

1 Introdução

Este trabalho está situado no cruzamento entre educação escolar, conhecimento, interculturalidade e ensino de Sociologia. Neste capítulo introdutório, relatarei as experiências acadêmicas que me levaram a estruturar esse debate, identificando conexões entre estas experiências e as ideias que desencadearam a construção do problema e dos objetivos que norteiam a pesquisa.

Os pontos que considero fundamentalmente ligados à construção deste trabalho são:

- (1) Estudos desenvolvidos no âmbito do PPGE/PUC-Rio em torno dos conceitos de conhecimento escolar e educação intercultural e a
- (2) Revisão da literatura desenvolvida no país sobre o ensino de Sociologia na educação básica.

Ao cursar a disciplina “Metodologia Didática” no primeiro semestre de 2012, ministrada pela Professora Vera Maria Candau, fui apresentado a informações e conhecimentos que me levaram a rever minhas intenções iniciais de pesquisa. É certo que, em vista de estudos no curso de Especialização em Ensino de História e Ciências Sociais na Universidade Federal Fluminense, realizados no ano anterior, já compreendia que a Didática é muito *mais* do que uma técnica de ensino de quaisquer saberes a qualquer aluno. Por certo, o ensino é um processo constituído por muitíssimos conhecimentos, articulados em condições e em face de diferentes objetivos. Todavia, o que houve de novo e marcante na disciplina “Metodologia Didática” foi a possibilidade de me aprofundar no universo de fatores estruturantes dessa concepção de didática, algo que se deu através de leituras e debates, dentro e fora de sala de aula. Neste sentido, o tópico da didática que mais me chamou atenção foi o *conhecimento escolar*. Passei, então, a dedicar significativo tempo de minhas jornadas de estudo a questões pertinentes ao conhecimento escolar. Participei da elaboração de um seminário em grupo e de

um breve ensaio individual no decorrer da citada disciplina. A partir desses processos, comecei a delinear o problema que norteia este trabalho.

O conhecimento escolar é um vastíssimo campo de correntes, teorias, questões e tensões da pesquisa educacional em todo o mundo. Não pretendendo ater-me à discussão sobre elas neste trabalho, na sequência deste capítulo introdutório reconstituirei a divergência entre as concepções de conhecimento e educação escolar de José Carlos Libâneo e Michael Young e as proposições de pesquisadores educacionais contemporâneos comprometidos com vertentes do pensamento intercultural e sua promoção nos processos educativos. Este embate de ideias para mim foi o ponto mais marcante na disciplina “Metodologia Didática”.

Em primeiro lugar, José Carlos Libâneo, reconhecido estudioso da didática no país, afirma que:

“O papel da escola é prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura (Libâneo, 2012: 25) (...) não há justiça social sem conhecimento (...) Todas as crianças e jovens precisam de uma base comum de conhecimentos” (idem, 2012: 26, grifos meus)”.

Michael Young, expoente da sociologia educacional britânica, acrescenta que:

“O conhecimento baseado nas disciplinas científicas é a forma mais confiável para a equalização de oportunidades de integração dos educandos à sociedade do conhecimento (Young, 2011: 13-14, grifo meu)”.

Nas proposições de Libâneo e Young, dois objetivos da abordagem do conhecimento na escola estão claramente marcados: o desenvolvimento cognitivo dos/as estudantes e a equalização do acesso destes à sociedade do conhecimento.

O que une as proposições de Libâneo e Young é a defesa da importância social do conhecimento na formação discente. Ambos os autores partem da premissa de Lev Vygotsky de que existe *um* patrimônio cultural e científico acumulado pela humanidade a ser adquirido e reelaborado pelos estudantes, com o necessário auxílio do sistema escolar. Sob esta premissa, Libâneo e Young têm criticado os impactos negativos das reformas educacionais empreendidas em seus países na formação básica de jovens estudantes.

Nas visões de Libâneo e Young, o conhecimento é considerado o cerne da educação escolar, uma vez que é elemento fundamental à justiça social. A produção de conceitos a partir da experiência vivida seria um instrumento de

capacitação do sujeito a ser incluído na sociedade de modo crítico, contestador e transformador da realidade social estabelecida.

No entanto, em meio aos estudos das concepções de Libâneo e Young acima pontuadas, levantei o seguinte questionamento: *sobre que conhecimento eles se referem, isto é, sobre qual cultura e qual ciência tratam?* Entre os estudos realizados na disciplina “Metodologia Didática” e minha participação nas reuniões do Grupo de Estudos em Cotidiano, Educação e Culturas – GECEC/PUC-Rio, no segundo semestre de 2012, fui apresentado a recentes trabalhos do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos. Em linhas gerais, Santos considera que a razão ocidental moderna é “indolente” (Santos, 2002: p. 238; 2007: p. 26). Para ele, esta racionalidade estabelece seus padrões somente a partir das ideias geradas nas experiências ocidentais. E à medida que a hegemonia política e econômica dos países ocidentais reproduziu-se em escala global na modernidade, a vida social passou a ser dirigida pelos padrões da razão ocidental. Em vista dessas proposições, comecei, então, a compreender que concepções semelhantes às manifestadas por Libâneo e Young são caras a *uma* determinada maneira de se conceber o mundo: a perspectiva ocidental do mundo¹.

À luz das proposições de Santos (2002 e 2007) acima enunciadas, compreendi que o conhecimento é tratado por Libâneo (2012) e Young (2011) como um ente *universal*, que se constitui em um objeto a ser apropriado sem discussões sobre as suas raízes históricas e sociais pelos estudantes. A despeito disso, esta concepção tem ancoragem no *ocidente*. E propor que estas concepções de cultura e ciência tem caráter universal seria buscar a naturalização de conhecimentos que se originaram em um restrito conjunto de sociedades e culturas, em prejuízo da explicitação e da valorização dos patrimônios epistemológicos acumulados pelas outras sociedades e culturas. De fato, este processo é permanentemente reproduzido no ideário das sociedades contemporâneas, especialmente no funcionamento de algumas instituições sociais. Uma delas é a escola básica.

¹ Considero neste trabalho o termo *ocidente* como referente à “civilização ocidental”, conceito proposto pelo cientista político estadunidense Samuel P. Huntington em *Choque de Civilizações* (1997), como conjunto de experiências, saberes, técnicas e padrões que historicamente estruturaram as sociedades da Europa Ocidental, parte do Leste Europeu, e da América Anglo-saxônica. O Brasil faria parte da civilização latino-americana para o citado autor.

A escola que conhecemos é uma instituição social moderna e ocidental por excelência, constituída coerentemente com os ideais políticos, econômicos, culturais e epistemológicos da modernidade ocidental. Neste ponto, é relevante citar a descrição dessa instituição e de seu posicionamento perante a diversidade cultural proposta por Vera Maria Candau e Antônio Flávio Moreira, para os quais a escola básica ocidental moderna “sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização (Moreira e Candau, 2003, p. 161, apud Candau e Moreira, 2008: p. 35, grifos dos autores)”.

A escola tende a desconsiderar diversos referenciais epistemológicos, sociais e culturais não ocidentais nos processos de construção de seus conhecimentos. Nossa experiência escolar fornece evidências de um panorama semelhante a este: os saberes constituídos no ocidente, principalmente aqueles de cunho científico, é que recorrentemente marcam presença nos currículos escolares, não raramente sendo tratados por professores e estudantes como os conhecimentos acumulados pela humanidade.

Contudo, quando Santos discute o *modus operandi* da razão indolente ocidental, ele entende que a interculturalidade é uma condição fundamental à justiça social. Nesta perspectiva, a interculturalidade significa o encontro entre diferentes repertórios culturais, no qual voluntariamente haja diálogo, troca e recíproca construção entre eles. Significa *traduzir* as ideias das culturas alheias aos termos da própria cultura, sem “canibalizá-las” (Santos, 2007, p. 43), isto é, tomá-las de seus autores negando-lhes a autoria, o que se configura em mais um ato de violência sociocultural e cognitiva. Santos assinala que por meio desse exercício diversas alternativas favoráveis à justiça social podem ser problematizadas e viabilizadas na sociedade.

Nos espaços-tempos interculturais, ao contrário, não pode haver pretensões de universalidade e imposição de valores e tradições culturais e relações de subalternização entre os debatedores. A interculturalidade se apóia no reconhecimento e valorização das diferenças e na construção de um pensamento igualmente permeado por lógicas ocidentais e não ocidentais, assim como de negociações de interesses entre as diferentes culturas em vista de alternativas sociais justas, elementos estes que parecem estar fora dos horizontes da perspectiva ocidental moderna. A interculturalidade é missão possível e desejável,

a ser fomentada nos espaços-tempos de todas as instituições sociais, incluindo a escola básica. E é nesse sentido que alguns pensadores associados à perspectiva teórico-conceitual da educação intercultural (Candau, 2002b; Candau e Moreira, 2008) tem direcionado suas proposições.

Em razão dos instrumentais citados, compreendo que a reorganização crítica da experiência, a produção de conceitos sobre o real e a construção intercultural do conhecimento escolar são pontos complementares. Do contrário, como seria possível posicionar-se criticamente diante da própria experiência social sem a consideração de que esta é notadamente perpassada pela pluralidade cultural e a intensa interatividade entre referenciais culturais? Então, o desenvolvimento do senso crítico frente às experiências sociais passa pela promoção de encontros de troca de ideias e construção recíproca entre culturas. Compreendo, assim, que esses citados encontros e posturas críticas são dois dos principais objetivos da educação básica a serem perseguidos por educadores e educandos.

Porém, identifiquei também que a educação intercultural ainda permanece fortemente assentada no campo discursivo, carecendo ser desenvolvida nas práticas escolares. Há, certamente, algumas pistas contemporâneas que indicam a possibilidade de viabilização da interculturalidade nas instituições escolares. São crescentes as pesquisas, estudos e foros de discussão dedicados à educação intercultural no país. E o ativismo de movimentos negros em diversas instâncias políticas obteve a edição de lei que prevê o ensino de História Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares; as demandas indígenas suscitaram programas federais de formação docente indígena e a inclusão da História dos povos indígenas brasileiros como ponto curricular transversal. Todavia, estes fatos até agora se tratam de esforços pontuais se comparados à força que o pensamento ocidental exerce no imaginário social contemporâneo.

Paralelamente aos estudos relatados, pude também revisar a literatura nacional sobre conhecimento escolar, observando o descompasso que há entre as produções bibliográficas em torno da constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional em sentido amplo e em disciplinas escolares específicas. Os debates acerca do conhecimento escolar ocupam um *significativo* espaço na pesquisa educacional, enquanto que, quando se põe em questão estudos e pesquisas referentes a algumas disciplinas, é identificada uma manifesta *escassez* de estudos. E este é o caso relativo à Sociologia.

Se passarmos dos profícuos embates teóricos em torno do conhecimento escolar a estudos sobre seus processos constitutivos no campo da pesquisa acerca do ensino de Sociologia na escola básica vemos um claro contraste: o que já se produziu a respeito do conhecimento sociológico escolar é *pouco* se comparado com a profusão de reflexões e debates e acerca do saber escolar em outras disciplinas. Este quadro é compreensível se considerarmos que a intermitente trajetória da Sociologia na escola básica brasileira: sendo uma disciplina legitimada no ensino médio em alguns breves períodos desde os anos 1920 ficando, porém, alijada dos currículos desse nível de ensino na maior parte desse período. Atualmente, a Sociologia é componente curricular obrigatório em todas as redes de ensino médio no país, mas essa garantia é bastante recente, datada do ano de 2008. Soma-se a esse quadro o fato de que os debates sobre o ensino de Sociologia tenderam a ser marginalizados no campo acadêmico das Ciências Sociais (Cunha, 1992; Moraes, 2011), cenário que, contudo, tem-se modificado lentamente desde a última década.

Assim sendo, decidi estruturar meu trabalho de dissertação em vista do desafio representado pela educação intercultural e o estado ainda incipiente da pesquisa sobre o conhecimento sociológico escolar no país. Em vista dos elementos históricos que concernem o ensino de Sociologia e a pesquisa desenvolvida acerca desse objeto, penso que a realização de um estudo como esse pode ampliar a compreensão da pesquisa educacional sobre um campo disciplinar ainda tão pouco por ela explorado.

Neste trabalho, buscarei compreender as representações de professores/as da disciplina acerca da construção intercultural do conhecimento sociológico escolar, de acordo com a concepção de interculturalidade de Santos, representadas pelos artifícios que ele denomina como “Sociologia das Ausências”, “Sociologia das Emergências” e “Trabalho de Tradução Intercultural” (2002 e 2007). Pretendo ter presente também nesse percurso o pensamento educacional intercultural de Candau e Moreira (2008) sobre o conhecimento escolar. Para tanto, é preciso delinear as especificações metodológicas do trabalho para fins de operacionalização da pesquisa.

Devido aos propósitos manifestados acima, vislumbro uma questão e dois objetivos de pesquisa. A questão de pesquisa é, a saber: *como os professores de*

Sociologia lotados na escola básica compreendem as possibilidades de debates entre o saber sociológico escolar e as proposições da educação intercultural?

Considero como sujeitos aptos à participação na pesquisa professores de Sociologia lotados na escola básica que fossem licenciados em Ciências Sociais e atuassem em escolas públicas estaduais há pelo menos dois anos, no município de Niterói². Em vista da questão enunciada, pretendo:

- (A) Identificar as representações de professores de sociologia de escolas públicas de Niterói sobre as relações entre o conhecimento sociológico escolar vigente na escola básica brasileira e a proposta da educação intercultural e
- (B) Problematizar possibilidades de construção de currículos escolares sociológicos interculturalmente orientados no contexto de escolas da rede pública.

A fim de alcançar os objetivos expostos, utilizei-me de três estratégias metodológicas:

- (1) A técnica de triangulação de dados (Minayo, 1993; Triviños, 1987);
- (2) Entrevistas individuais semiestruturadas (Duarte, 2004; Triviños, 1987);
- (3) Análise documental (Cellard, 2008), tendo como objeto os documentos curriculares que disciplinam a Sociologia escolar na rede pública fluminense: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto a Sociologia, Antropologia e Ciência Política (PCNEM), as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio em Sociologia (OCNEM) e o Currículo Mínimo de Sociologia da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ).

² Município sob a responsabilidade da Coordenadoria “Baixadas Litorâneas” da Secretaria Estadual de Educação, antiga Metropolitana VIII.

Por meio do emprego da técnica de triangulação de dados, os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, normas/regras/orientações vigentes no contexto onde sua atuação docente se desenvolve e leituras sobre a estrutura social podem ser cruzados, favorecendo a produção de uma ampla base de dados que possibilite o alcance dos objetivos da pesquisa. Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa foram coletados mediante o uso de entrevistas individuais semiestruturadas. E os dados sobre o contexto de seu exercício profissional são fornecidos pela análise dos documentos curriculares acima identificados.

Após especificar as estratégias metodológicas, finalizo este capítulo introdutório apresentando o movimento da presente obra. Além desta Introdução, organizo este trabalho em mais cinco capítulos.

No capítulo segundo, reconstituirei o histórico da Sociologia como disciplina escolar no Brasil. Esta análise abrangerá, em primeiro lugar, um estudo das políticas voltadas tanto à garantia da disciplina na escola básica quanto à sua supressão, do final do século XIX aos dias atuais. Também será desenvolvida uma breve revisão da literatura publicada sobre a Sociologia escolar no país, com ênfase a trabalhos desenvolvidos nos últimos dez anos. Em especial, este exercício permitirá identificar que estudos e pesquisas sobre o conhecimento sociológico escolar ainda são pontos lacunares, conforme enunciado nesta Introdução.

No terceiro capítulo, abordarei os referenciais teórico-conceituais da pesquisa: (1) o pensamento social de Boaventura de Sousa Santos, com ênfases em suas críticas à razão indolente ocidental e no conceito de tradução intercultural; e (2) a concepção de educação intercultural defendida por, dentre outros, autores como Candau e Moreira (2008).

Nesta estruturação, optei por delinear as estratégias metodológicas tomadas em um capítulo à parte: o capítulo quarto. Será o momento de especificar a natureza da pesquisa e os critérios de seleção do campo e dos sujeitos da pesquisa. Também serão relatadas as escolhas e providências metodológicas empreendidas durante a execução da pesquisa.

No quinto capítulo, demonstrarei como os objetivos de pesquisa foram alcançados, em exercício crítico de análise dos conteúdos das entrevistas, dos documentos curriculares selecionados e dos referenciais teórico-conceituais.

No sexto capítulo emitirei minhas considerações finais. Por fim, seguirão as seções de Referências Bibliográficas e anexos, cujo conteúdo envolve: (1) ficha

de dados para preenchimento dos sujeitos da pesquisa; (2) as respostas dos entrevistados à ficha de dados, organizadas por tabelas de percentuais; (3) o roteiro das entrevistas; (4) as categorias extraídas dos pontos debatidos nas entrevistas; (5) o mapa administrativo do município de Niterói; e (6) uma cópia da Lei Federal nº 11.684/08, que torna obrigatória a oferta da disciplina de Sociologia em todas as redes de ensino médio no país.