o ensino, para darem relatos dos conteúdos que têm trabalhado, através de que metodologias e com que recursos, assim podem identificar o que tem sido positivo e descobrir novos caminhos através dos resultados apontados pelas experiências dos “colegas”.

Claro que ainda é necessário considerar as condições financeiras e a disposição de tempo desses professores, pois diante do fato de a disciplina ter pouca carga-horária, os professores precisam dar aula em mais de uma escola para conseguirem cumprir as horas e receber seus salários integralmente. Isso dificulta que ele tenha tempo para comparecer em encontros próprios aos professores de Sociologia. O desdobramento do professor por mais de uma escola, também dificulta seu envolvimento com a rotina da escola e com os outros professores, tornando-se um professor “deslocado”, que chega à escola, dá sua(s) aula(s) e logo sai rumo à outra escola. Todos esses fatores contribuem para a inexistência de uma comunidade de professores que pudesse concentrar preocupações e trabalhar a partir delas para o aprimoramento de suas práticas de ensino da Sociologia.

Para pensar sobre o esse ensino também temos de nos questionar sobre a formação dos professores, pois é durante a graduação que ocorre a formação para o trabalho com os conteúdos que serão ministrados junto aos alunos de ensino médio, e a partir dos estágios é que serão desenvolvidos os planos de aula com organização dos recursos utilizados e de metodologias de ensino. Deste ponto de

vista, não basta analisar o que é proposto pelos documentos oficiais para o ensino da disciplina, ou pelos livros didáticos. Também não basta verificar o quê e como os professores estão lecionando nas escolas, é preciso fazer uma análise de como os futuros professores estão sendo preparados.

Dentro do conjunto de trabalhos coletados para esta pesquisa, foi constatado o baixo interesse, principalmente no interior das Ciências Sociais, em tomar como objeto de estudo o ensino escolar da Sociologia. Da mesma forma, se constatou ser baixo o interesse em investigar sobre a formação do professor desta disciplina, havendo mais interesse em pesquisar a formação do cientista social. Com isso, indica-se aqui um objeto de estudo carente de atenção e que, se tomado pelos pesquisadores seja da área das Ciências Sociais, seja da Educação, muito contribuiria para aperfeiçoarmos nosso conhecimento sobre o ensino escolar desta disciplina, fornecendo subsídios para refletirmos também sobre questões anteriores à prática docente, mas que servem de base para ela. Questões tais como: de que forma os conteúdos são apreendidos e posteriormente preparados para serem trabalhados com estudantes de nível médio? Há tal preparação? Que preparação é dada para que se trabalhe com estudantes desta fase (jovens) de ensino? O professor universitário que prepara o professor para lecionar no Ensino Médio tem experiência ou conhecimento das especificidades deste nível escolar, ou mesmo do ambiente de uma escola? Há laboratório para construir e aplicar planejamentos de aula?

Enfim, há inúmeras questões em relação à formação dos futuros professores de Sociologia. Refletir sobre estas questões pode nos ajudar a pensar no processo de construção da identidade docente do professor desta disciplina e pode nos indicar o que está sendo positivo na preparação dos professores e o que não está funcionando. Com isso pode-se pensar na formulação e reformulação dos currículos aplicados na licenciatura em Ciências Sociais, vislumbrando o desenvolvimento de professores bem preparados tanto em relação à apreensão teórica e metodológica quanto para a prática.

5 TRABALHOS ACADÊMICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Neste capítulo serão expostos os trabalhos acadêmicos – teses e dissertações – analisados, com o objetivo de verificar o que os pesquisadores apontam em relação às práticas de ensino, principalmente no que se refere a conteúdos, metodologias e recursos didáticos privilegiados pelos professores de Sociologia em suas aulas no nível médio. Foi construído um quadro, buscando elencar os elementos de interesse deste estudo a fim de examinar suas incidências e ausências. Espera-se delimitar os pontos já explorados deste universo, e os que ainda não foram investigados detalhadamente, possibilitando uma amplitude na compreensão de elementos do ensino de Sociologia e conseqüentemente, formando um conjunto de saberes em relação às práticas escolares do ensino desta disciplina no nível médio de escolarização.

Como informado no capítulo sobre metodologia e delimitação do objeto, foi feita uma amostra estratificada com o intuito de reunir somente os trabalhos que atendem ao recorte estabelecido para este estudo para a conseqüente análise. Inicialmente foram encontrados vinte e um trabalhos sobre “as relações entre pesquisa e ensino nas ciências sociais”. Estes foram divididos em dois grupos: Grupo 1- Ensino de Ciências Sociais e Universidade, e Grupo 2 - Ensino de Ciências Sociais/Sociologia e Ensino Médio.

Tomamos como fonte para análise, o Grupo 2, que se configura no Quadro 1 apresentado abaixo. O quadro apresenta autores que tratam do tema Sociologia no Ensino Médio, distinguindo os trabalhos que se constituíram em objeto de análise e os que foram identificados, mas não puderam ser analisados por não atenderem aos critérios ou por não estarem disponíveis.

Ensino de Ciências Sociais/Sociologia e Ensino Médio	
Autores de trabalhos que serão analisados	Autores cujos trabalhos não serão objeto deste estudo
TAKAGI, Cassiana T. ALVES, Maria Adélia. COAN, Marival. SANTOS, Mário Bispo dos SARANDY, Flávio M. Silva SOUZA, Shelley Muniz A. Neves de PAVEI, Katiuci	ANDRADE, Cláudia P. de GUELFÍ, Wanirley Pedroso. MEUCCI, Simone RESES, Erlando da S.

Quadro 1 – Ensino de Ciências Sociais/Sociologia e Ensino Médio

Os autores cujos trabalhos excluídos não atenderam aos critérios exigidos para esta pesquisa, a saber, foram selecionados aqueles que empenharam seus estudos sobre a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, a partir dos anos 80; disponível em meio virtual ou digitalizado. Assim, os trabalhos de Wanirley Pedroso Guelfi e Simone Meucci foram retirados por fazerem um recorte temporal anterior ao buscado e os de Cláudia P. de Andrade e Erlando da S. Rêses, por não estarem disponíveis em meio não impresso, o que dificultava o acesso.

Os trabalhos foram classificados a partir do objeto de estudo anunciado por cada um deles. Assim, o próximo quadro apresenta de forma mais detalhada as categorias levantadas a partir da leitura dos trabalhos acadêmicos, onde é possível verificar com que frequência aparece o objeto deste estudo, ou seja, quantas vezes há dedicação na apreensão das práticas docentes dos professores de Sociologia, principalmente em relação aos conteúdos, metodologias e recursos didáticos privilegiados por eles em suas aulas.

Ensino de Ciências Sociais e Ensino Médio/ Categorias			
Autor	Categoria	Disciplina escolar	Metodologia de ensino
ALVES, Maria Adélia.			Recursos didáticos
COAN, Marival	Abordagem histórica		Conteúdos e Livro Didático
PAVEI, Katiuci			Formação e prática
SANTOS, Mário Bispo dos	Sentido da disciplina para os professores		
SARANDY, Flávio M. Silva			Conteúdos e Material Didático
SOUZA, Shelley A. Neves de	Abordagem histórica		
TAKAGI, Cassiana T			Conteúdos, Livros Didático, Relatório de Estágio

Quadro 2 – Categorias identificadas a partir dos trabalhos sobre Ensino de Ciências Sociais e Ensino Médio

A partir do Quadro 2, pode-se verificar que os trabalhos têm concentrado maior interesse em tratar da história da Sociologia enquanto disciplina escolar, ou

dos conteúdos, materiais e recursos didáticos utilizados no seu ensino no nível médio. Já em relação à formação e prática docente poucos trabalhos dedicaram atenção, no sentido de desenvolverem pesquisa e análise.

Como citado anteriormente (Capítulo 2), durante a realização dos meus estágios de docência em Ciências Sociais, foram surgindo algumas necessidades de aprimoramentos quanto a algumas práticas verificadas no ensino de sociologia no nível médio. Esses aprimoramentos se faziam necessários em temas como: conteúdos, metodologias de ensino, recursos didáticos, carga-horária da disciplina, professores com formação em outras áreas para as aulas de Sociologia. A situação verificada contribuiu para a constituição deste estudo, servindo de inspiração e guia na leitura das teses e dissertações, onde se buscou subsídios para possíveis respostas.

Comparando o verificado a partir da observação e realização dos estágios com as questões abordadas nos trabalhos acadêmicos, percebe-se haver convergência de temas, no entanto é notável que poucos desses trabalhos tenham se dedicado a responder questões além da história da disciplina. É positivo que já se tenha atenção dedicada a materiais didáticos, recursos, conteúdos, como mostra a bibliografia consultada, porém o conjunto do nosso estudo mostra que ainda faltam passos importantes para firmar a disciplina no nível médio de ensino.

O objetivo aqui é o de conhecer práticas de ensino de Sociologia no Ensino Médio, especialmente quanto aos conteúdos, métodos e recursos didáticos, assim, a seguir, apresenta-se o que os trabalhos nos apontam nesse sentido.

5.1 Disciplina Escolar

No capítulo 3, um breve histórico foi traçado sobre a Sociologia Ensino Médio, mas não é objetivo deste trabalho tratar dos aspectos históricos da Sociologia, seja como sua constituição enquanto campo do conhecimento seja como uma disciplina escolar. Assim, quanto às discussões realizadas nos trabalhos acadêmicos sobre a disciplina escolar Sociologia, poucas figuram em nossa análise. Isto é, pois, a maior parte do material identificado trata mais da parte histórica, discutindo os momentos em que a disciplina esteve presente ou ausente no currículo escolar.

A preocupação deste trabalho é tornar visíveis as características da Sociologia enquanto disciplina escolar, compreender sua especificidade, que conhecimentos ela pode proporcionar aos estudantes do Ensino Médio, que conteúdos são imprescindíveis de serem trabalhados, que materiais e recursos didáticos são os mais apropriados e quais metodologias de ensino são utilizadas. Enfim, objetiva-se ter um panorama da organização dos conceitos, autores, teorias e metodologias com origem a partir da disciplina acadêmica, mas pensados para fins de ensino na escola básica, utilizando linguagem adequada para a compreensão dos alunos, através da transposição didática do saber acadêmico/científico para o escolar.

Nesse sentido, destaca-se o trabalho de Mário Bispo dos Santos, que permite ter uma visão da Sociologia através dos “olhos” dos professores da rede pública do Distrito Federal. O autor investiga sobre a representação social da disciplina para os professores de Sociologia, questionando-os sobre qual o papel que ela desempenha na formação dos jovens. O autor compara a visão que os PCNEM têm da Sociologia, onde esta seria um conhecimento dinâmico, flexível e prático, sendo um conhecimento com o papel de contribuir na formação do trabalhador exigido pelas mudanças no mundo do trabalho (SANTOS, 2002, p. 3-5).

Santos (2002) aponta a existência de dois grupos de professores que ministram aulas de Sociologia no Ensino Médio. Um com formação em Ciências Sociais e outro com formação em outras áreas, como História, Geografia, etc. Entende que desta diferença na formação dos professores resultam formas diferentes de compreender o papel da disciplina de Sociologia.

Em sua análise, Santos afirma que para **os professores formados em Ciências Sociais:**

A Sociologia no Ensino Médio não teria exatamente o objetivo de preparar o aluno para a inserção no mercado de trabalho ou para o vestibular ou para promover mudanças práticas no seu cotidiano, na escola, na família. Ela serviria como um instrumento para o aluno compreender as relações sociais. Um instrumento de descoberta do educando enquanto, agente social, capaz de fazer opções. Inclusive um agente capaz de fazer a opção de agir ou não no sentido de transformar a realidade social. Talvez, essa diferenciação na posição dos professores formados em Ciências Sociais esteja relacionada com a concepção acerca da própria Sociologia, na qual, a ênfase é na dimensão teórica daquela ciência (SANTOS, 2002, p. 124).

Embora a análise de Santos esteja baseada nos discursos dos professores da rede pública do Distrito Federal, ela pode nos ajudar a pensar a categoria dos professores com formação em Ciências Sociais em nível geral, onde:

O professor com formação em Ciências Sociais, [...] tem sua visão sobre a inserção dessa disciplina na escola, influenciada pelo olhar do sociólogo. Um olhar de especialista, sob o qual, a ciência em questão, primordialmente, será um 'instrumento para compreender as relações sociais'. Nessa perspectiva, na escola, o instrumental sociológico permite ao educando entender que diante dos fatos sociais, ele pode fazer leituras diferentes daquela que faria baseado no senso comum. Contudo, agir em um sentido ou em outro; ou mesmo não agir é uma opção do indivíduo. A Sociologia apenas contribui para que os alunos ampliem a compreensão acerca da realidade social, conseqüentemente 'na medida, em que eles conhecem isto, eles têm o poder de optar. (SANTOS, 2002, p. 125).

Quanto aos **professores com formação em outras áreas**, assim como a categoria anterior:

[...] percebe-se uma preocupação dos sujeitos em legitimar a posição dessa disciplina no Ensino Médio, mas como [...] uma matéria detentora de diversas potencialidades pragmáticas. Um conhecimento dinâmico, flexível, prático posto no currículo visando preparar o aluno para enfrentar as necessidades colocadas pela sociedade presente. Ela pode, por exemplo, ajudá-lo no encaminhamento de soluções relativas aos problemas que enfrenta na sua escola, no seu trabalho, na sua família, e em outros grupos. Como também, pode ajudá-lo na superação de suas dificuldades de aprendizagem, especialmente, nas disciplinas da área de Ciências Humanas (SANTOS, 2002, p. 140).

Para os professores participantes da pesquisa, a Sociologia enquanto disciplina escolar, "teria um significado prático na vida do aluno, pois, ela é 'uma teoria, é um embasamento, é uma análise crítica para melhorar suas relações sociais'." Nesse sentido, o autor aponta que essa visão sobre o papel da Sociologia, parece "compatível com a própria concepção oficial acerca do papel da educação no Ensino Médio, sintetizada no slogan: 'Educar para a vida é educar para viver melhor'." (SANTOS, 2002, p. 141).

Com isso, compreende-se que para os **professores formados em Ciências Sociais**, a Sociologia é apresentada como instrumento de compreensão das relações sociais. "Ela não prediz, mas organiza, direciona este ou aquele projeto relativo à realidade social do educando. Ela fornece o instrumental para a reflexão sistematizada acerca dessa realidade. Por sua vez, constatou-se que **para o grupo**

de professores formados em outras áreas, a Sociologia é vista como um instrumento de ação, que ajuda na formação do cidadão, na medida em que, ela conscientiza o aluno acerca da necessidade de sua intervenção na realidade, tendo em vista, a melhoria das relações sociais” (SANTOS, 2002, p. 148).

Essas visões diferentes dos professores sobre o papel da Sociologia nos ajudam a pensar nas diferentes práticas docentes observadas durante os estágios e que também são apontadas nos trabalhos acadêmicos, tal como visto em Santos (2002). Considerando que para agir, ou seja, fazer algo – e no que se analisa aqui, dar aulas de Sociologia – é necessário ter uma compreensão do significado disso, para, a partir da compreensão agir. É possível dizer, então, que a **variação existente nas práticas resulta das diferentes concepções que os professores têm da disciplina escolar de Sociologia e assim resultam também a variação dos conteúdos, metodologia e recursos utilizados neste ensino.**

Santos (2002) não realiza em sua pesquisa um detalhamento dos conteúdos trabalhados pelos professores, mas **indica que os dois grupos apontam como conteúdos específicos da disciplina**, os conceitos sociológicos, com a diferença de que a abordagem feita por profissionais de outras áreas no exercício da docência em Ciências Sociais demonstra preocupação em “contextualizar” os conceitos, já que para eles, “esses conceitos, quando abordados de forma contextualizada, ajudam o educando entender fenômenos atuais e próximos da sua realidade, como por exemplo, a violência em lugares como Distrito Federal e Rio de Janeiro” (SANTOS, 2002, p. 143). Já entre os formados em Ciências Sociais tal preocupação não foi exposta, sendo apontada a preocupação em trabalhar os conceitos, obedecendo a certo rigor de ciência, evitando a banalização dos conhecimentos sociológicos.

Tal preocupação é explicada por Santos, como uma espécie de temor compartilhado pelos professores formados em Ciências Sociais, que preocupados com a legitimação da disciplina, ao perceberem outras formas de abordagem das aulas de Sociologia, que fogem do modelo acadêmico, ou seja, de uma ciência específica, “temem perder certa autoridade. Temem perder certo “status” de especialista.” Assim, o autor cita a fala de um dos professores entrevistados sobre o uso da experiência dos alunos nas aulas: “o aluno pode, sim, trazer alguma coisa, trazer algo que seja inovador, mas, particularmente, penso que estou certo de que

sou um portador do conhecimento e represento uma autoridade naquele conhecimento na sala de aula.” (SANTOS, 2002, p. 127).

É importante apontar o que os professores consideram como sendo o papel da Sociologia, pois desse ponto pode-se pensar em como direcionam suas aulas. Conforme consideram ser “função” da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, irão planejar suas aulas e atividades de ensino para atender tal função.

Durante os estágios que realizei nos semestres 2009/1 e 2009/2, foi analisado que a maneira como o professor trabalha em aula os conteúdos eleitos, varia conforme a sua compreensão da disciplina. Aquele professor “conteudista”, que elenca uma série de conceitos, sem fazer relação com o cotidiano do aluno, é o professor que atua de forma tradicional, que encara a Sociologia no Ensino Médio como um “mini curso da graduação”. Já um professor que problematiza os conceitos a partir da realidade do aluno, buscando aproximá-lo da compreensão sociológica de tal realidade, a partir das teorias sociológicas, é considerado o professor engajado, que se dedica a “conscientizar” os alunos, para que sejam indivíduos críticos e responsáveis, pois considera a disciplina como um instrumento de intervenção na realidade.

5.2 Conteúdos, Materiais/ Recursos Didáticos e Metodologias de Ensino

Tendo uma compreensão de que as práticas docentes são variáveis, seja pela diferente formação, seja pela diferença de condições sociais de inserção do docente, podemos dizer também que há variação dos conteúdos trabalhados pelos professores nas aulas de Sociologia no Ensino Médio, assim como também no uso de materiais e recursos didáticos, bem como em metodologias de ensino. No caso da disciplina de Sociologia, por razões elencadas anteriormente, há agravantes para a consolidação de conteúdos e métodos. Busca-se, neste espaço, estabelecer um quadro panorâmico do que se aponta nos trabalhos em relação a estes elementos, e o que foi verificado durante os dois estágios docentes praticados.

A partir das observações realizadas nos estágios docentes, percebi que os conteúdos não obedecem a um programa rígido de conteúdos, não há uma espécie de “currículo comum” a todas as escolas ou que todos os professores devem seguir.

Assim, cada professor estabelece quais conteúdos privilegiará em suas aulas. É relevante também informar que a orientação dada aos conteúdos e ao seu enfoque varia conforme a orientação do professor sobre o ensino. Com isso, um professor “tradicional”, trabalha elencando conceitos e significados; um professor “engajado” busca a partir da realidade do aluno, desenvolver conceitos que o permitam ter uma compreensão diferenciada dessa realidade, ampliando seu modo de ver os fatos; já professores com formação¹³ em outras licenciaturas trabalham dando ênfases de sua área à Sociologia.

Entre os trabalhos que apresentam materiais que permitem construir um quadro de acordo com o nosso recorte de interesse, estão os de Cassiana Tedesco Takagi, Maria Adélia Alves, Flávio M. S. Sarandy e Marival Coan.

A pesquisa de Takagi (2007) realiza uma análise de quatro tipos de fontes – propostas oficiais, planos de ensino, livros didáticos e relatórios de estágio – que discutem as condições do ensino de Sociologia, com o objetivo de identificar o que eles apontam como conteúdos, recursos didáticos e metodologias de ensino sendo usados nas aulas. Ela observa que a qualidade das propostas oficiais depende do processo de elaboração. Aquelas elaboradas com a participação dos professores apresentam discussões mais significativas, e sem a participação deles se tornam distantes da prática, sendo que uma proposta apropriada deveria discutir questões metodológicas a partir das condições reais de ensino (TAKAGI, 2007, p. 108).

As duas propostas oficiais (1986 e 1992) analisadas apresentam semelhanças nos conteúdos propostos, separados em unidades temáticas, tendo diferença na linguagem utilizada; já os PCNEM de 1999 apresentam os conteúdos ao longo de um texto único, dificultando para o professor associá-los a uma possível proposta de aula de Sociologia. Quanto aos livros didáticos, Takagi (2007) coloca que as escolas não adquirem livros didáticos de sociologia, e talvez por isso estes livros não adotem as recomendações das propostas curriculares. Os livros de Sociologia também não são avaliados pelo Plano Nacional do Livro Didático, o que acarreta a não adequação destes livros por parte das editoras, deixando poucas alternativas aos professores, que acabam usando uma variedade de outros livros, o

13 Observei apenas um professor com formação em outra área, por isso não generalizo que todos procedam dessa forma. No caso específico do professor que observei, percebi que a aula não tinha uma abordagem sociológica, parecia mais próxima de uma abordagem filosófica ou mesmo psicológica.

que, conseqüentemente, promove a dispersão de conteúdos trabalhados. Em geral, estes livros costumam ser mais caros que os de outras disciplinas.

Os conteúdos apontados por Takagi (2007) estão divididos entre “clássicos” e “temáticos”. Como conteúdo clássico é caracterizado conceito, autores e teorias clássicas, da Sociologia, Antropologia e da Ciência Política. Já entre os conteúdos temáticos figuram: cidadania, conceito de Sociologia, cultura, economia, trabalho, política, problemas da sociedade brasileira, como violência, desemprego, etc. Além desses, há ainda o tratamento de conteúdos “engajados”, onde se discute um tema, por exemplo, movimentos sociais, a fim de problematizar os conceitos com os estudantes a partir de fatos concretos da realidade observada por eles.

No entanto, a forma mais comum dos professores trabalharem é com os clássicos, já que segundo a autora: “[...] o conteúdo de suas aulas está pautado principalmente nos autores clássicos, isso devido à dificuldade dos professores formados em Ciências Sociais, em traduzir ou descentralizar as bases teóricas de sua formação universitária em termos didáticos adequados ao Ensino Médio, sem perder de vista sua formação.” (TAKAGI, 2007, p. 249). Nesse sentido a autora se aproxima da análise de Santos (2002) sobre os professores formados em Ciências Sociais.

O trabalho de Takagi (2007) permite visualizar o que as fontes pesquisadas por ela apontam em relação às práticas de ensino da Sociologia no Ensino Médio, quanto a quatro elementos.

Avaliações atitudinais: comportamento e participação. É importante, quanto a este tipo de avaliação, verificar que sentido se dá a estas avaliações. De que forma comportamento e participação são avaliados? O aluno deve ficar em silêncio? Não atrapalhar a aula com perguntas? Não interromper o professor durante sua explanação?

Avaliações instrumentais: dinâmicas, pesquisas, provas, redações, seminários, trabalhos escritos e cadernos.

Materiais didáticos: filmes, fotografias, jornais, revistas, leis, livros didáticos, mapas, músicas, poesias, textos elaborados pelo próprio professor.

Metodologia de ensino: Estudo de meio, visita ao museu, aula expositiva, estudo dirigido e pesquisa.

Embora se perceba uma variedade dos instrumentos de avaliação, dos materiais e recursos didáticos e de metodologias de ensino que poderiam servir de

inspiração para aperfeiçoar e tornar mais interessante as aulas de Sociologia para os estudantes de nível médio, Takagi aponta que “os professores priorizam as aulas expositivas, utilizando poucos recursos e materiais didáticos” (TAKAGI, 2007, p. 249). Assim, pode-se inferir, uma vez mais, a dificuldade dos professores de Sociologia em fugir do estilo “tradicional” de ensino.

No entanto, é importante apontar que a **prática de ensino durante os estágios** permitiu-me verificar que há outros fatores que implicam nas tentativas de inovações dos professores de Sociologia. As condições reais da Sociologia no currículo do Ensino Médio apontam para uma baixa carga-horária, o que dificulta ao professor preencher seu quadro de horas-aula em uma escola, sendo que também em um único período de 45 minutos (geralmente) é impossível apresentar o conteúdo, encaminhar um debate com os alunos e tirar eventuais dúvidas. Assim, colocam-se como dificuldade, no desenvolvimento das aulas de Sociologia, além da ausência de um “currículo comum”, as condições reais nas quais os professores da disciplina estão inseridos.

Takagi (2007, p. 36) resume as condições do ensino de Sociologia, dizendo que: “[...] a ausência, intermitência, falta de material, falta de debate são produto de um atraso na sua consolidação no universo escolar, pois a escola não se pronuncia quanto à seleção dos conteúdos mais pertinentes [...], porque o conjunto de professores está diluído pelas condições de trabalho.” Condições essas, anteriormente discutidas e que segundo Takagi (2007, p. 36), acabam: “[...] atrasando a construção de debates nessa área de conhecimento, dado que não constituem uma ‘comunidade’.” Com isso, a autora expõe que: “Tal ensino ainda está mais ligado à produção acadêmica [...] na reprodução dos saberes cientificamente consagrados, fazendo-se uso dos mesmos métodos de explicação dos fenômenos sociais na universidade e no Ensino Médio.” (TAKAGI, 2007, p. 36).

Sarandy (2004) apresenta uma análise de quatro manuais didáticos de Sociologia para o Ensino Médio, com o objetivo de identificar o que é proposto para o ensino dessa disciplina, buscando compreender qual o sentido dado a Sociologia no Ensino Médio, que conteúdos são considerados essenciais nesse ensino e que tipos de metodologias são utilizadas.

Para Sarandy, tal estudo é importante por três motivos:

As Ciências Sociais no Ensino Secundário foram fundamentais para a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, como demonstra a dissertação de Simone Meucci (2000); devemos considerar o poder de disseminação ou difusão de saberes na sociedade por parte do sistema escolar, algo ainda mais importante num campo científico fragmentado como o das Ciências Sociais; e os livros didáticos e planos curriculares refletem em alto grau a formação dos cientistas sociais em nível de graduação ou pós-graduação, sendo parte integrante e não menos importante da sistematização desse conhecimento científico entre nós. (SARANDY, 2004, p. 14).

O trabalho de Sarandy (2004) apresenta alguns estudos acadêmicos que tratam da questão do ensino de Sociologia no nível médio, entre eles, o de Giglio (1999), Meucci (2000), Santos (2002) e outros. Neste capítulo, o seu trabalho será utilizado apenas como fonte de informações sobre os manuais didáticos que analisa, os quais apontam conteúdos e metodologias de ensino para a Sociologia.

Semelhante a análise de Santos (2002), Sarandy (2004) encontra nos livros didáticos duas compreensões da Sociologia:

[...] como chave para a compreensão da sociedade de um modo geral, e da sociedade brasileira em particular, portanto, como 'ferramenta teórica' que permite o desvendamento do real na medida em que é apreendida pelo aluno, ou como instrumento de intervenção, uma espécie de 'fermento do povo', que pode fornecer subsídios e estímulo à ação transformadora. De modo bastante amplo, a sociologia é pensada em termos de suas possíveis contribuições, ainda que estas não sejam colocadas de forma explícita e operacionalizadas em termos de objetivos pedagógicos específicos. Em outros termos, não há uma justificação explícita ou objetivos específicos de aprendizagem para os conteúdos tratados nos manuais" (SARANDY, 2004, p. 115-116).

Com isso, o autor nos dá possibilidade de explicação da falta de clareza do espaço que a Sociologia tem no currículo escolar, pois ao não ter claro sua especificidade e quais os objetivos de seu ensino, fica difícil a sua defesa, enquanto disciplina obrigatória.

Quanto à legitimação da disciplina, o autor aponta que:

[...] a exaltação da importância da Sociologia como disciplina no nível médio, uma importância atribuída justamente em função de seu papel previsto, sua missão de explicar o Brasil e, num mesmo movimento, apontar os rumos de desenvolvimento tidos por melhores e mais justos. Mas tal explicação assume um caráter muito especial, já que empreendida por uma ciência específica, autorizada a explicar a realidade social. É justamente o recurso à cientificidade da Sociologia que pretende garantir um espaço legítimo para a disciplina nos currículos escolares, algo para o que convergem os manuais analisados e as representações dos professores, de acordo com a dissertação de Bispo (2002). A não reprodução dos modelos

da graduação poderia desacreditar o trabalho docente como aquele que ainda se pautaria por padrões não-científicos ou pré-científicos, como no de um ensino da disciplina a partir do senso comum e dos 'debates sobre atualidades' (SARANDY, 2004, p. 117).

Sarandy (2004) conclui que os manuais didáticos são semelhantes na orientação sobre o que ensinar em Sociologia no Ensino Médio. Há uma convergência de todos os manuais para a aprendizagem de conceitos considerados fundamentais, como socialização, fato social, classe social, Estado e ação social. Tanto quanto sobre alguns temas, categorias ou problemas: trabalho, movimentos sociais, relação indivíduo sociedade, desigualdade social, Estado, política e educação. Às vezes, encontra-se uma seção ou mesmo um capítulo para a discussão de uma dessas categorias ou conceitos, ou um capítulo sobre a história do surgimento da sociologia; também um capítulo sobre cultura e outros temas comuns à Antropologia, como família, gênero, relações étnicas ou parentesco, além de um capítulo sobre educação e/ ou escola estão presentes em quase todos os livros. Ou seja, a disciplina orienta-se para uma aprendizagem teórica, fundada em conceitos/categorias assumidas como mais consensuais entre os chamados autores clássicos. Uma visão que não está muito distante do que é feito no bacharelado. (SARANDY, 2004).

Dessa forma, Sarandy (2004) demonstra uma forte relação do ensino escolar de Sociologia com o ensino promovido nos cursos de graduação de Ciências Sociais. Não há uma adequação dos conceitos e autores de teorias sociológicas ao nível de ensino básico. Isso serve como justificativa à dificuldade da disciplina ser compreendida pelos estudantes do Ensino Médio. É possível inferir, a partir do que é apontado pelo autor e pelas observações nas aulas de Sociologia, que a disciplina ainda não adquiriu uma firme identidade no currículo escolar, pois não difere significativamente do que é proposto no ensino superior quanto a conteúdos, materiais, recursos didáticos e metodologias de ensino.

Também foi verificado o trabalho de Marival Coan (2006), que realizou análise de livros didáticos e outros materiais utilizados para o ensino de Sociologia no Ensino Médio. No entanto, como a sua preocupação está centrada na categoria trabalho e como esta é abordada nas fontes analisadas, não será exposta a sua pesquisa detalhadamente. Destaca-se sua contribuição para pensar na política e

utilização do livro didático de Sociologia e o apontamento de algumas perspectivas para o ensino da disciplina.

Quanto à utilização de recursos didáticos, Maria Adélia Alves (2001) apresenta sua análise sobre o uso de recursos audiovisuais nas aulas de Sociologia no Ensino Médio. A autora chama atenção ao uso de tais recursos, pois segundo ela, para apresentação de imagens, filmes ou programas de televisão, é preciso haver uma preparação para o uso desses aparatos, já que se trata de uma linguagem diferente, a qual exige desenvolver técnicas de leitura, análise e interpretação. Expõe a ausência de tal preparação, o que torna o trabalho do professor com estes recursos inadequado.

Alves (2001, p. 35) aponta que:

[...] a presença em sala de aula desses filmes mostra uma mistura aparentemente estranha e que não parece ter uma ligação consistente entre indústria de massa e ensino, que parece demonstrar fortemente uma luta contra a evasão escolar e contra o desinteresse cada vez maior por parte dos alunos pela escola e tudo o que ela oferece e representa. Pois ao mesmo tempo em que a introdução de imagens em movimento na escola trouxe a possibilidade de uma crítica e uma desmistificação da mídia de um modo geral, pois esse era o objetivo principal dessa introdução, com essas imagens, programas de TV e filmes, deu-se a entrada na escola de um elemento novo, lúdico, agradável e de entretenimento que mexe com as emoções, sentimentos, memória, ou seja, o que aparentemente não é controlável, medido e determinado.

Os professores entrevistados por Alves (2001) apontam que, quanto ao uso de recursos audiovisuais, há muitas dificuldades para efetivar suas aulas planejadas com estes materiais, que se apresentam das formas mais diversificadas, tais como, dificuldades de haver aparelhos disponíveis ou adequados, falta de tempo, pois possuem somente um período de aula por semana, precisando que outro professor ceda seu horário, problemas com a direção ou setor pedagógico que cobram o porquê de estarem passando filmes, falta de interesse dos alunos, entre outros. (ALVES, 2001).

A partir das entrevistas realizadas com os professores de Sociologia, a autora aponta quanto ao uso de recursos audiovisuais que:

[...] há certa ambigüidade com relação às idéias que os professores entrevistados apresentaram, explicitando que por um lado a imagem, principalmente a imagem televisiva, deve ser alvo de uma análise e reflexão capaz de por em xeque sua possibilidade de controlar, conduzir, influenciar

e até mesmo dominar o indivíduo que entra em contato com ela tornando-o frágil, sem autonomia, sem liberdade e até mesmo sem identidade ou autoafirmação. Por outro lado, esse mesmo professor ressaltou outra potencialidade vinda da imagem, que é sua capacidade de ser um elemento que auxilia o indivíduo a entrar em contato com o conhecimento de uma forma agradável até mesmo lúdica que permita ao aluno 'aprender se divertindo'. Assim, os professores parecem perceber, ao se utilizar de imagens para auxiliá-los em sua disciplina, outra forma de percepção do mundo, que pode alargar o conhecimento do aluno, e procuram utilizá-la em seu trabalho (ALVES, 2001, p.66).

A análise de Alves (2001, p. 84) sobre o uso de audiovisuais, ressalta ainda a compreensão dos professores sobre o trabalho desenvolvido junto aos alunos, onde:

[...] o discurso do professor, um 'discurso aparentemente sociológico generalizado' é o mais correto e o dos alunos deveria ser amoldado a este, ou seja, o discurso do professor é sempre o 'mais verdadeiro', quando não, a 'única verdade'. [...] de posse de uma 'verdade' que lhes é legitimada pelas diferentes teorias que estudaram, os pesquisadores perdem a possibilidade de estudar o verdadeiro e o transitório, portanto real, e deixam de ver o que realmente acontece nos textos literários, nas imagens de revistas, cinema, televisão. [...] Qualquer análise feita, pelo professor, de um filme, é uma análise ideológica determinada pelo tempo histórico, classe social, cultura, psicologia, enfim, toda história pessoal dele. É uma análise feita no presente e influenciada por todas as relações sociais, tradições, cultura, forças políticas, históricas, psicológicas, etc., desse momento presente. A análise sempre é uma análise do e no presente e repleta de determinantes.

Alves (2001, p. 87) aponta que o professor deve compreender que: "[...] seu discurso é um ponto de vista e deixar isto claro é fundamental, mas não suficiente no processo educativo que se deseja esclarecedor e crítico." Ainda segundo a autora é necessário estar atento para: "[...] não cair num relativismo sem sentido, numa comunicação sem entendimento, num processo de aprendizagem que não cria nada novo." Para isso o professor precisa ter uma postura crítica e, de acordo com a autora: "[...] é necessário deixar claro, pontuar e contextualizar todos os discursos envolvidos numa discussão-reflexão".

Falta aos professores, conforme Alves (2001), um posição crítica em relação à utilização de filmes, imagens e programas de televisão, pois apresentam os filmes como "[...] meros transmissores de um tema abordado, significa vê-los de uma forma 'neutra', sem influências, transmissores de uma verdade, que apenas retrata de outra forma o conteúdo a ser estudado, visando induzir emoções. Ou seja, o que o

filme mostra é considerado uma verdade a ser observada e sentida.” (ALVES, 2001, p. 107). Sendo que:

O filme, assim como as outras formas de contar histórias, é sempre uma interpretação, é sempre um ponto de vista, com inclusões e omissões particulares. Talvez fosse melhor dizer que ele é uma (outra) versão sobre algum fato ou assunto. Esta deve ser a primeira conversa que o professor deve ter com seus alunos, identificando no filme a opinião pessoal de alguém sobre algum fato ou assunto.” (ALVES, 2001, p. 109-110).

Esta também deveria ser, em minha opinião, a posição que o professor deve tomar frente ao próprio programa de conteúdos.

A análise realizada por Alves (2001) apontou para: “[...] a necessidade dos professores, ao se utilizarem das linguagens audiovisuais em suas aulas, de uma reflexão e abordagem mais criativa, sensível, argumentativa, baseada no diálogo, não se limitando ao uso de filmes como mero recurso auxiliar didático.” (ALVES, 2001, p. 137). Isso pode ser observado também no trabalho observado em uma das escolas, onde um filme foi exposto aos estudantes sem uma preparação adequada sobre do que tratava o filme. Com isso, os estudantes olharam o filme sem saber o que analisar no filme, que pontos buscar interpretar. Tanto no uso de recursos audiovisuais, quanto no uso de outros recursos didáticos, é imprescindível uma posição crítica do professor, onde se questione sobre os motivos que o levam a trabalhar determinados conteúdos através de tais materiais, ou de uma metodologia de ensino e não outra.

5.3 Formação Docente

Considera-se, como um dos elementos importantes para compreender as práticas de ensino da Sociologia no Ensino Médio, a análise da formação que recebem os professores da disciplina. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de análise dos currículos das licenciaturas de Ciências Sociais, campo ainda pouco explorado pelas pesquisas acadêmicas. No levantamento realizado para este estudo foi encontrado um trabalho que faz esta análise, trata-se da dissertação de Katiuci Pavei (2008).

Pavei (2008) realiza entrevistas com sete professoras recém-formadas em licenciatura na UFRGS, a fim de verificar aspectos sobre como se dá a formação dos professores de Sociologia e o que elas consideram importante, ou melhor, quais os aspectos significativos para elas durante a constituição delas como docentes. As entrevistadas apontam que quanto às disciplinas que tratam das teorias e autores específicos das Ciências Sociais, o curso é excelente, mas quanto às disciplinas específicas da licenciatura há alguns pontos que merecem mais dedicação no desenvolver do curso.

Nesse sentido, as entrevistadas de Pavei (2008, p. 73) apontam para: “A necessidade de vivência prática dos entendimentos oferecidos pelas perspectivas teóricas, [...] que o currículo das disciplinas específicas da área deveria ampliar o espaço dado à Sociologia no Brasil”. Evidenciam também, segundo a autora: “A questão desafiadora da transposição didática devido à relação entre a teoria aprendida ao longo da faculdade e a prática docente nas escolas.” (PAVEI, 2008, p. 73). Além disso, Pavei (2008, p. 74) destaca: “[...] distanciamento entre a universidade e as escolas, por meio de uma falta de relação contínua e sistematizada que propicie aos professores em formação um melhor conhecimento das dinâmicas que caracterizam a ‘realidade’ escolar bem como os elementos condicionantes do trabalho docente nesse espaço.”

É possível problematizar a questão da formação docente, a partir destes elementos apresentados pela autora, juntamente com a experiência de minha própria formação. Assim, enfatizo que a formação teórica das Ciências Sociais tem grande peso no curso da referida instituição. Há disciplinas específicas para cada área, a saber, a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia. Os professores têm currículos extensos e que legitimam suas posições enquanto docentes universitários do curso, pois são “especializados” nos conhecimentos antropológicos, sociológicos ou da ciência política. Assim, sente-se um clima de autoridade intelectual desempenhadas por tais professores, porém falta-lhes algo ao “transmitirem” tais conhecimentos às novas gerações de cientistas sociais.

Quando se trata da formação dos “licenciandos”, o primeiro fato que me chamou atenção foi que a preparação destes por professores que não tem formação em Ciências Sociais. Compreende-se então que os professores da Faculdade de Educação são aqueles que promoverão um conhecimento de como dar aulas, que tipo de recursos didáticos serão utilizados, quais as metodologias de ensino são as

mais adequadas. Porém, no desenvolver das disciplinas que teoricamente promoveriam uma preparação para a prática, vê-se mais teorias sendo trabalhadas, deixando de se realizar um ensaio quanto às práticas, os recursos, conteúdos e metodologias para trabalhar em aula. O estudante, aspirante a professor, que esperava poder de alguma forma compreender como o conhecimento específico da área poderia ser trabalhado com aluno do Ensino Médio, continua alheio às práticas escolares, com o agravante de que agora, não se tem mais a problematização sociológica desenvolvida nas cadeiras do bacharelado, que por sua vez se desenvolve prioritariamente no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

Como apontado por Pavei (2008), é no espaço da escola que se tem contato com a realidade escolar e isso na minha experiência foi muito marcante. Antes de iniciar as observações e a prática com os alunos, não tinha ideia real do quê e como fazer, ou mesmo do que ocorre no cotidiano das escolas. Pode ser uma explicação para essa falta compreensão da realidade escolar, a distância que se observa entre universidade e escola. Sendo que, durante um de meus estágios, fui questionada pelo professor, que me concedeu algumas de suas turmas para realizar a observação, sobre a falta de uma relação mais estreita entre a universidade e a escola, sendo que há casos em que os professores responsáveis pela formação do “licenciando” nem aparecem na escola para acompanhar o trabalho realizado.

Moraes (2003 apud PAVEI)¹⁴ que aponta que:

[...] os cursos de Ciências Sociais mantêm o modelo efetivado com a criação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras na década de 1930. Esse modelo é caracterizado pelo divórcio e desequilíbrio existente entre a formação no bacharelado e na licenciatura, resultante do distanciamento e hierarquização estabelecidos entre os bacharéis e os licenciados, ou seja, entre os intelectuais acadêmicos e os professores do ensino médio. (PAVEI, 2008, p. 75-76).

Ainda hoje essa diferenciação é sentida, está enraizada na academia. Mesmo entre graduandos é possível sentir uma espécie de preconceito dos alunos futuros bacharéis em relação aos futuros licenciados. Apesar de estarem sendo feitas reformas no currículo da licenciatura nesta Instituição – UFRGS –, considera-se que ainda há o que fazer, no sentido de acabar com essa situação de hierarquização entre os formados no bacharelado e os formados na licenciatura. Aponto, neste

14 MORAES, Amaury César. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, v. 15, n.1, 2003. apud PAVEI, 2008, p. 75-76.

momento, uma questão que tem suscitado debate entre meus colegas da licenciatura e alguns do bacharelado: trata-se da apresentação do “Trabalho de Conclusão do Curso”.

Considero que o desenvolvimento de tal trabalho promove ao estudante um aprendizado mais profundo, não só em relação ao tema de sua pesquisa, como também em relação aos conceitos e teorias apreendidas durante a graduação. Isso, pois, neste momento é possível observar na prática tais conceitos, percebendo como se dá utilização de um ou outro teórico ou conceito, como construir um objeto de estudo, como formular hipótese, enfim, é com a elaboração, planejamento e execução de um projeto de pesquisa que o estudante materializa o aprendizado proporcionado pela graduação, seja para o bacharelado, seja para a licenciatura. Entretanto, a falta de reconhecimento do trabalho do licenciando continua legitimando a maior importância dada ao bacharelado, uma vez que o primeiro não tem seu trabalho avaliado por uma banca de professores-doutores assim como o último. Assim, um próximo passo para liquidar com a diferenciação apontada por Pavei (2008) e pelo relato acima, seria um tratamento igualitário aos trabalhos desenvolvidos pelos bacharéis e licenciados de Ciências Sociais.

Quanto à formação docente, Pavei (2008, p. 78) aborda a questão sobre a formação de professores-reflexivos ou pesquisadores, destacado por uma entrevistada. A autora diz que:

[...] nesse sentido, o estímulo à formação de profissionais enquanto professores que atuem também como pesquisadores e que sejam aptos a realizar o ofício de educadores em todas suas atribuições e implicações, corroboraria com a integração da licenciatura e do bacharelado, entendendo as duas ênfases como complementares e não valorizando apenas um dos pólos.

Para complementar essa idéia, destaco ainda que tal formação promoveria uma melhora no ensino das Ciências Sociais no nível superior, uma vez que os professores desse nível, em geral, não tem técnicas didáticas de aula, tornando a apreensão dos conteúdos que trabalha difícil aos estudantes.

Pensando em uma formação docente que disponha de conhecimentos além dos teórico-metodológicos disponibilizados pelo curso de Ciências Sociais, Alves (2001, p. 118) contribui dizendo que os professores apontam: “[...] a falta de um curso específico que os pudesse auxiliar na abordagem dos filmes, situação que os

obriga a utilizar uma forma pronta de análise”. Assim, pode-se pensar que no currículo de formação dos futuros professores, há necessidade de acrescentar novas disciplinas, sendo um delas destinada à instrumentalização dos professores para o uso de recursos audiovisuais, bem como de outros materiais e recursos didáticos. Ainda sugere-se que se crie uma espécie de laboratório de ensino da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, onde os “licenciandos” possam pensar, questionar, planejar, executar e debater seus planos de aula com outros colegas, construindo uma rede de troca de experiências pré e pós práticas docentes nas escolas e, conseqüentemente, construindo um saber quanto às práticas, conteúdos, materiais, recursos didáticos e metodologias de ensino.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscou-se elencar questões pertinentes à compreensão do contexto no qual se inseriu a Sociologia, enquanto disciplina escolar, após mais de dez anos de lutas de professores, sindicalistas, estudantes universitários e representantes de outros setores que se empenharam nesta conquista que se realizou em 2006. No entanto, o aspecto aqui considerado não foi o histórico, mas sim o prático, ou seja, como, a partir da observação da realidade, está ocorrendo a efetivação da disciplina no currículo escolar, que práticas docentes estão se realizando, com problematização de quais conteúdos, que metodologias de ensino, a abordagem sociológica está ocorrendo, ou os conteúdos estão sendo trabalhados a partir de outras?

Não há como negar que muitos pontos necessitam de maiores estudos, uma vez que tratar deste assunto, o ensino de sociologia no nível médio, requer expor alguns elementos, tais como sua histórica intermitência no currículo do ensino médio, das implicações de sua consolidação neste nível de ensino a partir do que os documentos oficiais apontam como “função” do Ensino Médio, o que acaba por definir que currículo será executado e que espaço as disciplinas terão dentro desse contexto.

Em cada capítulo, foram apresentados pontos que são considerados importantes na compreensão dos caminhos que a Sociologia percorreu e percorre neste momento. Assim, discutiu-se sobre Ensino Médio, currículo e disciplina escolar, por se considerar que eles dão subsídios nessa compreensão, onde os conteúdos a serem trabalhados pela disciplina podem ser pensados a partir do que se busca promover no ensino deste nível escolar. O currículo também será produto dos objetivos colocados à educação no Ensino Médio. Mas o principal que se buscou demonstrar foi a relação entre estes três elementos entre si, e a relação deles com as questões de poder, onde interesses diferentes se embatem num jogo de forças, que em última análise resultam nas políticas de educação vigentes.

Embora tenha sido feita uma breve discussão sobre qual o sentido da Sociologia no Ensino Médio, qual sua “função” na educação dos jovens, ainda não é possível dizer que ela já tenha definido a sua identidade para este nível de ensino. Alguns passos são necessários para que consiga se firmar como uma disciplina

escolar. Como vimos, nem sempre uma disciplina escolar é oriunda de uma disciplina acadêmica, mas no caso da Sociologia, isso ocorre. Um passo seria realizar debates dentro da academia, onde a ciência de origem discuta sobre as especificidades da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política, a fim de organizar os conhecimentos sociológicos para o nível médio.

O próximo passo seria a aproximação da universidade com a escola, onde professores da academia e das escolas debatessem sobre o ensino de Sociologia e que ambos complementassem seus conhecimentos. Os professores das escolas têm a experiência proporcionada pelo cotidiano escolar, podem dar relatos das inúmeras situações que enfrentam na escola, dos resultados que obtêm em aula, das atividades que realizam, enquanto os professores universitários têm experiência com o trabalho de pesquisa, têm conhecimento teórico e metodológico, assim a reunião de ambos os grupos promoveria uma construção organizada e analisada do quadro da Sociologia no Ensino Médio.

Ainda tratou-se de forma breve do caráter intermitente da Sociologia no currículo escolar, sendo que isto é apontado como um dos fatores explicativos da sua falta de tradição como disciplina escolar, da falta de uma organização dos conteúdos a serem trabalhados com estudantes do ensino médio e conseqüentemente, pela falta de metodologias para o seu ensino e recursos didáticos utilizados pelos professores em suas aulas. Além disso, é apontada a falta de diálogo dos professores da disciplina e o desinteresse da academia em tomar como objeto de estudo o ensino de Sociologia no nível médio de escolarização. Podemos dizer que esses fatores formam um círculo vicioso que incorre na dificuldade de termos mais estudos que fortaleçam a formação de conhecimentos em torno do ensino de Sociologia no nível escolar.

Coloca-se a partir do exposto no parágrafo anterior, que para reverter o quadro atual que se configura na escassez de trabalhos que tratam sobre o ensino de Sociologia no nível médio, é necessário também, além dos debates dentro da academia e da aproximação entre universidade e escola, a construção de uma rede de comunicação entre os professores da disciplina. Pois, como vimos, não há diálogo entre esses professores, não há compartilhamento e não há conseqüentemente, a construção de um conjunto de saberes em relação à prática de ensino de Sociologia na escola. Porém, não se pode esquecer também de

considerar as condições desses professores, que por terem poucos horários de aula, precisam trabalhar em mais de uma escola para completar seus salários.

Os trabalhos acadêmicos e a experiência adquirida nos estágios docentes auxiliaram na elaboração deste estudo, onde se pode verificar que há muito que considerar, pesquisar e analisar no ensino de Sociologia. Sendo uma ausência percebida nos trabalhos, e que também não foi tratada neste estudo, a questão de que o ensino da disciplina de Sociologia será destinado aos jovens. Seria então interessante promover estudos que buscassem compreender a relação dos jovens com a educação, o que eles esperam obter com os estudos que fazem, quais as expectativas deles perante a escola e a sociedade. Acredita-se que isso auxiliaria o professor a pensar em como organizar as aulas, que conteúdos abordar e a partir de que recursos e materiais didáticos, tornando a aula mais interessante aos estudantes.

Nesse sentido, reconheço que o presente trabalho não se esgota e nem é este seu objetivo. Ao contrário, buscou-se levantar aqui questões que auxiliem na construção de um conhecimento sobre o ensino de Sociologia, enquanto disciplina escolar que está em fase de consolidação no nível médio. Foram encontrados trabalhos que tratam de forma pormenorizada a história da Sociologia através de mais de cem anos em que ela esteve presente ou ausente no currículo escolar. Porém com o intuito de ter um panorama das práticas docentes quanto aos conteúdos, materiais, recursos didáticos e metodologias de ensino privilegiadas pelos professores da disciplina, nos dedicamos aos trabalhos que apresentavam tais elementos em suas análises.

Verificou-se poucos estudos destinados a investigação destes elementos, sendo assim, aponta-se como um modo de promover o crescimento da Sociologia enquanto disciplina escolar e a sua efetiva consolidação como tal, o desenvolvimento de pesquisas de maior fôlego.

São necessárias mais pesquisas que busquem desenhar um panorama dos conteúdos, dos recursos e das metodologias de ensino a partir da observação das práticas desenvolvidas nas escolas, pois já não basta a análise de manuais e livros didáticos, para ver o que estes apontam como elementos necessários ao ensino de Sociologia. É preciso um contato maior com a realidade enfrentada pelos professores no cotidiano escolar, a fim de compreender que empecilhos eles enfrentam, seja em relação às condições de infra-estrutura da escola, seja quanto à

baixa carga-horária que dificulta uma dedicação mais aprimorada em relação aos conteúdos trabalhados em aula ou em relação a deficiências na formação. Enfim, é preciso ver os problemas concretos para então poder refletir e propor soluções viáveis a eles.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Adélia. **Filmes na escola**: uma abordagem sobre o uso de audiovisuais (vídeo, cinema e programas de TV) nas aulas de sociologia do ensino médio. 2001. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ANDRADE, Claudia Pereira de. **A difusão do conhecimento como atividade emancipatória**: estudo sobre a prática docente em Sociologia na escola pública do estado do Rio de Janeiro. 2003. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

AZAMBUJA, Shelley Muniz. **A defesa da disciplina Sociologia nas políticas para o ensino médio de 1996 a 2007**. 2008. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 38, de 2006a. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Relatores: Cesar Callegari, Murílio de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 ago. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2009.

_____. Resolução nº 04, de 2006b. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 ago. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2009.

_____. Parecer nº 39, de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Relator: Conselheiro Francisco Aparecido Cordão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jan. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb39.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2009.

_____. Resolução nº 03, de 1998a. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2009.

_____. Resolução nº 15, de 1998b. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: Conselheira Guiomar Namó de Mello. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_1998.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 14 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, 2006. 133 p. (Ciências humanas e suas tecnologias; volume 3). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2009.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1999.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.); GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COAN, Marival. **A Sociologia no Ensino Médio: o material didático e a categoria trabalho**. 2006. 354 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

FLICK, Uwe. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 187-197, jan./jun. 1999.

GUELFY, Wanirley Pedrosa. **A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942**. 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2001.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 389-404, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev80.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. 2000. 150 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PAVEI, Katiuci. **Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de sociologia**. 2008. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

RÊSES, Erlando da Silva. **E com a palavra**: os alunos - estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do distrito federal sobre a sociologia no ensino médio. 2004. 114 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A sociologia do ensino médio**: o que pensam os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. 2002. 161 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2002.

SARANDY, Flávio M. S. **A sociologia volta à escola**: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. 2004. 129 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia)-Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. O ensino de ciências sociais no ensino médio no Brasil. In: CONGRESO VIRTUAL DE ANTROPOLOGÍA Y ARQUEOLOGÍA, 3., 2002, [S.I.]. **Anais eletrônicos...** [S.I.]: [s.n.], 2002. Disponível em:

<http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/flavio_marcos_silva_sarandy.htm>
. Acesso em: 10 dez. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TAKAGI, Cassiana. Tiemi Tedesco. **Ensinar sociologia**: análise de recursos do ensino na escola média. 2007. 274 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-37, jan./abr. 2005. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2009.