

## A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina

Ileizi Fiorelli Silva – UEL

### RESUMO

A partir da análise dos desafios institucionais e epistemológicos o artigo discute a sociologia no ensino médio no Brasil, indicando: quais instrumentos teóricos e metodológicos são pertinentes para o objeto de estudo ensino de sociologia; os processos sócio-políticos e culturais que a elegem como uma disciplina/área a ser ensinada nas escolas; como ela aparece nos diferentes modelos de escola e de currículo desde a década de 1960; quais os problemas atuais para a burocracia educacional, para as universidades, para as licenciaturas em Ciências Sociais diante das medidas de inclusão dessa disciplina nos currículos.

Palavras-chave: Educação. Ensino de Sociologia. Currículos.

### ABSTRACT

From the analysis of the institutional and epistemologists challenges the article discusses the sociology in the high school in Brazil, indicating: which methodological and theoretical instruments are pertinent for the object of study “the teaching of sociology”; the cultural and social-political trials that elect it as a discipline/area to be taught in the schools; as it shows up in the different models of school and of curriculum since the 60ths; which are the present problems for the educational bureaucracy, for the universities, for the licenses in Social Sciences faced with the providences of inclusion of that discipline in the curriculums.

Keywords: Education. Sociology Teaching. Curriculums.

O artigo apresenta algumas reflexões a partir de cinco questões centrais no debate sobre a Sociologia no Ensino Médio:

- 1) Como compreender o problema da inclusão/exclusão da Sociologia nos currículos do ensino médio? Quais instrumentais teóricos temos para elaborar explicações sobre a constituição da Sociologia como disciplina escolar? O ensino de Sociologia seria um objeto científico legítimo para o campo das Ciências Sociais?
- 2) Quais os processos sociais, culturais e políticos do país e de diversas unidades da federação, que estão indicando essa disciplina, mais uma vez, como componente que deveria fazer parte dos currículos do ensino médio e das provas de vestibular de algumas universidades?
- 3) Quais os argumentos para essa expansão da disciplina? Em quais concepções de sociedade, educação, ciência e ensino se apóiam os que elaboram os currículos e propostas de conteúdos de sociologia?
- 4) Quais os problemas que emergem para o MEC e Secretarias Estaduais/ Municipais de Educação, que incluem a sociologia em seus currículos?
- 5) Quais os problemas que emergem para os cientistas sociais, para as universidades, para a licenciatura e para a pesquisa?

#### O ENSINO DE SOCIOLOGIA E ALGUMAS ABORDAGENS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DO CURRÍCULO

O fato de ser um objeto pouco estudado, e portanto, necessitar de mais pesquisas, reflexões e delimitações de metodologias adequadas para a formulação de explicações que nos indiquem os sentidos do ensino de sociologia no Brasil, os estudos que já foram elaborados têm tentado encontrar formas de elucidar as relações entre educação e ciências sociais/sociologia, ao longo da história de constituição do sistema de ensino brasileiro.

Neste artigo, não vou fazer um balanço analítico dos estudos, discutindo esse aspecto especialmente, mas, vou indicá-los ao longo da exposição, demonstrando quais dados e quais discussões os referidos estudos acrescentaram na constituição do Ensino de Sociologia como objeto científico legítimo no campo das Ciências Sociais. Dessa forma, demonstrarei sinteticamente como podemos interpretar, compreender e analisar a questão do ensino de sociologia no ensino médio. Localizo esse objeto de estudo no campo da sociologia da educação e na sociologia do currículo, porque são especialidades das

Ciências Sociais que fornecem instrumentais teóricos centrados nos fenômenos educacionais da sociedade contemporânea.

Assim, o processo de institucionalização do **ensino de sociologia** no Brasil, em suas dimensões burocráticas e legais, dependem dos contextos histórico-culturais, das teias complexas das relações sociais, educacionais e científicas, que atuaram e atuam na configuração do campo da sociologia a partir de sua relação com o sistema de ensino. Estou, portanto, compreendendo o **ensino de sociologia** como parte de sistemas simbólicos típicos das sociedades modernas. Nesse sentido, o arcabouço analítico de Basil Bernstein (1924-2000), fornece esquemas e conceitos que permitem uma abstração maior do conceito de racionalização de Weber e da noção de campo de Bourdieu, enfim, permite apanhar a problemática em seus condicionantes societários e epistemológicos. Societários, no âmbito das lutas políticas, das formas de controles, das lutas nas instituições; e, epistemológicos no sentido dos processos de conhecimento, de organização dos saberes, dos códigos e dos dispositivos pedagógicos.

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

No campo de estudos das disciplinas, dos currículos, ou, na sociologia do currículo podemos encontrar elementos que ajudem apreender os sentidos que levam a constituição da sociologia como saber escolar. Como saber escolar ela pode sempre estar presente nos currículos em disciplinas tais como: História, Geografia, Literatura, entre outras; mas, como disciplina ela aparece, desaparece, reaparece, enfim tem um “lugar” instável, desconfortável e incerto. Isso pode ser explicado por vários motivos externos e internos ao campo das Ciências Sociais.

Guelfi (2001) sugere que há um descompasso entre a constituição da ciência de referência e a disciplina escolar. Mesmo que no início a ciência de referência tenha se institucionalizado via educação, como disciplina nos cursos Normal e nos cursos de Direito, depois da criação dos cursos de Ciências Sociais o esforço se dá no sentido do desvinculamento dessas ciências em relação ao seu ensino. Esse

esforço foi importante para criar um campo de pesquisas autônomo. Guelfi (2001) compreende que a área de estudos sobre a história das disciplinas escolares e as reflexões de Chervel (1990) podem ajudar a compreender o processo de constituição da sociologia como disciplina escolar. O esquema de Chervel é interessante em termos de apreensão da história da disciplina nas escolas, evidenciando que há condicionantes específicos que moldam a ciência de referência, transformando-a em disciplina escolar, porque agrega aos saberes científicos os saberes pedagógicos, que são os modos de ensinar os conhecimentos científicos. Entretanto, essa passagem da ciência de referência para disciplina pedagógica não fica bem esclarecida. O que são esses saberes pedagógicos sobre a disciplina, como se formam, como delimitam os saberes que devem figurar nos currículos, quais os processos de lutas, elaborações de códigos e implementação dos currículos? Por que a sociologia aparece no debate de todas as reformas educacionais do país, mas acaba não se constituindo em disciplina escolar legítima e com lugar definido nos currículos? Quais currículos seriam mais favoráveis ao ensino da disciplina?

Nesse sentido, a elaboração teórica de Bernstein ajuda a perceber o ensino de sociologia no campo específico da contextualização e da recontextualização, ou seja, no campo pedagógico. Bernstein (1996) abstrai ainda mais a noção de campo de Bourdieu (2001) e propõe os processos de elaboração de propostas educacionais como um campo relativamente autônomo, dentro do próprio campo da educação.

Assim, a constituição de uma ciência em disciplina escolar se dá pelos processos de *contextualização*, em que se produzem os conhecimentos e os discursos da disciplina no campo científico/acadêmico, e pelos processos de *recontextualização*, reelaboração dos conhecimentos/textos/discursos nos órgãos oficiais do Estado e destes para as escolas. Nesse processo há deslocamentos de *textos/discursos*, alguns selecionados em detrimento de outros, reformulando-os a partir das questões práticas, que são definidas nas lutas e nos conflitos de interesses presentes no *campo da recontextualização* (Ver Figura 1).

O *discurso/texto* é modificado, simplificado e direcionado para o campo escolar. O resultado da recontextualização é o discurso pedagógico, com um conjunto de regras que **regulam o discurso especializado das ciências de referência** transmitidas nas escolas. O discurso regulativo da disciplina está associado aos valores e aos princípios pedagógicos dominantes no processo. O ensino de qualquer disciplina é capturado por esse *dispositivo pedagógico*, que vai definindo as *identidades pedagógicas*.

Talvez seja esse processo o mais temido por alguns cientistas sociais que desejam preservar os conhecimentos (discursos/textos) da sociologia na **esfera da contextualização**, no campo da produção ou, no campo acadêmico/científico. Quando a disciplina entra nos currículos das escolas é porque já foi

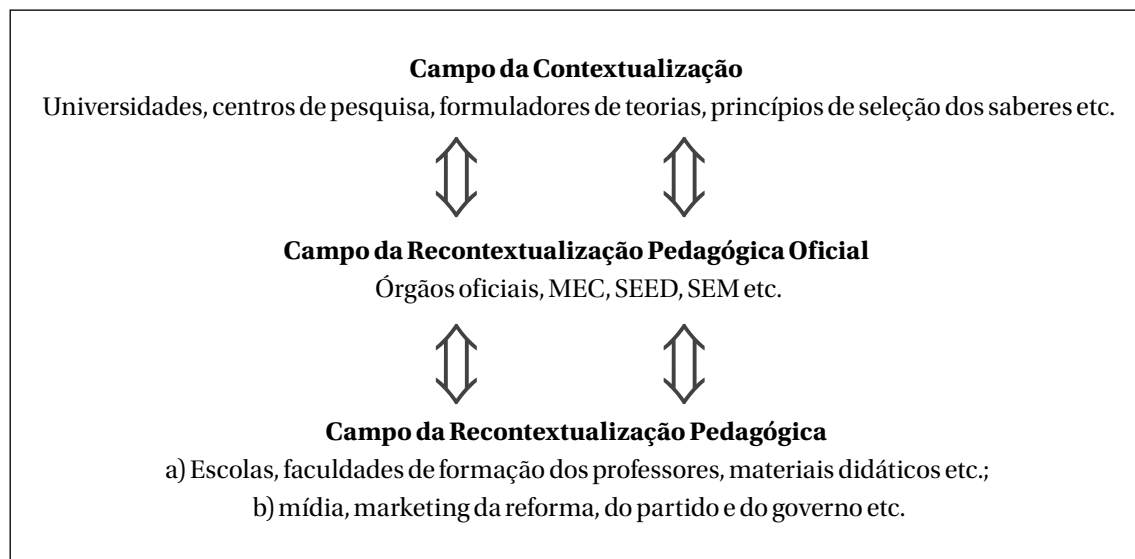


Figura 1 – Campo de contextualização e recontextualização

“recontextualizada” nos órgãos oficiais e enquadrada no dispositivo pedagógico dominante<sup>1</sup>. O que não deixa de ser uma ilusão, porque o ensino que ocorre na graduação e na pós-graduação também tende a ser afetado pelo dispositivo pedagógico dominante nos órgãos oficiais do Estado e das Instituições de Ensino Superior, que administram a educação.

O ensino da disciplina de sociologia no campo da contextualização, ou seja, nos cursos de ciências sociais de graduação e de pós-graduação das universidades, seria o mais “puro”, porque ocorre sob o controle dos “produtores” dos saberes. Nesse **primeiro espaço** do ensino da disciplina para a reprodução dos cientistas da área, formulam-se currículos, que sistematizarão o ensino e a aprendizagem. A luta

1 É interessante ressaltar que nos processos de elaborações curriculares atuais a falta de tradição de ensino de sociologia tem dificultado esse enquadramento, o que gera desconforto nas burocracias educacionais diante das múltiplas possibilidades. Não que não existam em outras disciplinas, tais como: História, Geografia, Matemática e Português, por exemplo. Em todas elas é possível debater e confrontar nos processos de enquadramento nos dispositivos pedagógicos, entretanto, é mais “fácil” encontrar caminhos alternativos de conciliação nos órgãos oficiais.

ocorre internamente ao “campo”, à “esfera social”, à “comunidade” dos cientistas e disso resultam códigos, linguagens, processos, práticas sociais consolidadas no *habitus* próprio, numa *gramática* que orienta o pensar e o agir esperados pelos agentes da instituição específica. Os cursos de graduação e pós-graduação nas universidades e faculdades são a materialização dessas lutas, a burocratização e a racionalização das atividades específicas do campo.

**Um segundo espaço** refere-se ao ensino da disciplina em outros cursos de graduação e pós-graduação, em que as áreas/disciplinas especializam-se mais ainda, no sentido da aplicação das ciências sociais, como por exemplo, sociologia da educação, da saúde, da administração, etc, ou antropologia da saúde, da educação etc. Nesse caso o ensino já se dá no campo da recontextualização, em cursos que precisarão enquadrar a disciplina em seus próprios dispositivos pedagógicos, no sentido da formação profissional almejada. O ensino é “impuro”, porque já está deslocado do seu campo específico.

**Um terceiro espaço** refere-se ao ensino da disciplina como **conhecimento escolar presente nos níveis básicos do sistema de educação**, na terminologia atual do Brasil, na Educação Básica (Educação Infantil até o Ensino Médio), no ensino fundamental e ensino médio. Aqui a disciplina já estaria recontextualizada e o ensino é “impuro”.

Vou apresentar como o ensino de sociologia tem sido compreendido no interior de diferentes dispositivos pedagógicos e de diferentes modelos de currículos do ensino médio/ da escola secundária.

## O PAPEL ATRIBUÍDO À SOCIOLOGIA EM QUATRO MODELOS DE CURRÍCULOS

Por que incluir sociologia nos currículos de ensino médio? Quais os argumentos?

Os argumentos para a inclusão da sociologia são os mais variados, mas dependem muito das concepções dominantes sobre educação, sociedade, estado e ensino. Pode-se observar que dessas concepções depreendem-se modelos de currículos muito distintos ao longo da história e o papel da sociologia vai se alterando no interior desses modelos em disputa

Os currículos são a materialização das lutas em torno de que tipo de educação os grupos sociais desejam implementar na sociedade<sup>2</sup>.

2 A sociologia do currículo, especialmente nas obras de Apple (1982) e Bernstein (1996), demonstra que os currículos são resultados de lutas entre as classes sociais, entre as visões de mundo, os valores sociais e as concepções de conhecimento e de educação. Bernstein realizou estudos a partir da educação inglesa e verificou que os currículos reproduziam códigos e

Podemos identificar quatro “modelos” de currículos que vem se mesclando ou se sucedendo nas reformas educacionais do país: currículo clássico-científico, currículo tecnicista (regionalizado), currículo das competências (regionalizado) e o currículo científico. O quadro é abstrato, mas vou indicar em que momentos da história do Brasil esses modelos foram e estão sendo gestados (ver o Quadro 1 e 2).

Quadro 1 - Modelos curriculares, tipos de escolas, de ensino médio, sociologia

<b>Modelos</b> <b>Tipos</b>	<b>Currículo Clássico-científico</b>	<b>Currículo regionalizado Tecnicista</b>	<b>Currículo regionalizado Competências</b>	<b>Currículo Científico</b>
<b>Escola</b>	Liberal Republicana Dual	Liberal Autoritária Profissionalização obrigatória	Neoliberal, Pluralista Flexível Fragmentada Diversificada	Liberal republicana ou Escola unitária (socialista)
<b>Ensino médio</b>	Livresco Elitista Dual	Tecnicista Desvaloriza as disciplinas tradicionais Formação para o imediató	Generalista Desvaloriza as disciplinas tradicionais Formação para o imediató Empregabilidade Adaptabilidade	Formação integrada Valoriza as disciplinas, as ciências Transcende o imediató
<b>Sociologia</b>	Curso normal; Aspirantes ao ensino superior	Não há espaço É transformada em estudos sociais, moral e cívica, OSPB	Temas transversais Conteúdos variados Em outras disciplinas ou módulos	Disciplina científica

habitus definidos em contextos de dominação da produção do conhecimento, como centros de pesquisa e universidades, normalmente recontextualizados nas burocracias da educação, nos aparatos do Estado e, mais uma vez, recontextualizados nas escolas. Na verdade, esse autor demonstra que a elaboração de currículos é um processo extremamente complexo, que envolve várias camadas sociais, várias instâncias de poder político e científico. Quando penso em currículo, estou pensando nesses termos, ou seja, como um discurso pedagógico produzido e reproduzido na sociedade de classes sociais.

Quadro 2 – Modelos de currículo e ensino de sociologia

Modelos Ensino	Currículo Clássico-Científico	Currículo Regionalizado Tecnista	Currículo Regionalizado Competências	Currículo Científico
	Conteúdos científicos Pesquisa de campo, experiências práticas	Ideologização Afastamento dos conteúdos científicos Memorização	Regionalização dos conteúdos tecnologias de motivação e criação de auto-estima	Conteúdos fundamentados na ciência e no trabalho. Para desenvolvimento soc., econ. e pol.
	Manuais traduzidos ou escritos por pensadores brasileiros Consagrados	Livros didáticos de estudos sociais e de educação moral e cívica / escritos por pessoas sem formação na área	Livros didáticos e paradidáticos modernos escritos por experts de cada assunto	Livros didáticos de ciências sociais Precisam ser elaborados
	Construção da modernidade e da nação	Desenvolvimento econômico Da nação e do civismo	Modernização na globalização Inserção do país na economia mundial	Construção de um socialismo democrático, baseado nas classes populares Ou democracia republicana
	Formação da elite capaz de liderar o país	Formação do capital humano, treinamento de mão-de-obra	Formação do empreendedor	Formação do ser humano omnilateral Ou cidadão Transcende o imediato



## OS CURRÍCULOS CLÁSSICO-CIENTÍFICO: IDENTIDADES PEDAGÓGICAS BASEADAS NAS DISCIPLINAS

Até 1971, o Ensino Médio ainda estava centrado na formação humanística voltada para preparação das elites brasileiras nas profissões consideradas nobres, como medicina, direito e engenharia, nas atividades intelectuais e artísticas e na preparação para o trabalho. Esta última modalidade sempre oferecida para os filhos dos trabalhadores, para as crianças pobres e abandonadas. O trabalho profissionalizante sempre teve uma conotação de controle da pobreza. O modelo de currículo predominante para o ensino médio era o Clássico-Científico, calcado num modelo de escola dual, uma destinada à elite e outra à formação da mão-de-obra para as classes trabalhadoras. Os currículos eram organizados em torno das disciplinas, por isso o denominamos de científico e clássico porque tinham ainda um componente forte da tradição jesuítica, com o ensino das letras, línguas latinas, didática livresca e de memorização, ou seja, um ensino conteudista.

A sociologia, quando figurava nos currículos era, então, uma disciplina definida na grade curricular. Esteve desde o início no curso Normal, que formava professoras para o ensino primário, como sociologia da educação e estava presente no sexto ano preparatório para o vestibular de alguns cursos, tais como: Direito, Engenharia, Odontologia, Medicina, entre outros.

Observa-se que nesse tipo de currículo a sociologia, **quando foi incluída**, o foi como disciplina e as propostas de conteúdos e de metodologias de ensino derivavam do acúmulo de pesquisas e elaborações teóricas realizados até aquele momento. A dissertação de Meucci (2000) sobre os Manuais de Sociologia de 1931 a 1940, demonstra o esforço dos elaboradores em *cientificizar* o pensamento sobre a realidade social brasileira. Mesmo que existissem livros de uma sociologia católica ou sociologia positivista, havia uma intenção em desenvolver nos alunos alguns procedimentos de pesquisa sobre a realidade social. As dissertações de Pacheco (1994), sobre a institucionalização da disciplina, no final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, indica, que no debate sobre o ensino de sociologia, havia um eixo disciplinar, apesar das disputas em torno de correntes como o positivismo, o liberalismo e o catolicismo. Guelfi (2001), na pesquisa de sua dissertação, demonstra que a sociologia figurou nos currículos de 1925 a 1942 como disciplina e com a finalidade de indicar os processos de **modernização** da sociedade ao mesmo tempo em que contribuía para fornecer uma **aura de modernidade** ao currículo, naquele momento. Por isso, que Giglio (1999) demonstra, em sua dissertação, o quanto o ensino de sociologia nas escolas secundárias foi considerado uma questão importante para as Ciências Sociais dos anos de 1940 e 1950, no Brasil, apontando as intervenções de dois sociólogos fundamentais para a constituição da **ciência de referência, a sociologia**, no campo científico: Fernandes (1980) e Pinto (1947). E, no mesmo sentido, Paoli (1995)

investiga a relação das ciências sociais com a educação nos anos de 1950, estudando o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacionais (CBPE) e a história de alguns cientistas sociais que realizaram pesquisas sobre a educação e a escola naquele momento<sup>3</sup>.

As **identidades pedagógicas** eram desenvolvidas a partir de um sentido de **nação e modernização**, que dependia das **ciências de referência**, ainda não plenamente constituídas no país, mas que simbolicamente direcionavam as práticas de ensino e a definição dos currículos. As identidades dos professores iam se formando pelas disciplinas, mesmo que não tivessem formação específica voltada para cada uma delas.

#### CURRÍCULOS TECNICISTAS: IDENTIDADES PEDAGÓGICAS BASEADAS NAS REGIÕES DE CONHECIMENTOS APLICADOS.

Nos governos militares, rompe-se com o eixo do ensino baseado nas disciplinas tradicionais das ciências humanas e ciências naturais. O currículo do 1.º e 2.º grau *regionaliza*<sup>4</sup> os conhecimentos agrupando-os em áreas de aplicabilidade tecnológica imediata. Assim, o aluno não precisaria mais aprender literatura, mas, sim Comunicação e Expressão, a partir do ensino das regras da gramática. Os alunos não precisariam aprender os fundamentos da Física, a dinâmica, a quântica, mas, somente algumas fórmulas que seriam utilizadas na elaboração de alguma tarefa básica da contabilidade, da construção civil etc. O mesmo valendo para todas as outras disciplinas e áreas de conhecimento. Os livros didáticos demonstram o esvaziamento científico que se oficializou nas escolas. Os estudos por *instrução programada*, *os testes* e os exercícios de completar. As Ciências Sociais foram completamente ideologizadas, enfraquecendo

- 3 Sobre a relação entre ciências sociais e educação ou sociologia e educação, existem mais dois trabalhos publicados depois da tese de Paoli (1995), que não fazem referência nenhuma a esta tese, mas que trazem mais elementos sobre como a educação foi pensada no interior das ciências sociais nas décadas de 1920 a 1960. Conferir: XAVIER (1999) e SILVA (2002).
- 4 Regionalizar os conhecimentos significa agrupá-los em função de sua aplicabilidade. Seriam várias disciplinas e ciências compondo um campo profissional, como por exemplo a Medicina, o Direito, a Administração, a Engenharia, e mais recentemente a Pedagogia, que seriam Regiões. Esses campos abrigam disciplinas tradicionais, mas o ensino na formação nessas áreas é condicionado pela aplicabilidade da ciência. Isso é interessante na formação do ensino superior, em que supostamente os alunos já teriam uma base sólida nas disciplinas tradicionais, como a matemática, a biologia, a física, a língua, a sociologia etc. Entretanto, a regionalização precoce do currículo no ensino fundamental e médio pode comprometer a formação dos conceitos fundamentais para a aplicabilidade da ciência em forma de tecnologias nos campos profissionais. Foi e é o que, de certa forma, está ocorrendo no Brasil desde 1971. Conferir Bernstein (1996).

a História e a Geografia como disciplinas científicas. Os Estudos Sociais *regionalizaram* essas ciências em um campo amplo de aplicabilidade. A Educação Moral e Cívica substituiu o que poderia ser o ensino de Filosofia e de Sociologia, jogando fora, séculos de reflexões, no caso da Filosofia e, pelo menos, cento e cinquenta anos de Sociologia e Antropologia. Esse modelo de currículo **é o Regionalizado**, em outros termos, como estamos acostumados a falar é o **currículo tecnicista**. Penteado (1981) chamou a atenção para a situação dos sociólogo que desejavam ministrar aulas no segundo grau e que não encontravam espaço, os formados nos cursos de Estudos Sociais é que estavam habilitados para as disciplinas Estudos Sociais (História e Geografia), Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil.

Bomeny (1980) analisou o ensino de Educação Moral e Cívica através da teleducação no Governo de José Sarney, iniciado em 1969, no Estado do Maranhão, demonstrando a reprodução de mitos e ideologias sobre o Brasil Tropical, sem conflitos, cheio de belezas naturais, entre outras. Os dois artigos citados e outros estudos permitem inferir o quanto é prejudicial a formatação de **currículos regionalizados** para a educação básica, porque as **identidades pedagógicas** são totalmente capturadas pelas ideologias políticas oficiais, reprimindo as identidades científicas e disciplinares dos diferentes campos do saber. Percebe-se uma desestabilização das identidades disciplinares, sobretudo em nossas áreas.

Ressaltando-se que, a formação de professores nessa perspectiva pode ser aligeirada, ser simplificada, porque os professores devem dominar apenas as técnicas de reprodução dos módulos e exercícios previamente determinados. O professor seria técnico e não o intelectual que dominaria suas ferramentas. Os professores formados nesses cursos de finais de semana, de licenciatura curta e/ou à distância estão ainda atuando. A geração atual, formada no ensino de 1.º e 2.º grau desses currículos, ainda, estão atuando, nós estamos nas escolas. Isso significa que aquele currículo tecnicista está em nós ainda<sup>5</sup>.

#### CURRÍCULOS CIENTÍFICOS – IDENTIDADES PEDAGÓGICAS BASEADAS NAS DISCIPLINAS

Como já mencionamos, a partir de 1983, em alguns estados, e a partir de 1988, no Brasil, uma série de reformas curriculares são iniciadas e uma variedade de teorias pedagógicas entram em disputa. Professores do ensino médio e ensino superior, políticos, entre outros, elaboram propostas de currículos

5 Essa educação formou um habitus, estruturas de agir e pensar que foram internalizadas e que estão em questionamento, mas ainda não foi capaz de gerar novos habitus, que sejam dominantes na esfera da educação. Uso habitus no sentido de Bourdieu, Chamboredom e Passeron (1999).

que visam sobretudo a democratização do país e a superação do modelo curricular dos governos militares. As experiências de formulações de currículos permitiram a emergência de inúmeras propostas educacionais que, mesmo que divergissem em alguns sentidos, buscavam a superação de uma educação esvaziada de conteúdos e de sentido para os jovens. Daí surgiram modelos de currículos mais próximos dos **currículos científicos**, resgataram-se as disciplinas tradicionais, o papel do professor como intelectual e o papel da escola como transmissora de uma cultura sofisticada, ao menos em termos de discurso e de metas a serem perseguidas. Estou denominando de currículos científicos, sem o adjetivo clássico, porque não ocorre, nesse contexto histórico, movimentos no sentido de retomar a didática tradicional, o ensino de línguas latinas e gregas, enfim, o formato dos currículos que predominaram até os anos de 1960. Destaca-se, ainda, que nenhuma identidade pedagógica específica tornou-se dominante. A elaboração dos dispositivos pedagógicos foi marcada por uma gama variada de teorias e propostas que estão em disputa até hoje. O que podemos identificar como dispositivo dominante foi a politização do discurso pedagógico.

Temos vários dados que indicam o crescente interesse pela inclusão da disciplina nos currículos. Como antecedentes da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) de 1996, temos iniciativas dos Estados de São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, que na década de 1980, realizaram reestruturações curriculares no que se chamava 2.º grau e atualmente é denominado de Ensino Médio. Tais reestruturações procuravam adequar os currículos aos tempos de redemocratização e os *textos recontextualizados* nos órgãos oficiais refletiram a produção da crítica ao regime militar nos centros de pesquisa das universidades.

Sobre a década de 1980 até 1995, temos uma dissertação de Machado (1996) O Ensino de Ciências Sociais na Escola Média, defendida na FEUSP, que trata dos debates, dos processos de formulação de propostas para a sociologia no 2.º grau, em São Paulo; sobre o Paraná, temos a dissertação da professora Correa (1993), o artigo da professora Guelfi (1994); textos de Meksenas (1995), que sistematizam as tendências didáticas no ensino da sociologia no momento de retorno das possibilidades de inclusão dessa disciplina. Os documentos das Secretarias de Educação do Estado de São Paulo (1986) e do Estado do Paraná (1994) que elaboraram propostas de conteúdos de Sociologia para o Ensino Médio (naquela época denominado de 2.º Grau), entre outros.

No Rio de Janeiro o processo inicia-se em 1991, com encontros para estabelecer regras sobre o ensino de sociologia, uma vez que a constituição do Estado do Rio de Janeiro, de 1989, tornava essa disciplina obrigatória. No Espírito Santo, o processo se iniciou em 1994 em torno da elaboração de leis que tornassem a disciplina obrigatória, os debates se estenderam até 2001, quando foi derrubado o veto do governador José Ignácio Ferreira ao projeto de lei estadual que estabelece obrigatoriedade do ensino de

sociologia e filosofia no ensino médio, Lei nº 6.649, de 11 de abril de 2001. Porém, ao contrário do que se esperava, a aprovação da lei não teve maior efeito, talvez somente pela desmobilização dos que estavam comprometidos com a implantação da disciplina, situação agravada pelo fato de 2002 ter sido ano eleitoral.

No Pará, também a Constituição Estadual incluiu a sociologia obrigatoriamente nos currículos e desde então tem ocorrido a expansão da disciplina nas escolas.

Podemos identificar uma série de movimentos em torno de reformulações curriculares em diferentes unidades do país, que vão persistir, como rotina a cada início de novos governos, numa eterna “modernização” da educação. Até aqui a questão da sociologia no ensino médio estava pautada mais em debates locais, nos estados. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em dezembro de 1996, impulsionará o debate para o âmbito nacional.

#### CURRÍCULOS DAS COMPETÊNCIAS - IDENTIDADES PEDAGÓGICAS BASEADAS NAS REGIÕES DOS CONHECIMENTOS

O fato da LDB de 1996 mencionar no artigo 36, que ao final do Ensino Médio o aluno deverá ter conhecimentos de filosofia e sociologia, teve uma repercussão nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), em 1999.

Entretanto, esse processo foi atropelado pelo crescimento de uma concepção de **currículo baseado no desenvolvimento das competências** e que retoma a idéia de **currículos regionalizados**, ou seja, baseados em conhecimentos aplicados á realidade imediata. Interrompe-se, na maioria dos Estados o sentido de elaboração dos **currículos científicos**.

Essa “pedagogização” dos conhecimentos foi apontada por Bernstein (2003) como uma tendência dominante na Europa dos anos de 1990. Ropé e Tanguy (1997) também demonstram o quanto essa noção de competências está ligada à uma reorganização do trabalho no capitalismo contemporâneo e o quanto os currículos se prendem às necessidades imediatas da reestruturação do trabalho, da sociedade de consumo e do cotidiano dos alunos. Isso significa o empobrecimento dos conteúdos, simplificações, modificações essenciais da ciência. Uma miscelânea de posições e disposições se confrontaram nesses anos: propostas da pedagogia histórico-crítica, da educação popular freireana ou não, pedagogias liberais autonomistas, resgate de Dewey, sócio-construtivismo, entre outras. No limiar de 1996, tudo isso seria

resumido em tendências ecléticas que afirmavam que tudo era válido, desde que em currículos flexíveis<sup>6</sup>. A nova LDB de 1996, o decreto 2.208 de 1997 (que regulamenta o ensino profissionalizante), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, de 1998 e, assim por diante, consagraram os currículos do modelo das competências. O terceiro tipo seria então esse **Currículo das competências**.

Esse discurso consagrou o individualismo pedagógico, a desqualificação disciplinas tradicionais e das ciências de referência. Psicologizou o processo de ensino-aprendizagem e valorizou os **procedimentos de motivação em detrimento dos procedimentos de ensino de alguma coisa para alguém**. O professor ganha um papel para além de técnico, um papel de “entretenedor”, como se fosse um apresentador de auditório. O professor mais animado, mais alegre e criativo passa a ser o “bom” professor. Passamos do ideal de professor técnico para o ideal de técnico-entretenedor. Isso não foi difícil pois essas propostas seduzem facilmente os professores desavisados<sup>7</sup>.

As disciplinas de maneira geral são desvalorizadas. Mas, algumas são mais prejudicadas. As ciências sociais, mais uma vez, são “ideologizadas” ou psicologizadas. Artes e Educação Física são descartadas dos currículos, porque a idéia das Diretrizes era a de que essas disciplinas se transformariam em projetos e não precisariam constar no rol de disciplinas. Um raciocínio de economista predominou: economizar custos. Assim, faz de conta que determinadas disciplinas transformadas em temas transversais ou em projetos estão sendo contempladas. Mas, de fato, elas não foram contempladas porque as escolas não tinham dinheiro e nem espaço para contratar alguém que se responsabilizasse por esses projetos e atividades. Imaginar que os professores de outras áreas iriam dar conta desses conteúdos foi a atitude mais cínica dos reformadores curriculares dos anos de 1995 a 2002 (MORAES, 1999). Esse modelo não viabiliza a constituição de espaços públicos para os jovens poderem, nas escolas, experienciar a cultura científica, a cultura artística e os sentidos que poderão dar as suas vidas. Essa escola do “aprender a

6 Vide os cursos ministrados em Faxinal do Céu, no período de 1995 a 2002, pela Universidade do Professor, criada pelo Governo de Jaime Lerner. Sobre essa experiência conferir o estudo crítico de Rech (2001), “A Formação do Professor: uma análise de Faxinal do Céu-Pr”.

7 Se continuarmos a rejeitar a escola e os conteúdos científicos vamos continuar sem encontrar uma “função” para o Ensino Médio. Não vamos conseguir visualizar propostas exequíveis para nossos jovens e estaremos declinando de nossa função de educar e de ensinar. Não tenham medo dessa palavra: ensinar. Junto com a depreciação da escola jogamos no lixo o ato de ensinar. Milhares de teorias e de contos de charlatões passaram a disseminar que ensinar alguém é negativo, é errado. Na mesma esteira do “cada um aprende a partir de si” vem a de que “ninguém ensina ninguém” e nós devemos orientar o “aprender a aprender”. Palavras vazias e retiradas de contextos teóricos que, de maneira alguma, pretendiam esse resultado negativo para o ato de ensinar. Conferir a brilhante reflexão de Duarte (1998) em “Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar”.

aprender” a partir do nada, ou ainda da “realidade imediata dos alunos”, “da motivação” e da “autoestima” não elevou o padrão cognitivo de nossa juventude e, por conseguinte, não elevou sua “autoestima”<sup>8</sup>. Além disso, também não criou *cidadãos*, porque para exercer cidadania é preciso saber escrever, ler jornais e compreender, expressar-se oralmente, calcular juros simples e compostos, entre outros<sup>9</sup>.

No currículo das competências a sociologia e as ciências sociais não entram como disciplinas do núcleo comum, mas podem estar na parte diversificada, como disciplinas escolhidas pelas escolas. Por isso a sociologia continua instável, e com dificuldades de se firmar como disciplina escolar. Isso interfere na formação de professores, uma vez que o espaço de trabalho como professor de sociologia não está consolidado. Nos currículos em que a sociologia apareceu dessa forma, o seu ensino foi ministrado predominantemente por professores com formação em áreas tais como a pedagogia, história, geografia, entre outras.

Na maioria dos estados, as reformulações curriculares criaram grupos de discussões sobre a disciplina, tendo a tarefa de elaborar propostas de conteúdos, diretrizes e princípios para o ensino nas escolas. A proposta do Estado do Mato Grosso, assessorada pela professora Kuenzer (2002), relata que a experiência de construção do currículo, em 1997, incluiu a sociologia como disciplina obrigatória. Isso ocorreu porque o grupo que assessorou a formulação do currículo baseou-se no formato das áreas indicadas pelos PCNEM, mas consagrou as disciplinas como eixos de formação. Acácia Kuenzer, que coordenou a proposta tem uma trajetória intelectual ligada ao materialismo histórico, sendo crítica do ensino médio e profissionalizante organizados separadamente. Ela defende a formação integrada, tendo o trabalho como princípio educativo em uma escola unitária, demonstrando ter uma clara influência de Gramsci. É interessante notar, que em Mato Grosso, incluíram a disciplina sem existir cursos de Ciências Sociais, criando uma situação problemática, mas de muitas possibilidades para as ciências sociais naquele estado. Hoje já existe o curso de Ciências Sociais na UFMT.

No Paraná, vários Núcleos de Ensino, reformularam seus currículos em 1997 e 1998, e incluíram a Sociologia nos currículos, em função da LDB de 1996, das primeiras versões dos PCNEM e DCNEM, e do

8 Conferir a pesquisa de Souza (2002), “A crise da Escola Pública: o aprender a aprender”. As reflexões de Duarte (2001) em “Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”, também ajudam a compreender os problemas epistemológicos e pedagógicos dos currículos das competências.

9 Ver os resultados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), 1999, 2000 e 2001. Wassermann (2004) jornalista *fre-lance*, escreveu para o Caderno Sinapse, “Diagnóstico do ensino médio inglês abre discussão para reforma da educação pública”, em função de que os estudantes que chegam às universidades e ao mercado de trabalho não sabem mais se expressar corretamente na linguagem escrita ou fazer operações matemáticas básicas. Frutos de programas escolares incoerentes e confusos e de professores desvalorizados.

fechamento dos cursos profissionalizantes, que no caso do Magistério, deixava um grupo de professoras pedagogas sem função, sendo alocadas nas disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Apesar de existir uma proposta de conteúdos para a disciplina, desde 1994, ela foi ignorada. Cada professor atuava como podia, sem assessoria da SEED-Pr. A marca do período de governo de Jaime Lerner foi a não preocupação com a formação de professores a partir da identidade disciplinar e das ciências de referências. As identidades pedagógicas foram desenvolvidas a partir das teorias da qualidade total. Os cursos para professores, em sua maioria, foram ministrados por empresas especializadas em cursos para gerentes e gestores de empresas (HIDALGO; SILVA, 2001).

No Distrito Federal, a proposta curricular implantada em 2000, incluiu a sociologia nas três séries do ensino médio, na parte do núcleo comum e orienta o ensino com algumas propostas de encaminhamento da disciplina nas três séries. Em Santa Catarina, em 1998, reformulou-se a proposta de 1991.

Já apareceram estudos sobre essas experiências, tais como: Santos (2002), que investigou sobre as representações dos professores sobre o ensino de sociologia e Reses (2004) que investigou as representações dos alunos sobre a disciplina de sociologia, ambos em escolas do Distrito Federal. Sarandy (2004), que concluiu sua dissertação de mestrado com o título *A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil*, defendida no programa de pós-graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ, em setembro de 2004, analisa os Manuais de Sociologia ou livros didáticos mais adotados nas escolas, apontando que cumprem uma função importante nesse retorno fragmentado da disciplina às escolas, mas que deixam lacunas em termos de operacionalidade pedagógica.

Ocorre, ainda, a inclusão da sociologia em provas de vestibulares. A partir de 1997, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, a partir de 2003, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). A Universidade Federal do Paraná (UFPR) aprovou a inclusão da sociologia nas provas de vestibular, a partir de 2007.

A inclusão da sociologia em provas de vestibulares precisa ser melhor estudada, mas, observa-se que no caso de Londrina-PR ela entra pela via da noção de competências, do currículo organizado em função das noções e não das disciplinas. Se olharmos as provas do vestibular da UFU (1998, 2000) e da UEL (2003, 2004), podemos verificar que na UFU as questões são mais disciplinares e na UEL, sobretudo na prova de conhecimentos gerais, as questões são mais tematizadas, como conhecimentos aplicados de interpretação da realidade.

O problema da compreensão de currículos por noções, competências, temas e módulos é que pode se resvalar para generalidades sem identidades disciplinares claras, não levando o aluno a se apropriar dos instrumentais e dos fundamentos das ciências. O currículo disciplinar pode, por sua vez, resvalar para conhecimentos sem significados para os jovens, porque muito voltados para as discussões narcíseas



das disciplinas. Encontrar um modo de ensinar e organizar os currículos que não caia em nenhum desses extremos é um dos desafios epistemológicos no contexto de institucionalização da sociologia como disciplina escolar.

#### AS REFORMULAÇÕES ATUAIS E O EMBATE ENTRE POSIÇÕES: CURRÍCULOS POR COMPETÊNCIAS VERSUS CURRÍCULOS CIENTÍFICOS

A construção de uma compreensão mais ampla sobre esse processo, de inclusão da sociologia nos currículos do ensino médio, chegou em uma nova fase, a partir do documento do MEC, de 2004, intitulado *Orientações Curriculares do Ensino Médio*, demonstrando um novo patamar de definições de princípios para a reformulação curricular e, conseqüentemente, para o ensino de sociologia. Neste documento, Moraes, Guimarães e Tomazi (2004), elaboraram uma crítica aos PCNs-Sociologia e às DCNEM, pontuando novas posições sobre o papel da sociologia nos currículos do Ensino Médio. Defenderam que a sociologia fosse compreendida como disciplina do núcleo comum do currículo e que se faça um esforço de elaboração de propostas de conteúdos e de metodologias de ensino sintonizadas com os sentidos do Ensino Médio, da juventude e das escolas, ou seja, propostas adequadas aos propósitos de formação dos adolescentes, jovens e adultos que estarão no Ensino Médio nos próximos anos.

Como resultado desse processo de redefinição constante dos currículos do ensino médio desde os anos de 1980, o debate chegou a uma fase de crítica oficial ao modelo de currículo das competências, mas não unívoca. A “esquizofrenia” do Governo Lula (2003-2006 / 2007-2010) e de muitos governos estaduais, em termos de direção clara sobre os projetos sócio-políticos desejados, reflete-se também no campo da reformulação da educação. Como direção do MEC houve só nos três primeiros anos mudanças radicais em termos de formuladores das políticas educacionais. Até fevereiro de 2004, a chefe da Secretaria do Ensino Médio era a prof.<sup>a</sup> Marise Ramos que possui publicações que fazem críticas ao currículo orientado pelas noções de competências (RAMOS, 2004). O material organizado por Ciavatta e Frigotto (2004), contém inúmeros textos de vários educadores, pesquisadores brasileiros levantando elementos para delinear um Ensino Médio que rompa com a dualidade entre formação geral e para o trabalho, até agora, predominante em nosso país. Além disso, há vários textos reforçando a necessidade de superação das DCNEM (1998) e dos PCNEM (1999).

O próprio texto já mencionado, elaborado por Moraes, Tomazi e Guimarães (2004), publicado no documento *Orientações Curriculares do Ensino Médio*, constitui-se em uma proposta de rompimento

com os PCNEM e sobretudo com as DCNEM. Há uma compreensão de que a sociologia só será uma disciplina escolar em um modelo curricular que valorize as ciências de referências.

Essa equipe de elaboradores das novas *Orientações Curriculares Nacionais*, coordenada pelo prof. Amaury César de Moraes, provocou um debate no interior do MEC. Em 2005, Moraes elaborou um Parecer detalhado sobre a legislação educacional, desde a LDB de 1996 até as DCNEM (1998). Nesse Parecer consegue explicitar que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998 não estava cumprindo a LDB, pois não garantia que os currículos, de fato, ofereceriam os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, apenas como temas transversais<sup>10</sup>.

Esse Parecer (2006) entrou na pauta das reuniões da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em abril de 2006. Um amplo debate disseminou-se pelo país, alimentado pelas diferentes associações sindicais e científicas de sociólogos e filósofos com o intuito de sensibilizar os conselheiros. O prof. Amaury César de Moraes reuniu-se algumas vezes com o conselheiro e sociólogo César Callegari, que tornou-se o porta voz nas reuniões do Conselho Nacional de Educação, informando-o da situação da sociologia nos diferentes estados e da legislação da educação.

No dia 7 de julho de 2006 a Câmara de Educação Básica aprovou por unanimidade o *Parecer 38/2007* que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, tornado a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias. A *Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006*, alterou o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, incluindo a filosofia e a sociologia como disciplinas curriculares obrigatórias. Ainda em 2006 foram publicadas as *Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio-Sociologia*, aperfeiçoando o texto publicado em 2004.

Podemos denominar essa nova tendência de organização curricular de **currículo científico**, que aparecia lá nas propostas da década de 1980 e foi atropelado pelas reformas após a LDB de 1996.

Em que tipo de escola esse modelo curricular faz sentido? Na Escola Republicana? Na Escola Unitária?<sup>11</sup> Que papel o ensino Médio deverá cumprir nessa proposta de escola? Formação integrada – Ensino para o Trabalho?

10 Em 24/11/2005, foi protocolado no Conselho Nacional de Educação o Ofício nº 9647/GAB/SEB/MEC, de 15 de novembro de 2005, pelo qual o Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação encaminhou, para apreciação, documento anexado sobre as “*Diretrizes curriculares das disciplinas de sociologia e filosofia no ensino médio*”, elaborado pela Secretaria com a participação de representantes de várias entidades.

11 A idéia de Escola Unitária aparece nos documentos do Acre e do Paraná.

Existem inúmeras propostas em disputa nesse momento e a inclusão da sociologia e a efetividade do seu ensino dependerá do modelo de ensino médio, de currículo e de financiamento que serão vitoriosos no desfecho dos embates. Eu penso que a sociologia teria mais chances de consolidação como disciplina escolar em currículos científicos, para um ensino médio de formação integrada e com financiamento federal e estadual garantido. Ao contrário, a sociologia seguirá instável, entrando de diferentes formas nos currículos dos Estados ou dos municípios, em provas de alguns vestibulares, enfim, a fragmentação persistirá.

#### E COMO FICAM AS LICENCIATURAS E OS NOSSOS CURRÍCULOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS?

Embora este artigo não trate especificamente de formação de professores, gostaria de lembrar que um dos problemas do ensino de sociologia nas escolas é o não compromisso dos cursos de Ciências Sociais com a formação de professores para o ensino médio. Não é novidade que a licenciatura é negligenciada nos cursos, desvalorizada e deixada de lado. Basta observar os debates após a exigência das 800 horas de estágio e prática de ensino, de 2001. Questões do tipo: como sustentar um curso de licenciatura nessa situação precária de oportunidade de trabalho? Como organizar um curso de licenciatura com professores que não concordam com a inclusão da disciplina nas escolas? O artigo do prof. Lopes, publicado na Revista Mediações de 2001 (p. 123), indica esses questionamentos, bastante pertinentes. Contudo, indica também que seria mais cômodo deixar a definição sobre a manutenção das licenciaturas a cargo de cada região e instituição (LOPES JR., 2001). Mesmo no caso da UEL, o autor defende que a licenciatura se separe do bacharelado, constituindo-se em um projeto político pedagógico autônomo. No caso das unidades da federação em que não existir sociologia no ensino médio a licenciatura deveria ser extinta.

Posição diferente apresentam as professoras Maria Valéria Barbosa e Sueli Guadalupe Mendonça, em artigo de 1999, elas afirmam: “Fica claro, portanto, que a preocupação da universidade não pode ser apenas com o processo de formação dos professores, mas com todo o universo de definição das políticas públicas da área educacional” (BARBOSA; MENDONÇA, 1999, p. 4).

Na mesma direção Cohn (2001, p. 40), afirma: “Diga-se de passagem que é uma tarefa política urgente a recuperação da consciência pública de que a dedicação ao ensino de segundo grau é tarefa fundamental e honrosa, e que à USP cabe retomar sua vocação de formar os formadores de cidadãos!”

Existem outros posicionamentos, mas destaco esses para ilustrar que não será fácil definir orientações para a formação de professores de sociologia diante de tantas formas de conceber a relação das ciências sociais com a educação básica. Há uma clara tentação de para preservar o campo das ciências

sociais nos distanciarmos dessa tarefa dupla: intervir na elaboração das políticas educacionais, pensar a sociologia como disciplina escolar e na formação dos professores para o ensino médio.

#### UMA AGENDA PARA PENSAR A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Pensar o ensino de sociologia no ensino médio passa pela nossa compreensão sobre a educação, ou seja, sobre que tipo de educação desejamos. E isso não é fácil de ser definido porque depende do embate, do conflito entre inúmeros projetos de sociedade em disputa entre nós cientistas sociais, entre os grupos que têm acesso aos aparatos do estado, que definem as políticas, entre os professores das redes pública e privada, e assim por diante. Pensem em como tem sido difícil definir os currículos de ciências sociais nas universidades. Quanto debate!

Assim, o papel da sociologia na formação dos adolescentes e dos jovens dependerá do tipo de escola, de ensino médio e de currículo que iremos definir ao longo da história.

Entretanto, alguns critérios podem ser acordados em termos de pressupostos e metodologias de ensino que orientem a seleção de conteúdos e dos recursos e técnicas a serem desenvolvidos nas escolas: por exemplo, o acúmulo de conhecimento das ciências sociais sobre a juventude, a escola, o trabalho, entre outros, tanto servem para definir conteúdos como para orientar as didáticas de ensino. O quê e como ensinar os jovens e adolescentes, é a pergunta central

Quanto aos livros didáticos, manuais, entre outros, as universidades e os cientistas sociais serão instados a se dedicar a esse tipo de produção. É, por isso, que o argumento de que não se deveria incluir a sociologia no ensino médio por não existirem materiais se mostrava equivocado<sup>12</sup>. É preciso que a disciplina se consolide nos currículos para que se estimule a produção de materiais didáticos, assim como para que mais graduandos concluam a habilitação de licenciatura e que se interessem pelo ensino médio. Assim também demonstra-se equivocada a defesa de extinção das licenciaturas em ciências sociais! Sem elas, o argumento de que não há professores se fortalece nas justificativas sobre a não inclusão da sociolo-

12 Utilizo o termo “equivocado” e “equivoco” tendo como pressuposto o debate sobre as justificativas para não incluir a sociologia no ensino médio. Evidentemente, para os que discordam da inclusão da disciplina nos currículos das escolas, os argumentos não podem ser avaliados de forma simplista e não caberia afirmar que são equivocados ou não. Um debate de outra natureza seria pertinente.

gia no ensino médio<sup>13</sup>. Note-se que as armadilhas são perigosas de todos os ângulos pelos quais se queira se distanciar ou “resolver” o problema.

Por último, quero reafirmar que a sociologia deve fazer parte dos currículos, mas não de qualquer tipo de ensino médio ou de qualquer currículo. Pensar na sociologia no currículo de ensino médio, nos obriga a pensar antes de mais nada, na educação brasileira, no papel do ensino médio e na formatação de seus currículos. É uma tarefa fundamental para os cientistas sociais abrigados nos departamentos das universidades públicas.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982

BARBOSA, V; MENDONÇA, G. de L. **Licenciatura em Ciências Sociais**: problemas e perspectivas. Marília: UNESP, 1999. Mimeografado.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. n. 120, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0100-157420030003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0100-157420030003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 maio 2005.

BOMENY, Helena M. B. Educação Moral e Cívica: uma experiência de socialização política. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 151-170, 1980.

BOURDIEU, Pierre. A Gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001. p. 59-73.

13 Diga-se de passagem que o número de inscritos nos últimos concursos para professores de sociologia no Pará, em Santa Catarina e no Paraná podem desmentir esse dado. No caso do Paraná, em 2004, abriram-se 165 vagas para professores com licenciatura em Ciências Sociais para a disciplina de Sociologia, e inscreveram-se 844 professores; uma concorrência geral de 5 candidatos por vaga. Em alguns Núcleos de ensino, a concorrência chegou a 20 candidatos por vaga, como é o caso de Londrina/PR.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean- Claude. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394 20, de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: área Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF: CNE, 1999.

BRASÍLIA. Secretaria de Educação. Departamento de Pedagogia. **Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal – ensino médio**: referenciais curriculares para o ensino de sociologia na rede pública do Distrito Federal. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal – ensino médio** (versão experimental). Brasília, 2000.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.2, p. 177-229, 1990.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC: SEMTEC, 2004.

COHN, Gabriel. Dos riscos que se corre nas Ciências Sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v.13, n.1, p.39-47, maio 2001.

CORREA, Lesi. **A Importância da disciplina Sociologia, no currículo de 2º. Grau**: a questão da cidadania, problemas inerentes ao estudo da disciplina em 2 escolas oficiais de 2º. Grau de Londrina-PR. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 20 dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

GIGLIO, Adriano Carneiro. **A Sociologia na escola secundária**: uma questão das Ciências Sociais no Brasil-anos 40 e 50. 1999. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GUELFY, Wanirley Pedroso. **O perfil do ensino da sociologia no segundo grau na rede pública do Estado do Paraná (1983-1993)**. Curitiba: UFPR, 1994. mimeografado.

\_\_\_\_\_. **A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

HIDALGO, Angela M.; SILVA, Ileizi L. F. (Org.). **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES JUNIOR, Edmilson. O Curso de Ciências Sociais também é como um lago. **Revista Mediações**, Londrina, v. 6, n. 2, p. 179-223, jul./dez. 2001.

MACHADO, Olavo. **O ensino de ciências sociais na escola média**. Dissertação (Mestrado) – FE-USP, São Paulo, 1996.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação. **Novas perspectivas para o ensino médio**. Cuiabá: SEED, 1997.

MEKSENAS, Paulo. O ensino de sociologia na escola secundária. In: GRUPO DE PESQUISA EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO. **Leituras & Imagens**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 1995.

MEUCCI, Simone. **Os manuais de sociologia de 1931 a 1940**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2000.

MORAES, Amaury. Por que sociologia e filosofia no ensino médio? **Revista de Educação**, São Paulo, n.10, p. 50-52, abr. 1999.

MORAES, Amaury César; GUIMARAES, Elisabeth Fonseca; TOMAZI, Nelson Dácio. Sociologia. In: BRASÍLIA. MEC. SEB. Depto. de Políticas de Ensino Médio. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2004. p. 343-372.

PACHECO FILHO, Clovis. **Dialogo de surdos**: as dificuldades para a construção da Sociologia e de seu Ensino no Brasil. 1994. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PAOLI, Niuvenius J. **As relações entre Ciências Sociais e Educação nos anos 50/60 a partir das histórias e produções intelectuais de quatro personagens**: Josildeth Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão e Oracy Nogueira. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

PARANÁ. Secretaria de Educação. **Currículo básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Educação. Departamento de 2.º grau. **Proposta curricular de sociologia para o ensino de 2.º grau**. Curitiba, Secretaria de educação, 1994.

PENTEADO, Heloisa Dupas. O sociólogo como professor no ensino de 1.o. e 2.o. grau. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 7 n. 2, p. 85-96, 1981.

PINTO, L. A. Costa **O Ensino de Sociologia na Escola Secundária**. Tese de Concurso à docência livre de Sociologia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Rio de Janeiro, 1947. mimeo.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC: SEMTEC, 2004, p.37-52.

RECH, Pedro Eloi. A formação do professor: uma análise de Faxinal do Céu-Pr. In: HIDALGO, Ângela M.; SILVA, Ilzei L. Fiorelli. **Educação e estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 1990. Londrina: EDUEL, 2001, p.291-333.



RESES, 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. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. Proposta programática do ensino de sociologia e sociologia da educação. In: \_\_\_\_\_. **Proposta curricular**: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º e 2º graus e educação de adultos. Florianópolis: SEE/SC, 1991. p. 48-49.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no ensino médio**: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de sociologia – 2.º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1986. 34 p.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola**: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. **Sociologia da sociologia da educação**: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

SOUZA, Regina Magalhães. A crise da Escola Pública: o aprender a aprender. **Plural**, São Paulo, n. 9, p.103-120, 2002.

WASSERMANN, Rogério. Diagnóstico do ensino médio inglês abre discussão para reforma da educação pública. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 jul. 2004. Caderno Sinapse.

XAVIER, Libania Nacif. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no Projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais CBPE / INEP / MEC (1950-1960). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.