

## 4

# A Pesquisa de Campo: Natureza, Sujeitos e Estratégias Metodológicas

No presente capítulo, serão especificados os termos metodológicos da pesquisa, o que envolve tratar sobre sua natureza, seu campo e sujeitos características, bem como as estratégias de produção e análise de dados empregadas. Organizarei o capítulo em quatro seções. Na primeira, delinearei a natureza da pesquisa, em vista da questão e dos objetivos que a norteiam. Na segunda, demarcarei o campo onde a pesquisa ocorreu. Na terceira, explicitarei os critérios de seleção dos sujeitos participantes. Na última parte, serão relatados os processos de seleção e uso das estratégias metodológicas adotadas.

### 4.1

#### Natureza da Pesquisa

Este trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa, uma abordagem metodológica que se justifica por se aprofundar “no mundo dos significados e das ações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias ou estatísticas” (Minayo, 1993, p. 21). Este fato é justificado pela natureza da questão norteadora da pesquisa, 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?

Foi considerada a concepção de representação social do sociólogo jamaicano Stuart Hall. Na ótica desse autor,

"representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a língua (amplamente definida como qualquer sistema que empregue signos, qualquer sistema significante) para produzirem significados. Essa definição já carrega a importante premissa de que as coisas - objetos, pessoas, eventos do mundo - não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós - na sociedade, nas culturas humanas - que fazemos as coisas significarem o que significamos (Hall apud Candau e Leite, 2003: p. 951)."

Segundo Hall, as representações sociais são *significados* que os sujeitos constroem a respeito de instituições, processos, agentes, saberes e objetos, no decorrer de suas

experiências e atuações nos espaços e tempos sociais. Logo, em razão desse entendimento esta pesquisa foi composta por expedientes qualitativos de coleta e análise de dados que permitissem alcançar os objetivos enunciados no primeiro capítulo e reiterados abaixo:

1. 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
2. Problematizar possibilidades de construção de currículos escolares sociológicos interculturalmente orientados no contexto de escolas da rede pública.

Neste capítulo, pretendo reconstituir o caminho que possibilitou o alcance dos objetivos acima enunciados. Nas próximas páginas, buscarei identificar o campo onde se desenvolveu a pesquisa, os critérios de seleção dos sujeitos participantes e as estratégias de coleta e análise de dados que viabilizaram a pesquisa.

## **4.2 Campo da Pesquisa**

A pesquisa ocorreu na rede estadual de ensino médio de Niterói, município situado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

O município de Niterói divide-se em cinco regiões administrativas, conforme critério adotado pela Secretaria Municipal de Planejamento Urbanístico<sup>1</sup>. Nestes espaços, há 32 (trinta e duas) escolas da rede estadual de ensino médio. Tais escolas estão distribuídas pelas cinco regiões do município da seguinte maneira: 15 (quinze), na Região das Praias da Baía de Guanabara; 12 (doze), na Região Norte; 2 (dois), na Região de Pendotiba; 3 (três), na Região Oceânica; e nenhuma escola na Região Leste<sup>2</sup>. E, de acordo com dados obtidos

---

<sup>1</sup> Ver o mapa administrativo de Niterói na seção de anexos.

<sup>2</sup> Esses dados foram obtidos na página virtual da Secretaria Estadual de Educação – <[www.educacao.rj.gov.br](http://www.educacao.rj.gov.br)>.

junto às escolas, há 51 (cinquenta e um) professores de sociologia atuando em tais estabelecimentos.

Diante do cenário descrito, identifico o seguinte contraste: há um significativo quantitativo de escolas e professores/as de Sociologia atuando em escolas da rede estadual de ensino em Niterói, mas nenhuma das recentes pesquisas que abordam a temática da constituição ao conhecimento sociológico escolar baseou-se nas realidades escolares niteroienses. Escolhi, portanto, realizar a pesquisa em Niterói devido a essa lacuna.

Sendo a disciplina de Sociologia ofertada em caráter obrigatório apenas no ensino médio, levou-se em conta somente este nível de ensino. Optei como contexto a rede estadual de ensino médio por considerar esta como a rede que dispõe do maior quantitativo de estabelecimentos escolares, e, logo, de professores/as de Sociologia, em Niterói. Em razão dessa possibilidade, em tal rede considerei como possível o registro de um número maior de depoimentos sobre a construção intercultural do conhecimento sociológico escolar do que na rede particular de ensino médio.

### **4.3**

#### **Sujeitos da Pesquisa**

Do conjunto de 51 (cinquenta e um) professores de Sociologia atuantes na rede estadual de ensino em Niterói<sup>3</sup>, buscou-se selecionar para participação na pesquisa sujeitos que atendessem aos seguintes requisitos:

1. Ser licenciado/a em Ciências Sociais e
2. Atuar em escolas públicas estaduais de Niterói como Professor/a de Sociologia há pelo menos dois anos.

No quantitativo docente acima discriminado, nem todos os seus integrantes são formados em Ciências Sociais, uma vez que foi autorizado a licenciados em áreas afins, recentemente, ministrar a disciplina escolar de Sociologia na rede

---

<sup>3</sup> Dado obtido juntamente às Direções das 32 (trinta e duas) escolas da rede estadual de ensino em Niterói. A real quantidade de professores de Sociologia em atividade na citada rede é menor do que 51 (cinquenta e um), uma vez que, de acordo com alguns dos depoimentos registrados durante esta pesquisa, foi possível identificar a atuação de professores da disciplina em mais de uma escola estadual daquele município.

estadual de ensino<sup>4</sup>. Fatores deste processo podem ser os seguintes: a escassez de licenciados em Ciências Sociais na Região Metropolitana do Rio de Janeiro; o caráter ainda recente da obrigatoriedade do ensino de Sociologia na educação básica e, logo, dos concursos para provimento de vagas de professor; e a alta evasão de docentes licenciados da carreira docente na rede estadual de ensino. Não pretendendo discutir estes processos neste trabalho, optei por professores licenciados em Ciências Sociais como sujeitos da pesquisa. Justifico a escolha por julgar estes os profissionais mais aptos a tratar sobre questões relativas ao conhecimento sociológico, um dos elementos fundamentais desta pesquisa. Com efeito, historiadores, geógrafos, filósofos ou pedagogos em atividade no ensino de Sociologia podem desenvolver, durante suas carreiras, habilidades e competências que os capacitem ministrar adequadamente aulas de Sociologia no ensino médio. Contudo, considero as seguintes palavras do Deputado Padre Roque Zimmermann (PT-PR) ao propor o Projeto de Lei nº 3.178/97 e a inclusão da disciplina nos currículos de ensino médio:

Dificilmente será bem-sucedida a inclusão de temas referentes a estes campos (Sociologia e Filosofia) pelas outras disciplinas, com docentes que não tenham a formação plena e adequada para o cumprimento dessa tarefa. Daí ser insatisfatório o texto da atual LDB.

No mesmo sentido da proposição acima enunciada, penso que são mais significativas as possibilidades de que a Sociologia cumpra seus papéis centrais na educação básica<sup>5</sup> sendo uma disciplina ministrada por especialistas no pensamento social do que por especialistas em áreas disciplinares afins.

A experiência mínima de dois anos no magistério estadual em Sociologia foi outro critério adotado. Por certo, não é de imediato que os professores podem conhecer e formular um juízo crítico sobre os processos, as funcionalidades e os atores que compõem a cultura escolar. E quanto maior for o tempo de vivência em tal estrutura, de mais referenciais esses sujeitos disporão nesse sentido. Todavia, para os fins desta pesquisa, decidi estabelecer como *dois anos* o período no qual os professores supostamente estariam habilitados a produzir seus juízos sobre seu

---

<sup>4</sup> Segundo o Parecer nº 134/2010 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, foi autorizado, pelo prazo de dois anos, que os licenciados em História e Geografia que comprovarem 120h de aulas em Sociologia ou áreas afetas e licenciados em Pedagogia portadores de diploma de curso de Especialização (360h) em área afeta à Sociologia, pudessem ministrar aulas de Sociologia na rede estadual de ensino médio.

<sup>5</sup> Segundo as Orientações Curriculares Nacionais, estes papéis correspondem ao desenvolvimento do estranhamento e da desnaturalização dos fenômenos sociais (Brasil, 2006, p. 107). Em outras palavras, estes movimentos constituem-se no modo sociológico de pensar.

cotidiano profissional, especificamente a construção do conhecimento sociológico escolar. Considerei eventuais condições que poderiam reduzir a amostra de sujeitos, inclusive a níveis que poderiam inviabilizar a pesquisa, como o conjunto de professores de Sociologia não licenciados em Ciências Sociais em atuação na rede estadual de Niterói e os profissionais recentemente admitidos no magistério estadual após os diversos processos seletivos organizados pela SEEDUC/RJ desde 2007. Fixando em dois anos de exercício no magistério estadual em Sociologia como critério seletivo, penso que um significativo quantitativo de sujeitos poderia ser selecionado, possibilitando o desenvolvimento da pesquisa.

Foi, então, abordado todo o quantitativo docente em Sociologia atuante na rede estadual de ensino niteroiense, sendo selecionados para entrevista aqueles sujeitos que atendessem aos requisitos acima especificados. Esta condição se tornou evidente após a aplicação de uma ficha de dados a cada professor/a abordado/a, conforme o modelo anexado ao final deste trabalho. Ao todo, foram entrevistados 11 (onze) sujeitos, número definido conforme os termos expostos na seção 4.4.1.2.

Nesse processo, não foi possível entrevistar professores/as atuantes em escolas de todas as Regiões Administrativas de Niterói que satisfizessem os critérios seletivos estabelecidos. Foram selecionados docentes atuantes nas regiões das Praias da Baía e Norte. Nas regiões Leste, Pendotiba e Oceânica, mediante o preenchimento da ficha de dados incluída na seção de anexos foram identificadas condições incompatíveis com os critérios definidos, como docentes da disciplina não licenciados em Ciências Sociais e/ou que exercem o magistério há menos de dois anos.

#### **4.4 Estratégias Metodológicas**

Foram adotadas três estratégias de produção e análise de dados: (1) a técnica da triangulação de dados; (2) entrevistas individuais semiestruturadas; e (3) análise documental. Esta seção será organizada em três partes, respectivamente nas quais serão abordados os processos de seleção e utilização de cada uma dessas estratégias.

#### 4.4.1 A Técnica de Triangulação de Dados

Com a finalidade de obter e analisar o maior escopo de dados que permitam alcançar os objetivos da pesquisa, utilizei a técnica da *triangulação de dados* (Minayo, 1993; Triviños, 1987). Considero que essa técnica permite abranger um grande conjunto de dados pertinentes ao problema em estudo.

Na triangulação de dados,

“(...) nosso interesse deve estar dirigido, em primeiro lugar, aos *Processos e Produtos centrados no sujeito*; em seguida, aos *Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade* e, por último, aos *Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito* (Triviños, 1987, p. 12-13, grifo meu e itálicos do autor)”.

Como “Processos e Produtos centrados no sujeito”, Triviños (1987) identifica as ideias, percepções e comportamentos dos sujeitos de pesquisa, itens registrados pelo pesquisador através de entrevistas, questionários, observações e análises documentais. Os “Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade” podem ser tanto os documentos oficiais que regulam a conduta do sujeito em determinado grupo, instituição ou estabelecimento, quanto documentos estatísticos e/ou fotográficos que representam sua atuação nesses âmbitos. São, com efeito, objetos típicos de análise documental. Por último, os “Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito” correspondem aos termos da estrutura socioeconômica e cultural no qual a atuação do sujeito se insere.

Em face dos objetivos da pesquisa, os três elementos do triângulo heurístico proposto por Triviños (1987) são respectivamente representados pelos seguintes termos: (1) as representações sociais dos professores/as de Sociologia atuantes na rede estadual de ensino médio em Niterói sobre a construção intercultural do conhecimento sociológico escolar; (2) os conteúdos de documentos curriculares federais e estaduais atinentes ao ensino médio e à disciplina de Sociologia e (3) os referenciais teórico-conceituais pontuados no capítulo terceiro.

Em vista da natureza desses termos, utilizei os métodos da *entrevista* e da *análise documental*, sob os fundamentos e especificações expostas nos itens 4.4.1

e 4.4.2. Na análise de dados, articulei os depoimentos mais representativos em cada categoria construída a partir das entrevistas com os conteúdos dos documentos curriculares federais e estaduais selecionados e os referenciais teórico-conceituais apresentados no terceiro capítulo. Esta articulação possibilitou-me alcançar os objetivos da pesquisa. Este processo será detalhadamente reconstituído no capítulo quinto.

#### **4.4.2** **Entrevistas individuais semiestruturadas**

O uso de entrevistas em pesquisas qualitativas é justificado por Duarte (2004) do seguinte modo:

“Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos delimitados, em que conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (...) elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil de obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004: p. 215, grifo meu).”

Devido ao exposto por Duarte (2004, p. 215), considerei a entrevista o recurso mais adequado à consecução dos objetivos da pesquisa. O artifício da entrevista possibilita uma visão abrangente do universo de representações sociais de professores/as de Sociologia atuantes na rede estadual de ensino médio, no município de Niterói, em específico de suas visões e crenças sobre a construção intercultural do conhecimento sociológico escolar. Como apontado nos capítulos 2 e 3, a educação intercultural é ainda uma questão lacunar nas pesquisas sobre o ensino de Sociologia e nos programas curriculares da disciplina. Porém, é possível supor que os/as professores/as tenham formulado concepções e práticas propositivas em torno da elaboração do saber sociológico escolar durante sua formação docente e seu exercício do magistério na educação básica, e que nestas concepções e práticas a educação intercultural ocupe algum lugar. Através do método da entrevista, pode-se obter um acesso mais fácil e rápido a indícios dessas representações. Assim sendo, optei pela utilização de entrevistas na pesquisa.

Foram realizadas *entrevistas individuais semiestruturadas*. A escolha por entrevistas individuais deveu-se ao fato de que grande parte das escolas estaduais de Niterói conta com apenas um professor de Sociologia, o que impossibilitou a execução de entrevistas coletivas, visto que para mim não seria possível reunir docentes de escolas diferentes com essa finalidade. E a preferência por entrevistas semiestruturadas foi determinada pelos processos de observação do cotidiano de escolas estaduais do citado município e de realização de entrevistas-teste com sujeitos aptos a participar da pesquisa, conforme relato na sequência.

A abordagem dos sujeitos da pesquisa ocorreu através de caminhos que denomino como *burocráticos* e *não burocráticos*. Considero como caminho burocrático o processo de ingresso nos estabelecimentos escolares da rede estadual em Niterói e, por conseguinte, de abordagens dos sujeitos da pesquisa sob a autorização das autoridades educacionais competentes: a Coordenadoria “Baixadas Litorâneas” da SEEDUC/RJ e as Direções e Coordenações Pedagógicas das respectivas escolas. Por outro lado, identifico como não burocráticas aquelas vias nas quais as entrevistas com os/as professores/as entrevistados/as foram obtidas mediante contatos diretos ou indiretos com estes/as profissionais e sem quaisquer negociações com as citadas autoridades.

No último mês de março, estabeleci contatos com a Coordenadora Pedagógica da Coordenadoria “Baixadas Litorâneas” da SEEDUC/RJ. Enviei à Coordenadoria “Baixadas Litorâneas”, aos cuidados da citada Servidora, documento de solicitação do acesso às dependências de todas as escolas estaduais de Niterói. Uma vez autorizado o acesso às citadas escolas em abril, iniciei o processo de visitação às escolas estaduais, com vistas a obter a adesão de professores/as de Sociologia à pesquisa. Nas visitações, também seria possível observar aspectos do cotidiano escolar que sejam relacionados à questão e aos objetos da pesquisa e, assim, elaborar um roteiro de entrevista.

Inicialmente, visitei duas escolas estaduais em abril, uma delas situada na Região das Praias da Baía, e uma na Região Norte do município. Visitei a primeira escola em uma sexta-feira à noite, pouco antes do início de uma aula de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos. A segunda escola foi visitada em uma tarde de quinta-feira, quando não havia aulas de Sociologia em andamento. Para obter acesso às instalações desses estabelecimentos, apresentei às suas



Direções o documento de autorização de acesso expedido pela Coordenadoria “Baixadas Litorâneas”.

Durante as visitas, procurava registrar o que observava em uma caderneta. Em períodos de quarenta minutos, observei as condições materiais das escolas e algumas de suas práticas características. As escolas da Região das Praias da Baía contam com instalações e recursos tecnológicos em bom estado de conservação, ao contrário da escola da Região Norte. E, nesses contextos escolares, identifiquei a presença de marcadores de diversidade cultural – gênero, étnico-racial, sexual, religioso, geracional, comunidades de referência – e de algumas interações conflituosas e amistosas entre referenciais culturais em seus espaços e tempos. Na escola da Região das Praias da Baía, foi marcante a convivência amistosa entre sujeitos de perfis diferentes em termos como comunidade de referência, geração, gênero e identidade étnico-racial. Porém, no colégio da Região Norte, identifiquei a existência de conflitos de ordem étnico-racial e religiosa e a ocorrência de um ato de indisciplina de uma estudante do ensino fundamental perante seu professor. No entanto, certamente, as observações empreendidas não autorizavam conclusões sobre os modos como as diferenças culturais se relacionam no âmbito da Sociologia escolar e são administradas pelos/as professores/as aptos à participação na pesquisa. Era necessário, para isso, que essas questões fossem abordadas em entrevistas com os citados sujeitos, dirigidas por um roteiro.

A partir das visitas às duas escolas, construí um roteiro de entrevista entre o final de abril e o início de maio. O roteiro foi composto por dezenove perguntas, distribuídas por quatro blocos de assuntos, versando sobre: (1) Experiência Profissional; (2) Pensamento Sociológico; (3) Conhecimento Escolar e (4) Currículo. Busquei abordar temáticas pertinentes à questão e aos objetivos da pesquisa, como o histórico dos sujeitos entrevistados como estudantes de Ciências Sociais e professores de Sociologia na educação básica e os significados que construíram neste processo sobre as relações entre conhecimento sociológico, diversidade cultural e a construção do saber sociológico escolar.

No mês de junho, retornei aos dois colégios visitados. Em cada um desses estabelecimentos, entrevistei, como teste, um professor de Sociologia que atendesse aos requisitos da pesquisa, condição identificada mediante o preenchimento da ficha de dados constante da seção de anexos. Contudo, foi

comprovada a necessidade da reelaboração do roteiro de entrevista durante os processos de realização e análise das entrevistas. Esses processos mostraram que o roteiro inicialmente proposto era bastante extenso. Em razão do limitado tempo de que dispunham para a concessão das entrevistas, as respostas dos/as professores/as às perguntas dos últimos dois blocos do roteiro acabaram por ser breves e não exploraram a fundo os temas abordados. Identifiquei também que as entrevistas se assemelharam a questionários de perguntas e respostas diretas. As declarações dos sujeitos ficaram limitadas às temáticas abordadas nas questões. Desta forma, possivelmente muitas representações sociais dos sujeitos sobre a construção intercultural do conhecimento sociológico escolar não foram explicitadas no decorrer das entrevistas.

De fato, a pesquisa poderia ser melhor empreendida se as entrevistas fossem desenvolvidas conforme a concepção de Triviños (1987, p. 152), enunciada abaixo:

“a entrevista semi-estruturada (sic) mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semi-estruturada (sic) (...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão de sua totalidade, tanto dentro de uma situação específica como de situações maiores (Triviños, 1987, p. 152, grifo meu)”.

Ou seja, a entrevista semiestruturada possibilita um equilíbrio entre os interesses de pesquisa e a explicitação e discussão de um amplo conjunto de fatos/processos que o sujeito julgue relevante, favorecendo assim a coleta e a análise de um conjunto mais amplo de dados do que em entrevistas estruturadas, semelhantes a questionários.

Compreendendo a natureza da entrevista semiestruturada segundo Triviños (1987, p. 152), elaborei um novo roteiro de entrevista, que pode ser consultado na seção de anexos. Na construção desse roteiro, conservei os quatro blocos componentes do roteiro inicialmente elaborado. Porém, ao invés de perguntas fixas, o roteiro teria *tópicos de debate* correlacionados aos objetivos da pesquisa e distribuídos pelos quatro blocos da entrevista. Nas entrevistas, seria minha responsabilidade abordar tais tópicos, sem que para isso tivesse que fazer perguntas previamente estabelecidas. Nestes termos, minha proposta era desenvolver as entrevistas nas quais o/a entrevistado/a teria liberdade de explorar os tópicos de debate que julgasse mais relevantes.

Assim sendo, no começo de agosto reiniciei as visitas aos estabelecimentos escolares estaduais de Niterói com vistas a entrevistar sujeitos considerados como aptos a colaborar com a realização da pesquisa. Nessa época, foi possível desenvolver duas entrevistas, ambas em escolas não antes visitadas. A primeira entrevista ocorreu em uma escola situada na Região Norte, e a segunda, em escola localizada na Região das Praias da Baía.

Todavia, durante a mesma semana das duas primeiras entrevistas iniciou-se a greve do professorado da rede estadual de ensino, com ampla adesão da categoria na Região Metropolitana do Rio de Janeiro até a terceira semana de outubro<sup>6</sup>. Nesse período, não foi possível encontrar docentes de Sociologia em atuação nas escolas estaduais niteroienses. Em vista disso, tornou-se necessário adotar métodos alternativos de abordagem dos sujeitos da pesquisa e espaços de realização das entrevistas.

Considero a greve dos professores da rede estadual de ensino como o *divisor de águas* do processo de coleta dos depoimentos docentes: até tal evento, apenas havia percorrido a chamada via burocrática para lograr a realização das entrevistas. A partir de então, foi preciso buscar as vias não burocráticas, como referido no início desta seção. Neste sentido, até a primeira semana de setembro estabeleci contatos diretos e indiretos com professores/as de Sociologia atuantes na citada rede. Através de correio eletrônico e/ou redes sociais virtuais, negocieei a concessão de entrevistas com professores/as que haviam sido meus colegas nos cursos de Graduação em Ciências Sociais ou de Especialização em Ensino de História e Ciências Sociais na Universidade Federal Fluminense. Neste processo, obtive a concordância de quatro professoras que atendiam aos requisitos da pesquisa. Paralelamente, entrevistei mais cinco professores/as de Sociologia atuantes na rede estadual de ensino em Niterói por meio de indicações de terceiros – professores e alunos ativos e egressos de Graduação e Pós-Graduação da citada instituição superior de ensino. As entrevistas obtidas através do caminho não burocrático ocorreram em locais previamente combinados, como praças públicas e espaços da Universidade Federal Fluminense – exceto a nona entrevista, que aconteceu na escola onde trabalha o professor entrevistado.

---

<sup>6</sup> Disponível em <<http://oglobo.globo.com/rio/apos-dois-meses-meio-acaba-greve-dos-professores-estaduais-10525750>>. Acesso em 02 de dezembro de 2013.

Após obter a concordância dos professores na participação na pesquisa, solicitei que preenchessem a ficha de dados presente na seção de anexos. Tendo sido observados os requisitos de seleção dos sujeitos da pesquisa<sup>7</sup>, solicitei a gravação das entrevistas. Informei aos entrevistados os assuntos da entrevista para que se sentissem à vontade. Garanti-lhes o anonimato da entrevista, a submissão do registro à escuta do entrevistado para que este julgue se esta corresponde de fato ao que enunciou durante a entrevista, bem como o envio da transcrição de seu depoimento por correio eletrônico. Assegurei-lhes que a entrevista seria interrompida quando solicitassem. Todos/as entrevistados/as declararam que não viam motivos para não gravar qualquer passagem de seus depoimentos e que, em face de compromissos pessoais, pediram somente o envio da transcrição, o que foi cumprido cerca de uma semana após cada entrevista.

As entrevistas duraram entre vinte e quarenta minutos, sendo todas elas gravadas por mim sem o auxílio de terceiros. Após cada entrevista, registrei em folhas avulsas minhas impressões sobre o contexto no qual ela ocorria e o comportamento não verbal do entrevistado. Todas as entrevistas ocorreram em locais onde havia passagens de terceiros. Nestas condições, sete das onze entrevistas sucederam-se sem interrupções de qualquer natureza<sup>8</sup>. Houve, porém, três professores<sup>9</sup> que foram interpelados por algum transeunte enquanto o depoimento era registrado. Nesses casos, as entrevistas e as gravações foram interrompidas, sendo retomadas instantes mais tarde. E em uma entrevista<sup>10</sup>, o docente pediu que parasse a gravação enquanto declarava seu parecer sobre o Currículo Mínimo de Sociologia – SEEDUC/RJ. Contudo, o mesmo professor aceitou gravar esse parecer após o término da entrevista. Em geral, os sujeitos da pesquisa pareciam dispostos a registrar detalhadamente seus pontos de vista sobre os tópicos abordados. No entanto, na abordagem de um específico assunto os/as professores/as mostravam-se constrangidos: *o relato sobre conflitos vivenciados/presenciados por eles no cotidiano escolar*. Alguns professores/as buscavam negligenciar o trato desse assunto. Outros docentes, por sua vez, pausavam seus depoimentos, até emitir declarações sobre os conflitos. Nessas circunstâncias, eu procurava retomar esse tema por outras palavras, quando os/as

---

<sup>7</sup> Ver seção 4.3.

<sup>8</sup> Casos da segunda, quarta, quinta, sétima, oitava, nona e décima entrevistas.

<sup>9</sup> Estiveram nessa condição a terceira, a sexta e a décima primeira entrevista.

professores não queriam tratar do assunto. Mesmo quando registravam suas declarações, insistia na abordagem desse tema, pedindo-lhes que descrevessem mais detalhadamente os conflitos culturais escolares que vivem/presenciam. Com essas intervenções, foi possível registrar um significativo conjunto de representações sociais sobre tais conflitos.

Mediante os esforços relatados, até a primeira semana de setembro foi possível executar a coleta de mais nove depoimentos docentes. Nesse momento, recorrências eram evidentes em todos os tópicos de debate do roteiro. Assim, optei pelo término da coleta de depoimentos.

Penso que as modificações impressas no desenho do roteiro de entrevista possibilitaram o registro de depoimentos mais detalhados sobre os tópicos referentes à construção da questão e dos objetivos da pesquisa do que o identificado após as entrevistas-teste. Foi possível listar as declarações mais recorrentes e menos recorrentes nos depoimentos em cada tópico de debate componente dos quatro blocos temáticos do roteiro de entrevista. E cada uma dessas declarações foi considerada como uma categoria de análise. Em outubro, escolhi os três depoimentos mais representativos em cada tópico de debate do roteiro. Defini como mais representativos em cada tópico de debate aqueles depoimentos que satisfizessem as seguintes condições: (1) a existência da categoria de análise mais recorrente no tópico de debate examinado e (2) o maior número de categorias de análise identificadas nesse mesmo tópico de debate. Após estes procedimentos, realizei a análise dos depoimentos selecionados em articulação com os conteúdos dos documentos curriculares analisados seção 4.4.3 e os referenciais teórico-conceituais da pesquisa, alcançando assim os objetivos da pesquisa.

#### **4.4.3 Análise documental**

“(...) nosso interesse deve estar dirigido (...) aos *Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade* (...)”(Triviños, 1987, p. 13, grifo meu e itálico do autor)”.

---

<sup>10</sup> Caso da primeira entrevista realizada.

Em função da questão e dos objetivos da pesquisa, os documentos que podem fornecer dados sobre o *meio* onde os sujeitos da pesquisa atuam e constroem suas representações sociais são as diretrizes curriculares de ordem federal e estadual válidas ao ensino médio e à disciplina de Sociologia. Assim sendo, analisei as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais – “Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política” (PCNEM), as Orientações Curriculares Nacionais – “Sociologia” (OCNEM) e o Currículo Mínimo de Sociologia SEEDUC/RJ.

Com efeito, através da análise documental seria possível identificar interlocuções entre os conteúdos dos documentos curriculares federais e estaduais acima citados e as representações sociais dos sujeitos entrevistados sobre a construção intercultural do conhecimento sociológico escolar. E outros pontos de vista acerca dessa construção poderiam ser problematizados a partir da leitura crítica desses mesmos documentos.

Busquei o respaldo à análise do *corpus* documental selecionado na obra de Cellard (2008). Segundo esse autor, todo documento deve ser analisado em duas etapas: (1) fase preliminar, na qual são identificados o/s autor/es, o contexto, a confiabilidade, a natureza e a lógica interna do documento; e (2) fase de leituras e releituras do conteúdo documental tendo em vista os interesses de pesquisa. Nesta perspectiva, é possível tanto compreender os aspectos formais e contextuais do documento quanto conhecer o ponto de vista de seu/s autor/es quanto à educação intercultural.

O Quadro nº 8 mostra os cinco aspectos a serem preliminarmente identificados nos documentos.

Quadro nº 8: Os critérios de análise documental preliminar propostos por Cellard

<b>Aspectos</b>	<b>Itens a identificar</b>
O/s autor/es	As instituições, grupos e/ou atores que elaboraram o documento.
O contexto	Os referenciais históricos, sociopolíticos e socioculturais da produção do documento.
A confiabilidade	A validade do documento.
A natureza	A forma discursiva do documento.

A lógica interna	As partes, as teses e conceitos principais do documento.
------------------	--

Procedi, então, à análise preliminar das DCNEM, dos PCNEM, das OCNEM e do Currículo Mínimo da SEEDUC/RJ conforme as cinco categorias acima delineadas, como apontam os Quadros nº 9, 10, 11 e 12.

Quadro nº 9: Análise preliminar das DCNEM

Aspectos	Itens identificados
O/s autor/es	A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação, formada por especialistas e professores do ensino médio.
O contexto	Os ideários do conhecimento como elemento decisivo de inclusão social, da educação como “direito de todos” (Constituição Federal, Art. 205) e da Reforma Curricular do ensino médio empreendida pelo Ministério da Educação, a partir da Lei nº 9.394/96 <sup>11</sup> .
A confiabilidade	Documento homologado pelo Ministro da Educação.
A natureza	Texto estruturado conforme as regras de configuração de normas e atos legais (Cf. Lei Complementar nº 95/98).
A lógica interna	Documento composto por quinze artigos: (Arts. 1º, 2º e 4º) a importância do documento frente às finalidades do ensino médio prescritas na Lei nº 9.394/96; (Arts. 3º e 5º) os valores estéticos, políticos e éticos da organização curricular, escolar e pedagógica; (Arts. 6º a 9º) os princípios da Identidade, da Diversidade e Autonomia, Interdisciplinaridade e da Contextualização; e (Arts. 10º a 15º) a organização da base nacional comum do ensino médio em áreas de conhecimento,

<sup>11</sup> Como aponta o seguinte trecho da Lei nº 9.394/96: “O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Art. 35 da Lei nº 9.394/96)”.

	dentre elas as Ciências Humanas e suas Tecnologias (Art. 10º, III). O tratamento das Ciências Sociais é interdisciplinar <sup>12</sup> (Art. 10, inciso III, § 2, b), em observância ao inciso III do Art 36 da Lei nº 9.394/96 <sup>13</sup> .
--	---

Quadro nº 10: Análise preliminar dos PCNEM

<b>Categorias</b>	<b>Comentários</b>
O/s autor/es	A Secretaria de Educação Básica do MEC, em debate com especialistas e professores da educação básica de todo país.
O contexto	Conformidade com as finalidades do ensino médio pontuadas pela Lei nº 9.394/96 e as definições doutrinárias das DCNEM.
A confiabilidade	Documento oficialmente publicado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.
A natureza	Texto de natureza prescritiva, estruturado semelhantemente a trabalhos acadêmicos (livros, artigos etc.).
A lógica interna	Documento dividido em três volumes interdisciplinares: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Este último volume delinea os conteúdos temáticos, conceituais e teóricos e as competências/habilidades que devem desenvolvidas no ensino médio no que toca os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Política e Filosofia. Os apontamentos relativos aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política são reunidos em um único capítulo, composto pelas seguintes partes: (1) “Por que ensinar Ciências Sociais”, quando se justifica a presença dessas ciências na educação escolar; (2) “O que e como ensinar em

<sup>12</sup> Este tratamento foi ratificado em 2001 por veto presidencial ao projeto de lei que visava garantir a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia em todas as redes de ensino médio no país.

<sup>13</sup> No texto original do inciso III do Art 36 da Lei nº 9.394/96, é declarada a necessidade de que o educando de ensino médio demonstre, ao final desse nível de ensino, “o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.



	Ciências Sociais”, discutindo sobre conteúdos de ensino e aprendizagem necessários e (3) “Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política”.
--	---

Quadro nº 11: Análise preliminar das OCNEM

<b>Categorias</b>	<b>Comentários</b>
O/s autor/es	Comissões disciplinares de especialistas delegadas pela Secretaria de Educação Básica do MEC. Grupos multidisciplinares de trabalho editaram volumes interdisciplinares do documento (os mesmos dos PCNEM).
O contexto	Conformidade com as prescrições legais da LDB de 1996 e das DCNEM. Todavia, as OCNEM marcaram o início de um movimento de ruptura com o tratamento interdisciplinar das Ciências Sociais, em favor da perspectiva da disciplina específica de Sociologia.
A confiabilidade	Documento validado pela Secretaria de Educação Básica do MEC.
A natureza	Texto de natureza prescritiva, estruturado semelhantemente a trabalhos acadêmicos (livros, artigos etc.).
A lógica interna	Divisão em volumes interdisciplinares, os mesmos dos PCNEM. O texto das OCNEM de Sociologia inclui-se no volume destinado às “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, sendo composto pelas seguintes partes: “Introdução”; (1) “Sociologia no Ensino Médio”, (1.1) “Pressupostos metodológicos”, (1.2) “A pesquisa sociológica no ensino médio”, (1.2.1) “Práticas de ensino e recursos didáticos”; (2) “À guisa de conclusão”. Na Introdução, é narrado o intermitente histórico da disciplina na educação básica brasileira e desenvolvida argumentação favorável à sua importância na formação discente, com ênfase nas atitudes do estranhamento e da desnaturalização dos fenômenos sociais. Em “Sociologia no ensino médio”, são discutidas

	possibilidades de configuração do currículo em eixos teóricos, conceituais e temáticos, e propostas práticas de ensino e aprendizagem.
--	--

Quadro nº 12: Análise preliminar do Currículo Mínimo de Sociologia da SEEDUC/RJ

<b>Categorias</b>	<b>Comentários</b>
O/s autor/es	Comissões compostas por professores da rede estadual <sup>14</sup> , sob a coordenação de algum professor doutor de universidades públicas localizadas no estado. Foi facultada aos docentes da rede a explicitação de comentários, necessidades e sugestões em um espaço virtual de debate <sup>15</sup> .
O contexto	Conformidade com as finalidades do ensino médio, as definições das DCNEM e as prescrições dos PCNEM e das OCNEM. Documento é editado depois da Lei nº 11.684/08 e a garantia da disciplina de Sociologia no ensino médio.
A confiabilidade	Documento validado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.
A natureza	O documento reúne textos introdutórios estruturados sob as regras de elaboração de trabalhos acadêmicos e listas de competências/habilidades a alcançar na disciplina de Sociologia no ensino médio.
A lógica interna	O Currículo Mínimo da SEEDUC/RJ é composto por três partes: a primeira, de caráter fixo, é denominada como “Apresentação”, foi elaborada pela coordenação pedagógica da SEEDUC/RJ; a segunda, intitulada “Introdução”, foi escrita por comissão designada pelo citado órgão estadual para a elaboração do volume referente a cada disciplina; e a terceira parte, por sua vez, delineia, em forma de lista de

<sup>14</sup> No caso da disciplina de Sociologia, para a primeira edição foram convidados seis professores de seis escolas, localizadas em diferentes partes do estado. Para a segunda edição, este número foi reduzido para três. Ambas as edições foram coordenadas por um mesmo professor lotado em uma universidade federal situada no estado.

<sup>15</sup> A página < [http://www.conexao professor.rj.gov.br/curriculo\\_identificacao.asp](http://www.conexao professor.rj.gov.br/curriculo_identificacao.asp)>, acessada em 10 de dezembro de 2013.

	<p>itens, os conteúdos de ensino e aprendizagem sugeridos. Na parte introdutória do documento, a proposta curricular fluminense é definida como um “ponto de partida” (Rio de Janeiro, 2011, p. 3) de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, visando “estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa (Idem, ibidem)”. É certo que cada escola e/ou professor/a deve adicionar a esses itens “aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado (idem, ibidem)”, com base no que vivenciam em seus contextos regionais e locais, como também prescrevem o Art. 9º das DCNEM (Brasil, 1998). Igualmente, no texto de Introdução do Currículo Mínimo de Sociologia, buscou-se não vincular as prescrições do documento a sistemas teóricos específicos, ficando a escolha destes a cargo dos/as professores/as, de acordo com fatores como a formação e a experiência profissional docente e os contextos escolares locais (Rio de Janeiro, 2011, p. 5).</p>
--	--

Identificados os termos expostos nos Quadros nº 9, 10, 11 e 12, procurei por indícios de proposições coerentes com a perspectiva de educação intercultural defendida no terceiro capítulo nas constituições de cada um dos quatro documentos curriculares selecionados.

(A) As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio – DCNEM

Nas DCNEM, são identificáveis menções ao conceito de cultura em sentido similar ao adotado no terceiro capítulo. No Art. 3º, os autores definem “a curiosidade pelo inusitado” e “o conviver com a diversidade” como dois dos valores estéticos principais do ensino médio, “o combate a todas as formas discriminatórias” como um de seus valores políticos, e o “reconhecimento, respeito, acolhimento da identidade do outro”, como um valor ético desse nível de ensino. Ora, conhecer o inusitado é postura que permite que diferenças culturais sejam visibilizadas. Conviver com a diversidade e reconhecer, respeitar e acolher a identidade do outro são condutas compatíveis com a valorização das diferenças

culturais. E combater a discriminação coaduna-se com o movimento pela expansão de direitos à igualdade e à diferença no país.

E, no inciso III do Art. 10º, as DCNEM prescrevem os objetivos das Ciências Humanas e suas Tecnologias, dentre os quais figuram estes:

“a) Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e *culturais* que constituem a identidade própria e dos outros; (...) e) Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e *culturais* em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e *cultural*. (grifo e itálico meus)”.

Por certo, para que haja a inteligibilidade mútua entre culturas, o cerne do diálogo intercultural, é preciso compreender e analisar os elementos culturais da identidade dos outros. E o fortalecimento das frentes sociais pelo direito à igualdade e à diferença cultural certamente passa pela formação de condutas de problematização e protagonismo frente às questões sociais, políticas e culturais do cotidiano.

#### (B) Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio – PCNEM

No item “O que e como ensinar em Ciências Sociais”, são registradas proposições sobre o conceito antropológico de cultura. Os autores reconstituem os diferentes sentidos assumidos pelo termo cultura, enfatizando-o como um processo aberto e em constante mutação. Em face disso, os autores consideram que o ensino de Ciências Sociais na escola básica sob tal entendimento possibilita ao educando comparar sistemas de normas, desnaturalizando assim as normas e padrões de sua própria sociedade. Nesta perspectiva, o estudante pode transpor o etnocentrismo, convivendo assim com a diversidade “de forma plena e positiva” (Brasil, 1999b, p. 39), e reivindicando a “reciprocidade de direitos e deveres entre os diferentes grupos culturais” (Idem, ibidem, p. 43). E estas posturas certamente interculturais também estão dentre as competências/habilidades a desenvolver nas Ciências Sociais.

Entretanto, quando os autores introduzem o sentido das Ciências Sociais no ensino médio, é identificável a difundida ideia de que essas ciências surgiram a partir das profundas transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas entre os séculos XVIII e XIX e que vieram a constituir o fenômeno que Santos

(1996, 2002 e 2007) denomina como “modernidade ocidental”. Em justificativa, o documento traz a seguinte declaração de Florestan Fernandes:

“(…) os criadores da ciência da sociedade conseguiram lançar as bases de uma nova ciência na proporção em que refletiam, em suas obras, os problemas de seu tempo. Por isso, seria vão e improfícuo separar a Sociologia das condições histórico-sociais de existência, nas quais ela se tornou possível e necessária. A Sociologia constitui um produto cultural das fermentações intelectuais provocadas pelas revoluções industriais e político-sociais que abalaram o mundo ocidental moderno (Fernandes, 1960 apud Brasil, 1999b, p. 36)”.

A despeito do exposto nas partes posteriores dos PCNEM, na passagem acima grifada os autores do documento concebem as Ciências Sociais como produtos exclusivos da modernidade ocidental, criadas de acordo com os paradigmas epistemológicos e os problemas sociais ocidentais. Neste sentido, considero como um importante ponto de debate sobre os PCNEM: como é possível formar sujeitos que venham a valorizar todas as culturas se o próprio conhecimento que é fundamental a esse processo é construído sob o eurocentrismo?

#### (C) As Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio – OCNEM

Apesar de escassas as menções ao conceito de cultura nas OCNEM, foi possível assinalar indícios de discussões sobre a educação intercultural no documento.

Em primeiro lugar, esses indícios são verificáveis quando é discutida a importância das Ciências Sociais na formação dos educandos:

“(…) A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias ao campo dessas ciências, resultados das pesquisas mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país etc. Traz também modos de pensar ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade (Brasil, 2006: p. 105, grifo nosso).”

A passagem acima selecionada claramente reúne elementos conceituais de significação certamente similar ao proposto no terceiro capítulo, tais como o representado por expressões como “concepções do outro, do diferente” e da “compreensão de seus modos de ser”. De fato, isto se relaciona fortemente à inteligibilidade das outras culturas, certamente um pilar das noções de tradução

intercultural e cruzamento de culturas. E o fragmento extraído também trata da “reconstrução e desconstrução de modos de pensar”, algo que é, sem dúvidas, um objetivo da educação intercultural, especialmente no que esta se refere à reescritura do conhecimento escolar usual.

Ademais, as OCNEM de Sociologia assinalam as potencialidades educativas de espaços externos aos muros da escola e alheios aos tempos escolares tradicionais, assim como de linguagens textuais, visuais, audiovisuais e orais. O documento permite inferir a existência de quatro categorias de linguagens pedagógicas coerentes com esses espaços e tempos “extraescolares”: (1) Pesquisas – entrevistas e análises documentais; (2) Realização de Excursões; (3) Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs; (4) Análise de Imagens (Brasil, 2006, p. 125 –132). Tendo isso em vista, compreendo que na argumentação dos autores das OCNEM há possíveis indícios do desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com o entendimento da Sociologia escolar como um campo intercultural. A ampliação dos espaços, tempos e linguagens de ensino e aprendizagem é uma das condições fundamentais à educação intercultural e não pode ser desconsiderada pelos/as educadores/as.

#### (D) O Currículo Mínimo de Sociologia do Estado de Rio de Janeiro

Assim como nos PCNEM e nas OCNEM, os autores do Currículo Mínimo de Sociologia consideram que a disciplina escolar de Sociologia objetiva à construção do olhar crítico do estudante sobre sua própria experiência social, em favor do pleno exercício da cidadania (Rio de Janeiro, 2012, p. 3). Prescreve-se que, para isso, a disciplina escolar de Sociologia seja constituída em torno de três eixos, respectivos às ciências antropológica, sociológica e política: cultura, trabalho e política. A partir destas três linhas, é desejável que os estudantes desenvolvam uma série de competências/habilidades pertinentes aos três citados eixos, distribuídos por doze unidades bimestrais de análise, sendo quatro delas distribuídas para cada ano do ensino médio. Neste desenho, após um movimento de introdução às Ciências Sociais, desenvolvido no primeiro bimestre do ensino médio, sucedem-se estudos com ênfase em cultura, trabalho e política<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Segue a lista de unidades temáticas da segunda edição do Currículo Mínimo de Sociologia: (1) O Conhecimento Sociológico; (2) Cultura e Diversidade; (3) Cultura e Identidade; (4) Preconceito e Discriminação; (5) Cidadania, Direitos Humanos e Movimentos Sociais; (6) Trabalho, Sociedade

No Currículo Mínimo de Sociologia, porém, não há nenhuma menção clara às palavras interculturalidade e diálogo intercultural. No entanto, entre a segunda e a quinta unidades do documento, foram identificados termos pertencentes ao léxico da diversidade cultural, os quais enuncio abaixo:

“Compreender os problemas decorrentes da visão etnocêntrica e relativizar as diferenças culturais – Unidade 2; (...) Identificar os marcadores sociais da diferença na contemporaneidade e perceber sua interrelação na produção e reprodução das desigualdades, Compreender o processo de construção da identidade e da cultura nacionais e suas implicações nas relações étnicorraciais e nas identidades regionais no Brasil – Unidade 3; (...) Identificar as diferentes formas de preconceito, discriminação e intolerância, compreendendo suas inter-relações e sobredeterminações, Perceber o caráter multicultural da sociedade brasileira e identificar a emergência das políticas de ação afirmativa como formas de discriminação positiva – Capítulo 4; (...) Compreender o conceito de cidadania e a construção histórica dos direitos civis, políticos, sociais e culturais como um processo em constante expansão. (Rio de Janeiro, 2012, p. 6 e 7, grifo meu).”

Em outras palavras, o Currículo Mínimo de Sociologia da SEEDUC/RJ prescreve a visibilização das diferenças culturais quando aborda a “identificação dos marcadores de diferença cultural”, fenômenos marcantes da construção social brasileira, e a “identificação das formas de preconceito e discriminação” entre as culturas em nosso cotidiano. Exorta professores/as também a valorizar as diferenças culturais junto com seus estudantes, no momento que trata dos “problemas do etnocentrismo” e o “relativismo cultural”. O documento também aborda a questão dos direitos à diferença cultural e à igualdade de oportunidades sociais entre as culturas e suas correlações com o conceito de cidadania, através de suas menções a expressões como “políticas de ação afirmativa” e “direitos culturais”.

São identificáveis nos textos de todos os documentos curriculares que servem de referência ao trabalho do professor de Sociologia da rede estadual fluminense de ensino, possibilidades emergentes de um projeto de construção possível de currículos escolares de Sociologia que levem em consideração a perspectiva da educação intercultural. Em vista disso, educadores/as leitores do documento podem ser levados a pensar e propor práticas de ensino e aprendizagem coerentes com essa visão.

---

e Capitalismo; (7) Relações de Trabalho; (8) Estratificação e Desigualdade; (9) Cultura, Consumo e Comunicação de Massa; (10) Poder, Política e Estado; (11) Cidadania, Democracia e Participação Política e (12) Formas de violência e criminalidade.

Contudo, a análise documental realizada não possibilitou verificar como os/as professores/as de Sociologia se posicionam diante dos documentos curriculares no exercício da docência na escola básica. As habilidades/competências e práticas interculturais prescritas por esses documentos são, *de fato*, seguidas pelos/as professores/as de Sociologia entrevistados/as em seu cotidiano profissional? Essas prescrições são referenciais observados pelos docentes na construção do conhecimento escolar? Além disso, é importante saber se os/as professores/as que cederam seus depoimentos participaram da elaboração de algum dos documentos curriculares analisados? E como participaram? Estas são questões que deverão ser retomadas no exercício de articulação, que se desenvolverá no próximo capítulo, entre os dados desta análise documental, os depoimentos coletados juntamente aos sujeitos da pesquisa e os fundamentos teórico-conceituais deste trabalho.