

PROPOSTAS CURRICULARES EM SOCIOLOGIA

Flávio Sarandy (UFF)⁶¹
flaviosarandy@yahoo.com.br

Resumo

Em meio à diversidade de propostas curriculares e de livros didáticos disponíveis é normal que o professor de Sociologia sinta-se indeciso quanto ao currículo mais adequado ou ao programa de curso a adotar para a disciplina do ensino médio. Neste texto, analisarei algumas propostas curriculares oficiais e também as apresentadas tanto em livros didáticos como em alguns planos de ensino de alunos da Licenciatura em Ciências Sociais. Será discutida a pertinência de um programa unificado para a Sociologia da escola média e possíveis recortes metodológicos para o tratamento de conteúdos da disciplina.

⁶¹ Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo, Professor da Universidade Federal Fluminense.

AS DISPUTAS TEÓRICAS E POLÍTICAS EM TORNO DO CURRÍCULO PARA A SOCIOLOGIA

Se nas décadas de 80 e 90, período de mobilização em prol da obrigatoriedade do ensino da Sociologia, parece ter predominado o debate em torno da construção de currículos ou programas para a disciplina, hoje o debate parece ter-se centrado na discussão metodológica e na formação do professor. No entanto, a questão do projeto curricular está longe de ter perdido sua importância, como demonstram manifestações em torno das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Sobre este ponto existem diferentes perspectivas, presentes em manuais didáticos, nos PCN e nas OCN. Conforme Moraes (2009, p. 22),

as equipes contratadas para discutir os PCN e elaborar as OCN tiveram, cada uma, um comportamento diverso: umas caminharam para propor uma lista de conteúdos, outras, como nós [autores das OCN], resolveram parar nas Orientações mesmo. Entendemos que o melhor que podíamos fazer era elaborar um documento que viesse a refletir sobre a realidade dos professores de Sociologia e sobre a história da disciplina; trazer também uma reflexão ou, menos do que isso, uma legitimação das práticas e recursos usados pelos professores nas salas de aulas.

Em meio ao debate sobre a pertinência de um programa único (e sobre qual deveria ser este programa, mas quase sempre olvidando a questão sobre quem deveria defini-lo), curiosamente a mesma crítica feita anteriormente aos PCN foi reproduzida quanto às OCN, de que tais documentos teriam se orientado por uma perspectiva “neoliberal”, porque “flexibilizante”. Curiosamente porque tais críticas foram dirigidas a objetos tão distintos quanto os dois documentos. Ao primeiro se criticou – corretamente, a meu ver – sua fundamentação na “pedagogia das competências”, sua adequação acrítica à visão de educação orientada à qualificação profissional e à preparação para o ingresso no mercado de trabalho.

O mecanismo ideológico da noção de flexibilidade se percebe na justificação da diluição da Sociologia em outras disciplinas, para dizer apenas de um de seus efeitos. Isto porque a noção de “flexibilidade”, em seus vínculos com a ideologia neoliberal, figura como uma chave discursiva a justificar e demandar o ajuste às mudanças em diferentes domínios, consideradas irreversíveis.

As profundas mudanças no capitalismo global, geradas pela crise cuja origem remonta à década de 1970 e pela hegemonia do pensamento que se convencionou chamar por neoliberalismo, com uma intensidade e gravidade que apenas pode ser comparada à crise de 1929, reconfigurou o modelo de organização da produção provocando uma profunda reforma do Estado - com o esfacelamento do Estado do Bem Estar Social -, o que implicou em novas formas de organização do trabalho e qualificação exigida. Os PCN atualizam a concepção do ensino médio como uma preparação para o trabalho e para as mudanças tecnológicas atuais sintonizada a esse contexto. Em certo sentido, não apresentam uma visão propriamente nova. Pensar o ensino médio como preparação para o trabalho é uma concepção também presente no chamado “ensino profissionalizante”, desde sua implantação no país; trata-se de definir que tipo de qualificação o mercado está exigindo. Os PCN para a disciplina Sociologia não propõem o debate, não estabelecem nenhum ponto de crítica sobre as concepções que lhes servem de fundamento; tão somente assumem sua perspectiva como a mais coerente ao contexto em que foram pensados, porém negando aos professores sua capacidade de analisar, avaliar, problematizar e eventualmente se opor ao mesmo.

Os parâmetros sugerem (apresentada como algo mais que uma sugestão) orientarmos nossos programas, atividades, projetos e currículos para a “preparação básica para o trabalho” e para o “exercício da cidadania”. E o tipo de qualificação que se espera está voltada para competências e habilidades, especialmente as sintetizadas no “aprender a aprender” ou, nos termos dos PCN, no “aprender a conhecer” (1999, p. 25), com menor preocupação com o tipo ou o quantum de informação que se adquire na escola. No documento há claramente o predomínio do discurso pedagógico como orientação da organização escolar, curricular e da prática de ensino, nivelando por um pensamento único todas as áreas de conhecimento e diversidade sociocultural (a despeito da alusão à contextualização). Nenhuma análise sobre até que ponto é possível falar-se numa educação promotora da cidadania em que ao mesmo tempo se pretende ajustar o cidadão ao mundo do trabalho, por uma orientação que acima de todo o legítima.

Em documento preparatório da elaboração das OCN, em que se fez uma análise crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de outros documentos e legislação da Reforma do Ensino Médio, podemos ler que

enquanto a Constituição determina o caráter pluralista das orientações pedagógicas a que deve atender a educação nacional (Art. 206, III), as

DCN definem-se explicitamente por uma orientação pedagógica – o construtivismo: Piaget, Vigotsky e a “Escola de Genebra”-, o que pode impedir que outras visões sobre o processo educativo sejam legitimadas desde o poder constituído. Isso, em termos práticos, pode resultar em insegurança, confusão e desinformação dos principais agentes da educação – quais sejam, os professores. Ao optar pelo construtivismo – não só em um sentido metafórico amplo de “construção do conhecimento”, algo que sempre foi dito sem maiores conseqüências nem pretensões científicas –, as DCN definem o fenômeno educacional como predominantemente psicológico, cognitivista-comportamental, uma vez que identifica a manifestação da aprendizagem com “competências e habilidades” (Moraes *et al*, 2004, p. 346)

Uma contradição, dado que, como afirma o documento referenciado, a Reforma simplesmente desconheceu o descompasso entre sua proposição de mudança radical (ainda que de modo algum consensual) e a formação dos professores, para os quais tão somente solicitou-se a aplicação da nova orientação adotada pelo governo.

A propósito dos PCN, o mesmo texto observa que

a definição de currículo não se fundamenta em teorias de ensino, sobretudo de caráter psicológico. As metodologias até podem levar em consideração as tais teorias da aprendizagem e do desenvolvimento. Mesmo assim, alguma relação devem manter com os conteúdos a serem ensinados, mas certamente o currículo está assentado inquestionavelmente sobre os conteúdos de ensino e esses têm mais a ver com a Cultura, num sentido amplo – artes, ciências, vida social, a própria História da Humanidade, no Direito, nas manifestações da cultura nacional –, que em ginásticas mentais... As disciplinas são recortes e o currículo é uma amostra da Cultura – conforme o sentido amplo supracitado (Moraes *et al*, 2004, p. 347-348)

É verdade que as novas tecnologias tem efeito no processo de trabalho e em sua organização, bem como se tornaram indispensáveis à organização do cotidiano, como observa Vanilda Paiva (1995, p. 77), para quem “a generalização tendencial da presença das máquinas no cotidiano [...], foi acompanhada da complexificação em sua utilização em face de alternativas e escolhas que devem ser feitas frente à máquina” e, desse modo, “o cotidiano viu-se invadido por novas lógicas que são produto indireto do mesmo processo”. Ora, esta invasão “de decisivas esferas da vida pelas tecnologias mais modernas” gerou novas expectativas e exigências sociais, não restritas às exigências de qualificação profissional e educação tecnológica por parte do mercado. Isso afeta o desenho curricular e precisa ser considerado por nossos programas de ensino. No entanto, é importante que essa dinâmica seja respondida não pela pura e simples adequação. Os PCN respondem, ao menos em parte, à expectativa de uma educação que

considera o papel das tecnologias na organização social da vida moderna, para o qual seria preciso socializar as competências e habilidades necessárias à vida moderna; ainda que o moderno, no caso, bem como seus reflexos e desdobramentos no cotidiano, na condição individual, para a cidadania e para os trabalhadores em momento algum seja objeto de análise crítica. Mas a educação não se restringe a prover domínio de tecnologias. No documento de análise das DCN e dos PCN, já citado, lemos que

a excessiva instrumentalização do currículo que uma proposta como essa pode produzir, desvia e deforma os objetivos da educação básica, descaracterizando os conhecimentos e as potencialidades mais profundas que é a formação do cidadão e o desenvolvimento do ser humano⁸. Apesar de citar a orientação dada pela União Européia à sua educação básica, as Diretrizes acabam por propor exatamente o contrário, senão vejamos: “a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia” (Moraes *et al*, 2004, p. 351; a citação é referente a nota 9 do mesmo documento, *apud* Comision de las comunidades europeas, Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva: Libro Blanco sobre la educación y la formación, Bruxelas, 1995. Texto citado pelas DCN)

Ao lado dos PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio reforçam antigas concepções de uma educação voltada para a formação do trabalhador e do cidadão brasileiros. Estes documentos repõem a questão em um novo patamar, mais *adequado* às novas exigências de qualificação de um mercado cada vez mais internacionalizado, que faz uso intenso de tecnologias diversas e processos de automação e que tem seu centro nervoso, por assim dizer, na informação (do que decorre o documento parecer focar principalmente as tecnologias da informação). A justificativa aparente – e implícita – no documento está calcada numa visão que se rende acriticamente às transformações tecnológicas e no mundo do trabalho, porém

o instrumental oferecido pelas ciências ou pelas disciplinas escolares não tem esse caráter imediatista que as Diretrizes desejam atribuir-lhes e só uma leitura muito superficial pode identificar conceitos com instrumentos. Aqui, sem necessariamente aprofundar os pressupostos e compromissos político-ideológicos mais amplos a que um governo está obrigado na sua ação e decisões, reconhecemos o mal-encontro de um “triumfalismo mercadológico” com um “milenarismo tecnológico”: o mercado triunfou, mas é exigente, a salvação é o domínio das tecnologias. As tecnologias não encerram esse condão de fazer milagres. Mas, na falta de utopias políticas, restaram as utopias econômico-tecnológicas. As DCN vendem as tecnologias como promessa de felicidade (Moraes *et al*, 2004, p. 351-352)

Já as OCN receberam crítica similar, pelo vocabulário utilizado, mas com conteúdo distinto. A crítica da “flexibilização”, neste caso, foi sobre a ausência de um programa disciplinar. Sobre isso, um dos autores do documento (Morales *et al*, 2004, p. 22) esclarece que a proposta das OCN “não era flexibilizante, porque nunca jamais houve uma proposta de ensino de Sociologia consagrada nacionalmente”, o que é verdade, ainda que as propostas se aproximem mais do possa parecer à primeira vista. Disso decorre que não temos uma sugestão de currículo presente nas OCN, mas uma rica discussão metodológica para possíveis recortes de conteúdos. E neste sentido é preciso reconhecer que as *Orientações* constituíram um avanço ao documento anterior, dado que provoca um debate que temos relegado a um segundo plano: a pesquisa e a produção no âmbito da metodologia e dos recursos didáticos para o ensino de nossa disciplina na escolarização média.

Ao lado de algumas propostas de programa unificado para a disciplina, – unificado nacionalmente, vale ressaltar –, alguns (incluído o autor deste texto) defendem a necessidade de um tempo maior de maturação do debate para que se possa falar propriamente num programa unificado ou mesmo num parâmetro curricular válido para todo o território nacional. Sem recusar qualquer debate – mesmo para uma base nacional comum – sugiro que a comunidade de cientistas sociais concentre-se em ampliar as pesquisas sobre o currículo real que tem sido desempenhado por professores do ensino médio.

CONVERGÊNCIAS NA DIVERSIDADE DOS PROGRAMAS PARA A DISCIPLINA

Ao que parece, não se pode afirmar uma diversidade significativa de concepções sobre o currículo desejável para a Sociologia como disciplina da escola média – que se expressa em documentos resultantes de fóruns e eventos sobre o tema, tanto como nos programas apresentados em livros didáticos ou assumidos pelos professores do ensino médio. Ao contrário, há uma relativa convergência entre as propostas de currículos e programas de cursos que mais que expressar o resultado de uma discussão rigorosa sobre, expressa a ausência dessa discussão e a tendência à reprodução dos modelos dos cursos de bacharelado. Vamos nos deter um pouco mais sobre este ponto. Não estamos afirmando que os livros didáticos sejam iguais e tampouco os planos de ensino de

professores; o que estamos sugerindo é que num olhar de conjunto os programas sugeridos apontam tendencialmente para os mesmos conteúdos.

Apesar de diferenças e similaridades quanto à estrutura formal dos programas para a disciplina, ainda sabemos pouco sobre os sentidos articulados aos conceitos e temas apresentados como objetos de ensino nesses programas; isto é, entre o *currículo oficial* e o *currículo real*, ensinado cotidianamente em salas de aula do ensino médio, a divergência de concepções pode ser significativa.

Vejamos alguns exemplos de desenhos programáticos para o ensino médio presentes em alguns manuais didáticos disponíveis no mercado brasileiro. Observemos atentamente os quadros a seguir, extraídos de Sarandy (2004, cap. III).

<p>Quadro 1 Índice de Iniciação à Sociologia, organizado por Nelson Dacio Tomazi (São Paulo: Atual Editora, 1999)</p>	
<p>Introdução ao curso de Sociologia As grandes transformações no Ocidente O século XVIII e as transformações políticas e econômicas A consolidação do capitalismo e a “ciência da sociedade” A tradição socialista A Sociologia acadêmica A Sociologia no Brasil</p> <p>Unidade I – Indivíduo e sociedade Introdução Capítulo 1 – Sociologia e sociedade A Sociologia e o cotidiano A relação indivíduo-sociedade Dürkheim e os fatos sociais Weber e a ação social Marx e as classes sociais Capítulo 2 – história e sociedade Biografia e história As questões sociais O papel dos indivíduos na história Sugestões de leitura</p> <p>Unidade II – Trabalho e sociedade Capítulo 3 – O trabalho nas diferentes sociedades O “trabalho” nas sociedades tribais O trabalho na sociedade greco-romana O trabalho na sociedade feudal Capítulo 4 – O trabalho na sociedade capitalista Como o trabalho se transforma em mercadoria Mudança na concepção de trabalho Trabalho e capital: uma relação conflituosa Capítulo 5 – A questão do trabalho no Brasil O trabalho e os indígenas no Brasil O trabalho escravo no Brasil A emergência e o desenvolvimento do trabalho livre no Brasil A situação dos trabalhadores no Brasil após 1930 Sugestões de leitura</p>	<p>O público e o privado O Estado liberal A mão invisível O Estado liberal-democrático O Estado do Bem-Estar Social As novas atribuições do Estado A redistribuição de renda Capítulo 10 – A política no socialismo real A revolução socialista em um país atrasado A planificação socialista Capítulo 11 – Aspecto do Estado no Brasil Pela centralização da política As raízes da centralização política no Brasil A crítica histórica da centralização política Sugestões de leitura</p> <p>Unidade V – Cultura e ideologia Introdução Capítulo 12 – Os conceitos de cultura e ideologia Cultura: um conceito com várias definições A cultura como conceito antropológico Ideologia: um conceito complexo Ideologia e classe social. Classe dominante, idéias dominantes Cultura e ideologia Capítulo 13 – Cultura popular <i>versus</i> cultura erudita Cultura erudita e cultura popular: o que são e quem as produz? Um pouco de história: como os intelectuais descobriram o povo Cultura popular ou folclore? Tradição ou transformação? Cultura popular e cultura erudita no Brasil Cultura nacional e os movimentos estéticos Cultura popular e cultura erudita: conflito e incorporação Capítulo 14 – A indústria cultural Cultura de massa ou indústria cultural Cultura de massa ou indústria cultural no Brasil O universo da propaganda Sugestões de leitura</p>

<p>Unidade III – As desigualdades sociais Introdução Capítulo 6 – As desigualdades entre os homens Interpretando as desigualdades Desigualdade: a pobreza como fracasso A desigualdade como produto das relações sociais Capítulo 7 – As formas de desigualdades As castas A sociedade de castas hindu As castas e a sociedade hindu Os estamentos Estamentos: reciprocidade e força A organização política na ordem estamental As classes sociais A produção das classes As classes sociais: uma relação antagônica A luta de classes Capítulo 8 – As desigualdades sociais no Brasil Desenvolvimento e pobreza 1964: aprofundado as desigualdades A pobreza absoluta A extrema desigualdade Sugestões de leitura</p> <p>Unidade IV – Política e sociedade: as formas do Estado Introdução Capítulo 9 – Estado Moderno O Estado absolutista</p>	<p>Unidade VI – Os movimentos sociais Introdução Capítulo 15 – O que é movimento social? Conflito e ação coletiva Mudança e conservação Elementos constitutivos dos movimentos sociais O projeto A ideologia A organização Capítulo 16 – O movimento operário e os “novos” movimentos sociais O movimento operário Idéias socialistas A visão marxista Os “novos” movimentos sociais O surgimento de “novos” movimentos sociais Capítulo 17 – Os movimentos sociais no Brasil Do Brasil Colônia ao Brasil Império A participação popular na luta pela emancipação As idéias liberais e os interesses dominantes Os movimentos sociais na República e a cidadania O movimento operário e a luta por direitos Os movimentos sociais e a cidadania Sugestões de leitura</p>
---	---

Quadro 2

Índice de Sociologia, de Paulo Meksenas (São Paulo: Editora Cortez, 1999, 2ª edição)

Parte I – Questões ao professor

Capítulo 1

Sociologia e cidadania

- A) Contribuição da Sociologia na construção da cidadania
- B) O curso de Sociologia predominante hoje
 - breve histórico da disciplina
 - tendências no ensino de Sociologia

Capítulo 2

Proposta de conteúdo

- A) As unidades, o programa
- B) Justificativa do conteúdo

Capítulo 3

Sobre a metodologia de ensino

- A) Problematização e teorização
- B) Aula expositiva ou dinâmica de grupo?
- C) Uso ou não do livro didático?

Parte 2 – O curso de Sociologia: alunos e professores

Capítulo 4

Humanização da natureza

- A) Seleção de textos
- B) Orientação para estudo dos textos
- C) Sugestões didáticas
- D) Indicação de leitura complementar

Capítulo 5

Sociedade capitalista

- A) Seleção de textos
- B) Orientação para estudo dos textos
- C) Sugestões didáticas
- D) Indicação de leitura complementar

Capítulo 6

Estado e movimentos sociais

- A) Seleção de textos
- B) Orientação para estudo dos textos
- C) Sugestões didáticas
- D) Indicação de leitura complementar

Capítulo 7

Família e escola

- A) Seleção de textos
- B) Orientação para estudo dos textos
- C) Sugestões didáticas
- D) Indicação de leitura complementar

Bibliografia

Quadro 3

Índice de *Introdução à Sociologia*, de Pêrsio Santos de Oliveira (São Paulo: Editora Ática, 2000, 20ª edição)

Capítulo 1

O estudo da sociedade humana

- 1. Victor: o “selvagem de Aveyron”

Estudo sociológico do caso

- 2. De que se ocupam as Ciências Sociais
- 3. Objeto e objetivo das Ciências Sociais
- 4. Divisão das Ciências Sociais
- 5. história das Ciências Sociais

Mitologia

Religião e Filosofia

Reflexão mais realista

“A nova ciência”

- 6. O surgimento da Sociologia

fatos sociais

- 7. Os novos desafios para a Sociologia

- 8. A objetividade da Sociologia e seus conceitos básicos

Capítulo 2

Conceitos básicos para a compreensão da vida social

- 1. Vivendo entre lobos
- 2. Sociabilidade e socialização
- 3. Contatos sociais

tipos de contatos sociais

- 4. Convívio social, isolamento e atitudes

Quebrando regras

- 5. Comunicação
- 6. Interação social

Relação social

- 7. Processos sociais

Tipos de processos sociais

Capítulo 3

Comunidade, cidadania e minorias

- 1. Comunidade

Características da comunidade

O que mantém as comunidades

Tipos de comunidades

Capítulo 6

Estratificação e mobilidade social

- 1. Estratificação social

Principais tipos de estratificação social

Determinância da estratificação econômica

- 2. Mobilidade social

Tipos de mobilidade social

Facilidades, oportunidades e restrições

- 3. Divisão da sociedade em camadas ou estratos sociais

Castas sociais

Estamentos ou estados

Classe social

O prestígio social

Capítulo 7

A cultura

- 1. Cultura e educação
- 2. Identidade cultural
- 3. Aspectos material e não-material da cultura

Interdependência entre o material e o não-material da cultura

- 4. Os elementos da cultura

Traços culturais

Complexo cultural

Área cultural

Padrão cultural

Subcultura

- 5. O crescimento do patrimônio cultural

Invenção e difusão cultural

Retardamento cultural

- 6. Aculturação: contato e mudança cultural

Marginalidade cultural

- 7. Contracultura

- 8. Socialização e controle social

Tipos de controle social

Funções do controle social

Capítulo 8

<p><i>Interpretação e prognóstico</i> <i>A cultura do individualismo: estudo contemporâneo de comunidades e sociedades</i> <i>Indagações, mudanças e desafios</i> 2. Cidadania <i>Os direitos humanos e a cidadania</i> <i>Conceitos de cidadania</i> <i>Aspectos jurídicos, sociológicos e éticos da cidadania</i> <i>Cidadania ameaçada</i> 3. Minorias <i>Quando a minoria é maioria</i> <i>A democracia representativa e a democracia participativa das minorias</i> Capítulo 4 Agrupamentos sociais 1. Grupo social <i>Principais grupos sociais</i> <i>Principais características dos grupos sociais</i> <i>Tipos de grupos sociais</i> 2. Agregados sociais <i>Tipos de agregados sociais</i> 3. Mecanismos de sustentação dos grupos sociais <i>Liderança</i> <i>Normas e sanções sociais</i> <i>Símbolos</i> <i>Valores</i> 4. A Sociologia da juventude <i>Sistema de status e papéis</i> O papel social 5. Estrutura e organização social Capítulo 5 Fundamentos econômicos da sociedade 1. Visão geral sobre o processo de produção <i>Produção, distribuição e consumo de bens e serviços: a vida econômica da sociedade</i> <i>Transformando matéria-prima em bens</i> <i>Processo de produção: um resumo</i> 2. Trabalho Matéria-prima <i>Recursos naturais</i> 3. Instrumentos de produção Máquinas e equipamentos: os meios de produção 4. Trabalho e meio de produção: as forças produtivas 5. Relações de produção 6. Modos de produção: a história da transformação da sociedade humana Principais modos de produção</p>	<p>As instituições sociais 1. Reflexão e definição 2. Diferença entre o grupo social e a instituição social 3. Interdependência das instituições 4. Principais instituições sociais <i>A família</i> <i>A Igreja</i> <i>O Estado</i> Capítulo 9 Mudança social 1. Entendendo o conceito 2. Mudança social e relações sociais 3. No ritmo das mudanças 4. Causas da mudança social <i>Invenções</i> <i>Difusão cultural</i> 5. Fatores contrários e favoráveis à mudança social <i>Obstáculos e resistências</i> <i>Atitudes individuais e sociais na mudança</i> 6. Conseqüências da mudança social Reforma e revolução Capítulo 10 O subdesenvolvimento 1. Subdesenvolvimento: etapa ou permanência? 2. Indicadores de subdesenvolvimento <i>Indicadores vitais</i> <i>Indicadores econômicos</i> <i>Indicadores sociais</i> <i>Indicadores políticos</i> 3. Os indicadores não são absolutos 4. A origem do subdesenvolvimento 5. Crescimento econômico e desenvolvimento Capítulo 11 Educação e escola 1. Objetivos da educação 2. Formas de transmissão 3. A escola <i>A escola como grupo social e como instituição</i> <i>Educadores, educandos e outros grupos</i> Grandes mestres das Ciências Sociais Dicionário básico de Sociologia Bibliografia</p>
---	--

A despeito do fato de que esses três livros não mais correspondem à maioria dos manuais didáticos disponíveis⁶², ainda é grande sua utilização por parte dos professores

⁶² Nelson Dácio Tomazi publicou um novo manual didático, porém como autor e não em co-autoria como o considerado aqui, que difere substancialmente deste (Ver Tomazi, 2007), atualmente em sua segunda edição publicada. Informações recentes dão conta de que o livro de Pêrsio S. de Oliveira está em revisão e atualização pela editora Ática. O mercado editorial brasileiro tem investido em vários novos

do ensino médio, ao menos a considerar o levantamento realizado no Grupo de Discussão “Livros e materiais didáticos”, do *I Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica*, realizado no IFCS/UFRJ, entre os dias 26 e 27 de julho de 2009, sob os auspícios da SBS. Além disso, o livro de Paulo Maksenas não é propriamente ou não pretendeu ser exclusivamente um manual didático (ainda que assim venha sendo utilizado), dado que dirigido a refletir a construção de um programa disciplinar, como se pode observar em seu índice, no quadro anterior; porém aqui serão considerados também os conteúdos presentes nesta obra.

Do ponto de vista da estrutura e da lógica de organização dos índices destes livros e do conteúdo de seus textos, podemos fazer os seguintes apontamentos breves: as análises relativas à transição do feudalismo ao capitalismo, a predominância de uma perspectiva de classe e as opções por determinadas categorias sociológicas, como o trabalho, caracterizam quase todos os manuais, à exceção do livro de Pêrsio Santos de Oliveira, considerado por alguns professores do ensino médio como alinhado à Sociologia sistemática, porém imagem que deve ser relativizada, pois se o livro se distingue bastante dos demais, por um lado, por outro oferece basicamente os mesmos conceitos, a mesma perspectiva histórica da elaboração das idéias sociológicas, além da predominância da discussão sobre o trabalho e a produção da riqueza social com abordagens que não estão muito distantes dos outros dois. A diferença entre eles não é substancial. No caso do manual de Pêrsio pode-se perceber o uso menos rigoroso do conceito de modo de produção que em outros manuais, que, por sua vez, também procedem a uma leitura “weberiana” do conceito marxista. Porém, do ponto de vista estrutural, quanto aos conceitos ensinados, às abordagens teóricas mobilizadas, à organização dos capítulos ou unidades e ao tratamento didático-pedagógico, os manuais se aproximam em grau significativo.

Parece correto afirmar, portanto, que no caso desses livros didáticos há uma visão bem semelhante sobre o que ensinar em Sociologia no ensino médio, isto é, quais são os conteúdos que importam para a aprendizagem do aluno. Percebemos uma

livros didáticos de Sociologia voltados ao ensino médio. Como exemplo, temos um excelente livro organizado por Heloisa Buarque Almeida e José Eduardo Szwako (2009), apesar de que antigas tendências permanecem, como livros dirigidos “ao ensino médio e aos primeiros anos do ensino superior”. No entanto, a maior prova deste investimento foi a inscrição de 14 livros didáticos de Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010.

convergência sobre conceitos, temas, instituições e categorias consideradas fundamentais ou relevantes para a disciplina no ensino médio, como *socialização, fato social, classe social, Estado, ação social, trabalho, movimentos sociais, relação indivíduo-sociedade, desigualdade social, política, escola e educação*. Por vezes encontramos uma seção ou mesmo um capítulo para a discussão de uma categoria ou de um conceito, tanto quanto 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, à exceção do organizado por Tomazi. Também é possível observar uma convergência nalguns subtítulos de capítulos desses manuais (e dos conceitos que pretendem expressar ou introduzir), como, por exemplo, “modo de produção”, “trabalho e renda”, “cidade e campo”, “ideologia e consciência crítica”, “circulação e consumo”, “a manufatura e a fábrica no mundo urbano”, “movimentos sociais”, “sindicalismo”, “classes sociais”, “desigualdade social ou estratificação”. Nestes programas, 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. Não há, nesses livros, um espaço dedicado à noção de *habitus*, sobre troca/ reciprocidade – sequer costuma-se mencionar Marcel Mauss –, ou uma sobre o processo civilizador, segundo Norbert Elias. O que nós temos é uma “leitura autorizada” de alguns autores e obras compondo o que se convencionou como conteúdos clássicos e o tratamento de algumas temáticas também consideradas como fundamentais ou mais significativas, especialmente para a compreensão da sociedade brasileira.

Note-se que algumas idéias possuem uma “ordem de apresentação mais ou menos consensual” e um “uso com fim semelhante” nos manuais, o que implica numa hierarquização dos próprios autores, ou, ao menos, é convergente a ela. Assim é o caso dos termos “fato social”, “classe social” e “ação social”, sempre presentes como a sugerir um programa mínimo de introdução à Sociologia, sendo o fato social utilizado sempre que se pretende defender a posição da Sociologia perante outros saberes – tal qual fez o próprio Dürkheim –, enquanto disciplina de caráter científico e para justificar a idéia do condicionamento social do indivíduo, o de classe social para se criticar o “funcionalismo” de Dürkheim e permitir a apreensão da historicidade do mundo social – a idéia de que o homem faz a história e é por ela constituído, o que é fundamental para a

discussão das contradições do capitalismo, por exemplo –, e, por fim, o de ação social, que fica mais ou menos à meio termo dos dois primeiros, sendo útil quando se quer resgatar o papel de agente dos indivíduos; a idéia de ação social se presta adequadamente ao reforço – talvez menos agressivo à visão individualista moderna – da existência da sociedade não como um fato objetivo, exterior e coercitivo às consciências individuais, como no caso da idéia de fato social, porém como algo mais que a simples junção de individualidades, tanto quanto tem sido utilizado sempre que se pretende sugerir a origem consensual das realidades sociais – sejam as representações coletivas ou as instituições sociais – e o papel da escolha individual em meio a este universo de valores.

Outra fonte de sugestões programáticas que devemos analisar encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. É verdade, como afirma Moraes (*et al*, 2004, p. 356-357) que se trata de “programa convencional, nem bom nem ruim, apenas uma possível variante de tantos outros programas, reduzido a conceitos”, uma espécie de “livre associação de idéias e autores” em certa medida considerados relevantes para o campo das Ciências Sociais e para o qual parece bastar a compreensão desses conceitos para que se garanta a aprendizagem das competências e habilidades elencadas.

O conteúdo proposto pelos PCN está presente nas palavras-chave (destaques em negrito ou não e que constituem conceitos importantes das Ciências Sociais) que encontramos por todo o texto. Estas palavras-chave são (PCN, 1999, p. 71-85): ciência da sociedade; socialização total; rede de relações sociais; interação social; sistemas sociais; processo social; ação social; estratificação social; castas; estamentos; classes sociais; exclusão social, econômica e política; concentração de poder e de renda; estrutura social; normas e padrões; processo de socialização; fatos sociais; cultura; observação participante; trabalho; semiótica da cultura; áreas de significado; construções simbólicas; diversidade; relativismo cultural; cidadania plena; sociedades complexas; experiências culturais; papéis sociais; identidades sociais; ideologia; alienação; indústria cultural; comunicação de massa; sociedade de consumo; vida social; linguagem; comunicação e interação; instituição social; ordem social; conflito social; política; relações de poder; escola; família; igreja; fábrica; Estado; sistemas econômicos; capitalismo; modo de produção; tipos de Estado (Absolutista, Liberal, Democrático, Socialista, Welfare-State, Neoliberal); formas de governo; regimes

políticos; público e privado; centralização e descentralização; direitos e deveres; sociedade civil; direitos dos cidadãos; democracia; formas de participação política; movimentos sociais; poder público; cotidiano; objetivação e subjetivação.

Estes termos, por si mesmos, já definem um substancial programa de estudos. Muitos programas de curso são organizados de modo a contemplá-los, ainda que a perspectiva dominante seja diferente da que predomina nos PCN. Entretanto, sabemos que a realidade é muito mais complexa do que as teorias estabelecidas conseguem explicar, de modo que os conteúdos indicados num programa de curso ou matriz curricular não devem constituir um programa fixo, rígido e obrigatório, o que tornaria os conteúdos o objeto do ensino em si, não a compreensão da vida social que a disciplina Sociologia pode proporcionar. Sem dúvida são conteúdos importantes; no entanto, não devem atender a pretensão de serem suficientes para explicar a vida em sociedade mas partir do pressuposto que conceitos não são a realidade nem estão dados “naturalmente” nos problemas estudados, ao contrário, são construções, ou melhor, representações do real.

Os PCN orientam a adoção de categorias e conceitos de várias correntes das três principais Ciências Sociais. Desse modo, o aluno pode ter contato com diferentes modos de pensar a sociedade. Categorias funcionalistas, weberianas, marxistas, estruturalistas ou interpretativistas, ao lado de perspectivas antropológicas, sociológicas ou políticas, “costuram” o programa sugerido (mais ou menos ou explícito) e estão presentes em todas as temáticas abordadas. Os PCN (1999, p. 72) sugerem que

ao se tomar os três grandes paradigmas (sic!) fundantes do campo de conhecimento sociológico – Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim – , discutem-se as questões centrais que foram abordadas, bem como os parâmetros teóricos e metodológicos que permeiam tais modelos de explicação da realidade. No entanto, a grande preocupação é promover uma reflexão em torno da permanência dessas questões até hoje, inclusive avaliando a operacionalidade dos conceitos e categorias utilizados por cada um desses autores, no que se refere à compreensão da complexidade do mundo atual

Mais uma vez, o risco desta orientação é tornar a disciplina função do ensino de conceitos e não do desenvolvimento de “modos de abordagem” do real. Não que os clássicos não sejam importantes. Qualquer cientista social sabe o valor do conhecimento seguro desses autores. Entretanto, acreditamos que o ensino médio não deve ser organizado em função de um estudo teórico semelhante ao do ensino superior de

Ciências Sociais. Ao contrário, as idéias dos clássicos devem ser discutidas e avaliadas na medida em que forem importantes para a compreensão de problemas concretos, numa perspectiva de educação científica e crítica, mas não acadêmica (que não é o caso). Pior,

o texto, às vezes, complica-se na linguagem que se quer homogênea na Reforma, o que prejudica a leitura, em especial do professor com formação precária. Atentando que esse dado não é raro nas escolas, pois muitos professores de outras disciplinas completam a sua carga didática com Sociologia nas escolas que mantém essa disciplina no currículo. Para estes em especial, mas para todos os professores-alvo dos PCN (de um modo geral também), pode-se aplicar o adágio atribuído a Santo Agostinho sobre a fé em Deus: “Para quem acredita, nenhuma prova é necessária; para quem não acredita, nenhuma prova é suficiente”. Noutras palavras: para o professor bem formado, autônomo, reflexivo, responsável, ético, que se assume como trabalhador intelectual, produtor de conhecimentos, os PCN são prescindíveis; para o professor mal formado (para encurtar a história do fracasso), os PCN não orientam nem ajudam, pois precisam ser decodificados, o que demanda um preparo do leitor. É o caso do PCN-Sociologia: a partir das palavras – os possíveis conceitos ou categorias -, ali onde o professor mal formado não vislumbra um curso, apenas um vocabulário arbitrário; o professor bem formado, vislumbra muitos cursos, dependendo da perspectiva que assuma e de como “arranja” essas palavras conceitos; mas, mesmo na inexistência do PCN, esse professor sabe como elaborar um curso de Sociologia (Morales *et al*, 2004, p. 356-357)

As OCN abordam a questão dos conteúdos não pela construção de uma proposta de programa, muito menos de uma matriz curricular, porém por uma análise das possibilidades de recortes metodológicos de conteúdos disciplinares. Desse modo, afirma que “diferentemente das outras disciplinas escolares, a Sociologia não chegou a um conjunto mínimo de conteúdos sobre os quais haja unanimidade, pois sequer há consenso sobre alguns tópicos ou perspectivas” (OCN, 2008, p. 115), a despeito de alguns conteúdos comuns ou quase sempre presentes e de quase todos os programas contemplarem conteúdos próprios das três áreas das Ciências Sociais.

Em pesquisa sobre os recursos de ensino voltados à disciplina Sociologia na escola média, ao analisar os planos de aula de alunos de estágio docente e após constatar que os licenciandos tiveram acesso às mesmas referências, Takagi (2007, p. 232) observa que “produziram planos diferentes se analisados individualmente, pois apesar de os alunos apontarem uma tendência de curso ao escolherem temas semelhantes, eles fazem recortes diferentes e conseqüentemente apresentam cursos diferentes”.

A referida pesquisa explica atribuiu as divergências observadas “às diferentes realidades vividas nos estágios e às opções de curso seguidas no bacharelado” (Takagi, 2007, p. 232). A autora identificou uma divisão, nos planos analisados, entre abordagens que denominou “Clássica”, “Temática” e “Engajada”, abordagens que de algum modo atualizam a observação de Meksenas (1999) quanto ao que denominou “tendência conceitual linear” e “tendência temática fragmentada” dos programas de Sociologia (Takagi, 2007, pp. 211:212, *apud* Meksenas, edição de 1994, p. 19). Conforme a Tabela 1, Takagi concluiu que nos planos de ensino analisados a opção por aulas temáticas foi observada na maioria dos casos.

Tabela 1						
Tendência	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Temático	75%	76%	85%	44%	89%	95%
Clássico	21%	12%	15%	50%	7%	2%
Engajamento	3%	12%	0%	50%	7%	2%
Sem identificação	0%	0%	0%	0%	0%	2%

Fonte: Takagi, 2007, pp. 212.

Os temas encontrados foram Cidadania (englobando noções de direitos humanos, direitos de cidadania, participação cidadã etc.), Conceito de Sociologia (definições de Sociologia, mas também de sociedade e de relações sociais), Cultura (em que observou a presença de definições de cultura, padrões de cultura, “o homem como produto da cultura”, preconceito, racismo, etc.), Economia/Trabalho (que englobou modo de produção, capitalismo, socialismo, Divisão Social do Trabalho, mais-valia, desemprego etc.), Política (em que se discutiu definições de poder e de política, os poderes administrativo-políticos, democracia etc.), Problemas da Sociedade Brasileira (que englobou desigualdade social, escravidão, fome etc.), entre outros.

É verdade que os planos de curso dos professores não são fortemente convergentes, nem quanto aos conteúdos nem quanto à ordem que os mesmos aparecem em seus programas, de sorte que, dependendo do recorte que se faz, a disciplina abordará determinados conteúdos e não outros.

Porém, entenda-se bem, a dispersão e a diferença dos conteúdos, percebidas e discutidas no texto das OCN deve-se muito mais às perspectivas e sentidos atribuídos e

articulados aos conteúdos que aos próprios, ainda que os vocabulários ou termos utilizados se aproximem. E como dito anteriormente, ainda que se perceba que os planos de ensino de professores, tomados individualmente e em comparação a outros, se diferenciam entre si, considerados em paralelo parecem apontar para um conjunto de conteúdos que não se distanciam do que os livros didáticos e os programas oficiais sugerem. Ao que parece, há uma espécie de transposição, nalgum grau, do currículo da graduação em Ciências Sociais ao ensino da disciplina no ensino médio (Sarandy, 2004), o que não é motivo de espanto considerando-se que o currículo da Sociologia, na Educação Básica, ainda se constitui campo aberto às disputas políticas.

Em todo o caso, para os autores das OCN (2008, 116),

essa aparente desvantagem da Sociologia em relação a outras disciplinas escolares – não ter um corpus consensualmente definido e consagrado – pode se revelar uma vantagem, no entanto. É certo que pode trazer um questionamento da parte de outros professores e mesmo alunos, ferindo sua legitimidade já tão precária diante do currículo, mas também é certo que, pelas mãos das recentes e predominantes concepções pedagógicas – os construtivismos, por exemplo –, há um questionamento e uma revisão da organização curricular de todas as outras disciplinas. Questiona-se, por exemplo, a idéia de pré-requisito, isto é, que um tópico dependa de outros anteriores para ser desenvolvido, negando-se, portanto, a idéia de seqüência estabelecida entre os tópicos. Nesse sentido, a Sociologia fica à vontade. Por um lado, a não existência de conteúdos consagrados favorecerá uma liberdade do professor que não é permitida em outras disciplinas, mas também importa numa certa arbitrariedade ou angústia das escolhas... Bem se entende que essa situação também é resultado tanto da intermitência da presença da Sociologia no ensino médio quanto da não constituição ainda de uma comunidade de professores da disciplina, comunidade que possa realizar encontros, debates e a construção de, senão unanimidades – que também não seriam interessantes –, ao menos consensos ou convergências a respeito de conteúdos e metodologias de ensino

Segundo o documento, os planos de curso apresentados em programas oficiais, currículos escolares e livros didáticos tem privilegiado um ensino disciplinar por conceitos, temas e teorias, ora apresentando todos esses recortes, ora optando por apenas um deles, sendo a tendência a dos professores trabalharem esses recortes separadamente. Algo próximo se verificou em pesquisas sobre o tema⁶³.

⁶³ Exemplos são as seguintes pesquisas: de SANTOS, Mário B. dos. *A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal*. Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Depto. De Sociologia, UNB, 2002. (Dissertação de mestrado), bem como as pesquisas desenvolvidas por MENDONÇA, Cristina Maria Tháles de; OSÓRIO, Andréa Barbosa; SANT'ANNA,

POSSÍVEIS RECORTES METODOLÓGICOS PARA O TRATAMENTO DE CONTEÚDOS DA DISCIPLINA

Se as OCN não apresentam uma proposta curricular, sugerem uma abordagem que se dê simultaneamente por conceitos, temas e teorias, pois que “mutuamente referentes”. Desse modo,

ao se tomar um conceito – recorte conceitual –, este tanto faz parte da aplicação de um tema quanto tem uma significação específica de acordo com uma teoria, do contrário os conceitos sociológicos seriam apenas um glossário sem sentido, pelo menos para alunos do ensino médio. Um tema não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim. Do mesmo modo, as teorias são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia, mas a teoria a seco só produz, para esses alunos, desinteresse. Entende-se também que esses recortes se referem às três dimensões necessárias a que deve atender o ensino de Sociologia: uma explicativa ou compreensiva – teorias; uma lingüística ou discursiva – conceitos; e uma empírica ou concreta – temas” (OCN, 2008, 117)

Nas Ciências Humanas e mesmo nas Ciências Naturais, a “reconstrução” do conhecimento científico deve atender aos objetivos didáticos específicos do nível de ensino em que está inserido e

teorias, temas e conceitos devem estar articulados previamente no discurso do professor, de modo que fique claro que há uma necessidade de integração entre a teoria e os temas abordados, não aparecendo esses como exemplos arbitrários. Do mesmo modo, há uma coerência entre a teoria e o uso de determinados conceitos, o que garante que o discurso de uma teoria sociológica tenha sentido e possa ser reconhecido como válido quando se refere ao mundo empírico. (OCN, 2008, 124)

Em certo sentido, a abordagem por teorias, conceitos e temas, como observada nas práticas docentes e discutida pelas OCN, atualiza um velho debate sobre se o ensino da Sociologia deve ser estruturado em torno de “temas” ou “conceitos” – debate que

Sabrina Marques P; SILVA, Gabriela Moraes da; VIEIRA, Flávia Braga, publicados em VILLAS BÔAS, Gláucia (org). *A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas*, Série Iniciação Científica, n. 8, 1998, pesquisa desenvolvida como parte das atividades do Núcleo de Pesquisas de Sociologia da Cultura (Laboratório de Pesquisa Social/ IFCS/ UFRJ).

percorreu os anos 80 até início da década de 1990, conforme documentos resultantes de diferentes fóruns e eventos promovidos por secretarias estaduais e universidades. O que sugerimos é que, em concordância com as OCN, seja qual for a construção curricular para a disciplina, que os professores articulem seus conteúdos em torno dos três recortes – teorias, conceitos, temas –, de modo a evitar que o conhecimento disciplinar apareça como produto exclusivo da investigação científica, tomada como prática não inserida socialmente e desinteressada. Como sabemos, as idéias são, antes de tudo, idéias sociais; sua produção, reprodução e mudança, entrelaçadas aos processos sociais, à estrutura social e à experiência vivida de grupos e indivíduos participantes que são em contextos delimitados. Portanto, as teorias, os conceitos e os temas devem aparecer pelo que são, representações constituídas e constituintes da vida em sociedade, resultantes de processos dinâmicos relativos ao contexto cultural e a interesses de poder. Conforme as OCN (2008, p. 125),

o ideal é que esses três recortes possam ser trabalhados juntos e com a mesma ênfase. Entretanto, isso é muito difícil. Normalmente se coloca a ênfase em um ou outro recorte – tomado como centro –, e, a partir dele, os outros recortes assumem o formato de auxiliares – tomados como referenciais –, no processo de explicação de uma realidade ou de um determinado fenômeno social. Seja qual for o ponto de partida inicial – conceitos, temas ou teorias –, é necessário que o professor tenha conhecimentos conceituais e teóricos sólidos, além de saber com muita proficiência os temas que pretende abordar

Mas os recortes propostos não devem ser tomados em substituição ao fim de produzir nos alunos do ensino médio a compreensão típica, o modo de raciocínio, a atitude cognitiva própria às Ciências Sociais, sendo estes recortes fundamentais como meios e ferramentas, não fins em si mesmos. Sem dúvida, os conteúdos são fundamentais num projeto de ensino. No entanto, eles pouco significam se seus supostos conhecedores não forem capazes de mobilizá-los mentalmente na articulação de sentidos que permitam a compreensão do mundo ao redor. O que pretendemos com a disciplina no ensino médio não é apenas produzir em nossos alunos a capacidade de falar utilizando as palavras típicas dos discursos sociológicos – numa espécie de “senso comum erudito”, como bem lembraram Tomazi e Junior (2004, p. 68) a expressão cunhada por Bourdieu –, a partir do que os alunos se tornariam falantes capengas de uma “língua estrangeira”, cujos sentidos articulados em seus vocábulos teriam sido reelaborados a partir de seu próprio universo, mas não em confronto e diálogo com este,

portanto, com pouco impacto sobre sua visão de mundo e seu modo de pensar. Ao contrário, pretendemos que nossos alunos tornem-se falantes competentes de modos discursivos elaborados no âmbito das Ciências Sociais, capazes de criar sentidos, de pensar criativamente com os novos vocabulários aprendidos, de produzir e reelaborar esses vocabulários em diálogo com as teorias e os conceitos oferecidos pelas Ciências Sociais; capazes, enfim, de imaginação sociológica e impulso transformador – das representações, sentidos e instituições.

Um limite na produção de um programa de curso de Sociologia, de grande alcance, quiçá nacional, diz respeito às condições reais em que a disciplina Sociologia é realizada. A proposição de um currículo que não leve em conta as condições altamente diversificadas das escolas brasileiras e as diferenças regionais de nossa sociedade corre o risco de permanecer abstrato de modo a não possibilitar que seja adotado ou cumprido em sua totalidade. No limite, qualquer currículo ou programa de curso enfrentará este obstáculo, dado ser impossível prever e corresponder a qualquer condição ou contexto. Disso decorre que é altamente desejável que os programas sejam resultantes de uma reflexão presente no interior das escolas.

No que diz respeito à elaboração de um programa curricular para a disciplina Sociologia, para o nível médio de ensino, sugerimos que o professor (ainda que não envolvido diretamente na definição curricular) reflita e esteja atento à explicitação de seus objetivos educacionais. E que não esqueça que pensar o sentido da disciplina é pensar a natureza de seu conhecimento, suas especificidades, o que promove (ou deveria promover) em termos de desenvolvimento dos indivíduos, suas relações com a posição política do professor etc. Outro aspecto importante é a justificação de seus conteúdos, pois não basta arrolarmos, na construção de um programa de curso ou currículo, uma série de temas ou conceitos típicos – o que, em última análise, poderá somente nos fornecer uma lista de palavras a ensinar. Entre inúmeros problemas relativos à justificação de conteúdos temos: a categoria dos denominados “clássicos” da disciplina, a história do campo científico, a atual agenda política e científica das Ciências Sociais, a “regionalização” dos conteúdos e a diversidade de paradigmas, linhagens ou escolas teóricas. Portanto, este item também se relaciona a uma reflexão sobre a natureza do conhecimento científico em Ciências Sociais. Além dos anteriormente descritos, os professores ainda deveriam considerar as melhores opções metodológicas e de tratamento didático – e aqui entrariam todas as questões referentes à organização

disciplinar, à tradução e à transposição dos “saberes científicos” em “saberes escolares”, a concepção que fazemos de nossos alunos – dos jovens e adolescentes aos quais dirigimos nossa disciplina, as estratégias de mediação do conhecimento. Por fim, são aspectos igualmente relevantes a função e a posição da disciplina num quadro mais amplo de problemas, desde sua presença na formação de professores ao seu lugar numa matriz curricular, sua presença – ou não – em vestibulares, sua inserção – ou não – no ensino fundamental etc.

Aguardamos que, em diálogo com a comunidade acadêmica, a experiência e o saber acumulados pelos docentes do ensino médio possam encontrar espaços de comunicação, reflexão e análise para que se possa a partir de então construir-se critérios mais consistentes para nossas escolhas curriculares.

CONCLUSÃO

Neste texto vimos que as propostas curriculares oficiais e também as apresentadas em livros didáticos divergem, porém não significativamente, em termos de seus conteúdos aparentes, havendo convergência se assumirmos como parâmetros os currículos da graduação. Mas é necessário que se tenha em conta ser provável que diferenças relevantes se dêem quanto ao sentido com que conteúdos são abordados pelos professores, o que ainda demandará novas pesquisas para a melhor compreensão sobre este aspecto.

Analisamos algumas dificuldades na organização de um programa de curso para a Sociologia e acompanhamos em parte o debate sobre um programa unificado.

Por fim, analisamos também possíveis recortes metodológicos para o tratamento de conteúdos da disciplina, conforme o texto das Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio, sendo que estes recortes devem ser articulados de modo integrado na organização de uma aula para a disciplina.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Heloisa Buarque & SZWAKO, José Eduardo (orgs.). *Diferenças, igualdades*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia. Coleção Sociedade em foco: introdução às Ciências Sociais. Concepção dos volumes: Heloisa Buarque de Almeida e Álvaro Comin (vários autores), 2009.

ANDERSON, Perry. “Balanço do neoliberalismo”. In Sader, Emir & Gentil, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

BRASIL. **Lei** de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei** nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei** nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1996. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, DF, vol. 4, 1999.

BRIDI, Maria A.; ARAÚJO, Sílvia M. de; MOTIM, Benilde L. *Ensinar e aprender Sociologia*. São Paulo: Contexto, 2009.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*, São Paulo, Cia. das Letras, 1993.

COSTA, Cristina. *Sociologia – introdução à ciência da sociedade*, Cristina Costa, Editora Moderna, 1997.

DUMONT, Louis. *Homo Hierarchicus – o sistema das castas e suas implicações*, Edusp, 1997.

GIGLIO, Adriano. *A Sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências no Brasil – anos 40 e 50*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1999. Orientador: Luiz Werneck Vianna.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo, Loyola, 1992.

LAGO, Benjamin Marcos. *Curso de Sociologia e Política*, Petrópolis: Editora Vozes, 2002, 4ª edição [1ª edição de 1996].

MEKSENAS, Paulo. *Sociologia*, São Paulo: Editora Cortez, 1999, 2ª edição, 5ª reimpressão [1ª edição de 1990].

MENDONÇA, Cristina Maria Tháles de. “O ensino de sociologia em uma escola técnica”, in VILLAS BÔAS, Gláucia (org). *A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da*

Sociologia em escolas cariocas, Série Iniciação Científica, n. 8, 1998, pesquisa desenvolvida como parte das atividades do Núcleo de Pesquisas de Sociologia da Cultura (Laboratório de Pesquisa Social/ IFCS/ UFRJ).

MEUCCI, Simone. *A institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. Dissertação de mestrado. Campinas, UNICAMP, (março) 2000. Orientador: Otávio Ianni.

MILLS, Charles W. *A imaginação sociológica*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MORAES, Amaury C., TOMAZI, Nelson D., GUIMARÃES, Elisabeth F. “Análise crítica das DCN e PCN”. In *Seminário Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC – SEB, v. 1, p. 343-372, 2004.

MORAES, Amaury Cesar. “Desafios para a implantação do ensino de Sociologia na escola média brasileira”. In Handfas, Anita & Oliveira, Luiz Fernandes (orgs), *A Sociologia vai à escola. história, Ensino e Docência*, Rio de Janeiro, Quartet: FAPERJ, 2009.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 2000, 20ª edição.

OSÓRIO, Andréa Barbosa. “O caso de uma escola confessional católica da Zona Sul carioca”, in VILLAS BÔAS, Gláucia (org). *A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas*, Série Iniciação Científica, n. 8, 1998, pesquisa desenvolvida como parte das atividades do Núcleo de Pesquisas de Sociologia da Cultura (Laboratório de Pesquisa Social/ IFCS/ UFRJ).

PAIVA, Vanilda. “Inovação tecnológica e qualificação”. In *Educação e Sociedade*, n.º 50, ano XVI, abril de 1995.

RODRIGUES, Alberto Tosi, “Neoliberalismo: gênese, retórica e prática”. In *Filosofia, sociedade e educação*, vol. 1, n.º 1, 1997.

SANT’ANNA, Sabrina Marques P. “A recepção da sociologia num colégio público e de vanguarda – o Cap da UFRJ”, in VILLAS BÔAS, Gláucia (org). *A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas*, Série Iniciação Científica, n. 8, 1998, pesquisa desenvolvida como parte das atividades do Núcleo de Pesquisas de Sociologia da Cultura (Laboratório de Pesquisa Social/ IFCS/ UFRJ).

SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores de Sociologia da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Dissertação de mestrado. Brasília, UnB, (junho), 2003. Orientador: Carlos Benedito Martins.

SARANDY, Flávio M. S. *A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o Ensino Médio no Brasil*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ, (outubro) 2004. Orientadora: Gláucia Villas Boas.

SILVA, Gabriela Moraes da; OSÓRIO, Andréa Barbosa; VIEIRA, Flávia Braga. “Sociologia no 2º grau: Cidadania na escola”, in VILLAS BÔAS, Gláucia (org). *A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas*, Série Iniciação Científica, n. 8, 1998, pesquisa desenvolvida como parte das atividades do Núcleo de Pesquisas de Sociologia da Cultura (Laboratório de Pesquisa Social/ IFCS/ UFRJ).

SILVA, Gabriela Moraes da. “A importância de dizer não. A sociologia numa escola alternativa da Zona Sul carioca”, in VILLAS BÔAS, Gláucia (org). *A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas*, Série Iniciação Científica, n. 8, 1998, pesquisa desenvolvida como parte das atividades do Núcleo de Pesquisas de Sociologia da Cultura (Laboratório de Pesquisa Social/ IFCS/ UFRJ).

TAKAGI, Cassiana T. Tedesco. *Ensinar Sociologia: análise dos recursos de ensino na escola média*. Dissertação de mestrado. São Paulo, USP, 2007. Orientador: Amaury César Moraes.

TOMAZI, Nelson & JUNIOR, Edmilson Lopes. “Uma angústia e duas reflexões”. In “Sociologia e Ensino em debate. Experiências e discussão de Sociologia no ensino médio”. Carvalho, Lejeune M. G. (org). Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

TOMAZI, Nelson Dacio (org.). *Iniciação à Sociologia*. São Paulo: Atual Editora, 1999.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia para o ensino médio*. São Paulo: Editora Atual, 2007.

VIEIRA, Flávia Braga. “A sociologia no Colégio Pedro II: resultado da convivência entre o tradicional e o transformador”, in VILLAS BÔAS, Gláucia (org). *A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas*, Série Iniciação Científica, n. 8, 1998, pesquisa desenvolvida como parte das atividades do Núcleo de Pesquisas de Sociologia da Cultura (Laboratório de Pesquisa Social/ IFCS/ UFRJ).