



Laura de Almeida Braga Rossi

**A presença da Sociologia no Ensino Médio:
letramento cívico e democracia**

Dissertação de Mestrado.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências sociais da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Marcelo Tadeu Baumann Burgos

Rio de Janeiro
Abril de 2015



Laura de Almeida Braga Rossi

**A presença da Sociologia no Ensino Médio:
letramento cívico e democracia**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Marcelo Tadeu Baumann Burgos

Orientador

Departamento de Ciências Sociais – PUC-Rio

Prof. Manuel Palácios da Cunha e Melo

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Luiz Jorge Werneck Vianna

Departamento de Ciências Sociais – PUC-Rio

Profa. Mônica Herz

Coordenadora Setorial do Centro
de Ciências Sociais – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 30 de abril de 2015

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Laura de Almeida Braga Rossi

Possui Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2011) e mestrado em Ciências Sociais pela mesma instituição (2015). Tem experiência e interesse nas áreas de sociologia da educação e sociologia urbana

Ficha Catalográfica

Rossi, Laura de Almeida Braga

A presença da Sociologia no Ensino Médio: letramento cívico e democracia / Laura de Almeida Braga Rossi ; orientador: Marcelo Tadeu Baumann Burgos. – 2015.

116 f. : il. (color.) ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Sociais, 2015.

Inclui bibliografia

1. Ciências Sociais – Teses. 2. Sociologia. 3. Ensino Médio. 4. Letramento cívico. 5. Democracia. I. Burgos, Marcelo Baumann. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Ciências Sociais. III. Título.

CDD: 300

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu professor e orientador, Marcelo Burgos, por ter me incentivado a chegar até aqui e pelo seu papel fundamental na minha formação teórica e profissional de cientista social. Minha trajetória não teria sido a mesma sem sua generosa e ativa contribuição. Muitíssimo obrigada.

Aos membros da banca, os professores Luiz Werneck Vianna e Manuel Palácios, pelas preciosas advertências na qualificação. Ao primeiro agradeço especialmente pelas disciplinas mais instigantes do Mestrado, que me fizeram confirmar o interesse pela Sociologia ao longo dos últimos anos. Ao segundo, pela oportunidade de me aproximar ainda mais da Educação, por meio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF).

Agradeço ao professor Luiz Fernando Almeida Pereira, coordenador da pesquisa que resultou neste trabalho, pela oportunidade e confiança. Gostaria de expressar meu reconhecimento a todos os professores do Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio, em particular, Maria Alice Rezende de Carvalho, cuja inteligência e generosidade admiro muito desde a Graduação. Agradeço ainda o apoio dado, em todos esses anos, por Ana Roxo e Mônica Gomes, secretárias do Departamento.

Aos colegas de pesquisa, Ana Carolina Canegal Pozzana e Francicleo Castro Ramos, pela sólida parceria que construímos, assim como Mariana Casmasmie, Sarah Laurindo e Rafael Dutton. Aos colegas do LACE, Jorge Cássio e Carlos Palácios. E, claro, aos colegas de turma, Christian Boyer, Luisa Santiago, Marcele Frossard e a todos os demais, pela companhia nos momentos de tensão, com ou sem cerveja.

Por fim, agradeço à minha família, especialmente à minha mãe, ao meu pai e à minha irmã Teresa, por terem sido interlocutores interessados. A Ileana, pela revisão atenciosa do texto. E ao Filipe, pelo amor e companheirismo, sempre.

Resumo

Rossi, Laura de Almeida Braga; Burgos, Marcelo Tadeu Baumann. **A presença da Sociologia no Ensino Médio: letramento cívico e democracia.** Rio de Janeiro, 2015. 116p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este trabalho dissertativo tem por objetivo encarar a presença da Sociologia na escola brasileira a partir de três enfoques: sua chegada, sua implementação e suas possibilidades. Em primeiro lugar, remetemo-nos ao próprio desenvolvimento das Ciências Sociais no país, que acreditamos ter forte relação com a mobilização e as disputas que culminaram na lei nº 11.684/08, que institui a obrigatoriedade do ensino da disciplina no Ensino Médio. Ainda, analisaremos a transformação destes esforços na definição de currículos e programas de avaliação, bem como a aprendizagem dos conteúdos sociológicos a partir de resultados de avaliações em três estados do país. E, por fim, realizaremos uma discussão acerca da finalidade da presença da Sociologia na escola, mais especificamente a sua contribuição para o letramento cívico, à luz de um debate que parte dos dados sobre a relação da Sociologia com o senso comum. A hipótese geral trata da aprendizagem pelos alunos daquilo que está mais próximo do senso comum, ou seja, de conteúdos já “sociologizados” na vida cotidiana.

Palavras-chave

Sociologia; Ensino Médio; letramento cívico; democracia.

Abstract

Rossi, Laura de Almeida Braga; Burgos, Marcelo Tadeu Baumann. (Advisor). **The presence of Sociology in High School: civic literacy and democracy.** Rio de Janeiro, 2015. 116p. MSc. Dissertation. Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation aims to discuss the presence of Sociology in Brazilian schools from three different perspectives: its arrival, its implementation process and the possibilities it offers. Firstly, through examining the institutionalization of the social sciences in the country and its relation to the law 11.684 from 2008, which established Sociology as an obligatory class in high schools. Secondly, the transformation of this effort into the development of curriculum and assessment programs nationwide, as well as assessment results from three different states that allow a discussion about student learning in this discipline. At last, regarding the assessment results, a debate is drawn about the purposes of the presence of a Sociology class in school level, more specifically its possibility to contribute to civic literacy. The general hypothesis is that students are having difficulty learning contents that are farther from the common sense that surrounds them. That means they are learning contents that are already present in their day-to-day lives, contents that have been already “sociologized”.

Keywords

Sociology; high school; civic literacy; democracy.

Sumário

Introdução	11
1. A chegada da Sociologia na escola: da institucionalização das Ciências Sociais à Lei 11.684	23
1.1. O processo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil	23
1.2. A recente chegada da Sociologia no Ensino Médio	38
2. A implementação da Sociologia na escola: currículo e avaliação	50
2.1. O lugar da Sociologia no currículo do Ensino Médio	50
2.2. Os conteúdos e competências indispensáveis ao ensino da Sociologia	61
2.3. Uma mirada na aprendizagem	75
3. As possibilidades da Sociologia na escola: competências para o letramento cívico dos estudantes	87
3.1. O letramento cívico	88
3.2. Hipóteses a respeito da aprendizagem em Sociologia no Ensino Médio	92
Conclusão	105
Referências bibliográficas	111

Lista de figuras

Figura 1: Exemplo de composição de item

77

Lista de tabelas

Tabela 1: Proposta Programática dos Parâmetros Curriculares Nacionais	63
Tabela 2: Proposta Programática das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais	66
Tabela 3: Síntese das propostas curriculares apresentadas	69
Tabela 4: Competências de Sociologia da Matriz de Referência de Ciências Humanas e Suas Tecnologias (Amazonas, Bahia e Ceará	72
Tabela 5: Grau de dificuldade das competências	80
Tabela 6: Intervalos da escala de proficiência de Sociologia do estado do Amazonas	82
Tabela 7: Intervalos da escala de proficiência de Sociologia do estado da Bahia	83

Lista de siglas

Avalie BA – Sistema de Avaliação Baiano da Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN+ – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SADEAM – Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

Introdução

A Sociologia conquistou recentemente lugar no Ensino Médio, tendo se tornado disciplina obrigatória em tal etapa de escolarização, juntamente com a Filosofia, a partir de 2008. Neste trabalho dissertativo, pretendemos encarar sua presença nas escolas a partir de três enfoques. Em primeiro lugar, o próprio desenvolvimento das Ciências Sociais no país, que acreditamos ter forte relação com a mobilização e as disputas que culminaram na lei nº 11.684/08, que institui a obrigatoriedade do ensino da disciplina no Ensino Médio. Ainda, a transformação destes esforços na definição de currículos e programas de avaliação, bem como a apreciação da aprendizagem dos conteúdos sociológicos a partir de resultados de avaliações em três estados do país. E, por fim, uma discussão acerca da finalidade da presença da Sociologia na escola, mais especificamente a sua contribuição para o letramento cívico, à luz de um debate que parte dos dados sobre a relação da Sociologia com o senso comum, com hipóteses a respeito da dificuldade de aprendizado de certas competências.

Pudemos ter contato com a empiria deste trabalho a partir da participação em um edital do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com o intuito de fomentar projetos de pesquisa e o desenvolvimento de instrumentos de avaliação de competências da Educação Básica. Trabalhamos na pesquisa “Construção de indicadores para padrões de desenvolvimento estudantil”¹, aprovada em janeiro de 2013, cuja finalidade foi a de compreender os resultados das avaliações em Sociologia em três estados brasileiros, Amazonas, Bahia e Ceará – os únicos a terem aplicado provas para testar a proficiência na disciplina no ano de 2012 –, bem como pensar a produção de padrões de desempenho estudantil na área. Este estudo dissertativo é um desdobramento de tal empreitada.

Tais dados, entre outros, nos permitem perseguir o objetivo de analisar em que medida os conteúdos incluídos na avaliação vêm sendo compreendidos pelos estudantes, identificar possíveis diferenças entre eles e formular hipóteses que as

¹ Esta pesquisa foi coordenada pelo professor Luiz Fernando Almeida Pereira, da PUC-Rio, a quem agradeço pela oportunidade de participar.

expliquem. A aprendizagem da disciplina no Ensino Médio não tem a pretensão de esgotar o conhecimento de seus conteúdos ou formar profissionais especializados, mas desenvolver competências sociológicas que, aumentando seu repertório crítico e analítico, possam fornecer aos jovens melhor preparação para a vida em sociedade. É neste sentido que compreendemos o papel que a Sociologia está sendo chamada a desempenhar nas escolas médias brasileiras.

Diferentemente de grande parte das disciplinas curriculares presentes no Ensino Médio, a Sociologia tem a particularidade de tratar de uma enorme diversidade de temas presentes no dia a dia dos estudantes, dialogando mais diretamente com o conhecimento que compartilham. De modo geral, nossos resultados empíricos dão conta de que as habilidades e conteúdos mais facilmente apreendidos são aqueles mais presentes no senso comum, que de alguma forma já foram incorporados ao vocabulário de nossos estudantes. Isso significa que por ora o ensino da disciplina não tem conseguido fazer com que aspectos significativos do pensamento sociológico cheguem aos mais jovens. Esta é a conclusão mais geral da pesquisa. Trata-se de um experimento que permite perceber que o ensino de Sociologia deve levar em conta a fronteira com o senso comum, dialogando com suas premissas. Para uma melhor compreensão do problema tratado, nos deteremos em uma breve reflexão epistemológica sobre a própria Sociologia enquanto um tipo de conhecimento, dotado de características particulares, e sua relação com o senso comum, cuja importância exigirá uma discussão a respeito da realidade na qual ambos são produzidos.

Como sabemos, é na modernidade que o conhecimento assume aspecto central nas sociedades humanas. A partir de meados do século XIX, a revolução industrial institui formas inéditas de organização de vida, e com elas surgem novos questionamentos e novas conformidades mentais. Com a ascensão de uma nova classe, a burguesia, nasce também toda uma camada de intelectuais e demais profissionais que a ela dão passagem, formulando, nos planos teórico e prático, um novo conformismo social. Pouco a pouco, a ciência se impõe como linguagem legítima de explicação do mundo, em detrimento de concepções religiosas e demais cosmologias populares. A complexificação das sociedades produz uma divisão cada vez maior do trabalho, até o ponto em que se criam camadas de indiví-

duos dedicados exclusivamente ao trabalho intelectual. Este fato é evidenciado pelo próprio desenvolvimento do sistema escolar. As ideias em circulação tornam-se cada vez mais abstratas, possibilitando assim grandes embates teóricos, por vezes muito distantes das questões práticas da vida humana.

A sociologia do conhecimento dedicou grande parte de sua agenda a analisar estes embates. Esta tradição surge no início do século XX, com forte influência da filosofia alemã, e próxima à corrente da historiografia dedicada à história das ideias. Seu objetivo inicial era mapear tais disputas, intrateóricas, e assim construir uma interpretação da história ela mesma. É com Karl Mannheim, no entanto, que a disciplina se aproxima de uma formulação que problematiza as condições sociais de produção do conhecimento, seus aspectos extrateóricos e a influência destes sobre o próprio conhecimento. Em contraposição à formulação marxista, Mannheim acusa o conceito de “ideologia” de ser uma categoria de denúncia das ideias do inimigo, com “a tarefa de desvendar os enganos e disfarces mais ou menos conscientes dos grupos de interesse humanos”, a partir do entendimento de que o pensamento humano é condicionado pela luta de classes, ou seja, reflete a posição do indivíduo pensante na teia das relações de produção (1976: 287). Ele trabalha a ideia de “perspectiva”, uma concepção “total” de ideologia, segundo a qual toda observação e formulação teórica é parcial, assumida por um indivíduo que está em um lugar e a um tempo determinados. O ser humano que conhece o faz sempre a partir de uma dada posição social que estrutura seu pensamento, e não pode contornar este problema, senão abrandá-lo pelo acúmulo de diferentes perspectivas. Mannheim propõe, assim, um alargamento da teoria da ideologia formulada por Marx, tratando-a, na metodologia das Ciências Sociais, como um problema epistemológico.

Esta vertente da Sociologia está, portanto, preocupada com o desenvolvimento do conhecimento teórico e científico, das ideias produzidas em diferentes contextos sociais. A perspectiva com a qual pretendemos trabalhar desloca, em parte, este foco. Peter Berger e Thomas Luckmann, influenciados pelo pragmatismo americano de George Herbert Mead e a fenomenologia alemã de Alfred Schutz, inserem o componente da interação entre os indivíduos como produtora de significados e de realidades, que enriquecem a análise feita até então. Conside-

ram conhecimento não somente o pensamento teórico formulado pelos intelectuais, mas tudo o que os “*homens da rua*” entendem como tal. Assim, em sua obra “A construção social da realidade – tratado de sociologia do conhecimento” (1966), afirmam sua perspectiva afastando-se das questões epistemológicas sobre a própria validade do conhecimento (sem diminuir sua importância, ao contrário, englobando-as em discussão filosófica de outra magnitude) e ocupam-se “com tudo aquilo que é considerado ‘conhecimento’ na sociedade” (Berger e Luckmann, 2005: 29). Deste modo, ampliam a perspectiva mannheimiana, que tinha no problema da produção das ideias seu foco central.

Em suas palavras, “as formulações teóricas da realidade, quer sejam científicas ou filosóficas, quer sejam até mitológicas, não esgotam o que é ‘real’ para os membros de uma sociedade” (idem). Incluem em sua análise as concepções pré-teóricas que circundam a vida dos seres humanos todo o tempo, com diferentes graus de certeza, dando-lhes sentido e ordenando sua existência. Trabalham com a escala do homem comum, que para viver seu dia a dia precisa interpretá-lo, em um constante processo de objetivação e significação de suas experiências. Na interação com outros homens, ele comunica suas significações através da linguagem e demais sistemas de sinais. Deste modo, cria-se uma rede de correspondência de conhecimentos por uma dada coletividade, tornando-os socialmente reais. São interpretações pré-científicas, ou quase científicas, que solidificam-se sem a necessária averiguação, pois basta que tenham sentido para aquele conjunto de pessoas. São construídos esquemas de classificação e tipificação da realidade que, transferidos de geração em geração, acabam por se cristalizar em um “acervo social do conhecimento”, tido como válido até que surjam problemas que não podem ser compreendidos em seus termos (idem: 62).

Os autores trazem para a sociologia do conhecimento o senso comum, que é aquele que estrutura a própria realidade, que “constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir”, permitindo aos indivíduos o mínimo de estabilidade e previsibilidade necessárias ao estabelecimento de interações e relações sociais (idem: 30). Sugerem, assim, uma redefinição do objeto central da disciplina, passando da análise da articulação teórica da realidade para a

própria *construção social da realidade*. É o conhecimento presente no “mundo da vida” que mais participa dessa construção.

Compartilham desta visão que valoriza a relação da ciência com o senso comum Zygmunt Bauman e Tim May (2002). Eles partem da afirmação que a interação entre seres humanos produz uma série de “conhecimentos tácitos” que permitem enfrentar os desafios do cotidiano (Bauman e May, 2010: 19). Por viverem imersos em suas rotinas práticas, os homens não costumam associar suas experiências a contextos mais amplos e tendem a encontrar respostas individuais para os problemas coletivos mais comuns. Há, portanto, uma contumaz individualização de questões sociais que os impede de enxergar a rede de interdependência na qual estão inseridos e que confunde os limites da motivação da ação humana.

É nesta articulação que o senso comum é formado, um conhecimento que produz significados para os diversos fenômenos sociais, também analisados pela Sociologia. Os autores enfatizam que a disciplina tem que se preocupar em expressar sua relação com este conhecimento, uma vez que ele regula e opina sobre questões a respeito das quais ela se debruça. Portanto, inclusive para manter sua identidade, a Sociologia deve ser capaz de estabelecer fronteiras e pontes com este conhecimento, tomando-o também como objeto de seu estudo. Nas palavras de Bauman e May:

“Para todos aqueles que acham que viver a vida de maneira mais consciente vale a pena, a sociologia é um guia bem-vindo. Embora repouse em constante e íntima conversação com o senso comum, ela procura ultrapassar suas limitações abrindo possibilidades que poderiam facilmente ser ignoradas. Quando aborda e desafia nosso conhecimento partilhado, a sociologia nos incita e encoraja a reacessar nossas experiências, a descobrir novas possibilidades e a nos tornar, afinal, mais abertos e menos acomodados à ideia de que aprender sobre nós mesmos e os outros leva a um ponto final, em lugar de constituir um processo dinâmico e estimulante cujo objetivo é a maior compreensão” (idem: 25).

“Aprender a pensar com a sociologia” é uma forma de encarar as questões sociais de uma perspectiva mais abrangente, no sentido de observar “as ações humanas como elementos de figurações mais amplas” e assim estabelecer uma distância crítica em relação à realidade que possibilite o estranhamento daquilo que é familiar, e a tentativa de compreensão do que é diferente (Bauman e May, 2010: 16). Como exposto no trecho acima, o caráter inquisitivo da Sociologia nos per-

mite reavaliar experiências por meio de novos pontos de vista, além daqueles fornecidos pelo conhecimento partilhado com as pessoas à nossa volta, em uma relação transformadora com o senso comum.

Semelhante entendimento da disciplina está presente na obra de Florestan Fernandes, quando trata da *herança intelectual da sociologia*, em “Ensaio de sociologia geral e aplicada” (1976). Fernandes argumenta que a Sociologia surge a partir da necessidade de compreender e intervir no curso das grandes transformações sociais ocorridas na virada do século XIX para o século XX, e só posteriormente se cientifica. Seus primeiros representantes consideravam o conhecimento como um instrumento orientado para a ação, fosse ela conservadora ou revolucionária. A Sociologia está, portanto, desde sua origem, vinculada às “situações de existência social”, e pode fornecer “meios intelectuais plenamente adequados às necessidades de desenvolvimento criador ou construtivo dos modos secularizados de perceber e de explicar o mundo” (Fernandes, 1976: 279). Isto é, a disciplina pode colaborar para o desenvolvimento construtivo do senso comum, enriquecendo a esfera das reflexões práticas da vida cotidiana.

Em artigo escrito por ocasião do I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, intitulado “O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira”, Florestan pontua que advém das transformações supracitadas a necessidade de educar personalidades para a socialização na vida moderna. Faz uma defesa do caráter formativo do ensino secundário, que deve privilegiar a educação “dos espíritos”, e portanto a qualidade da transmissão de conhecimentos, ao invés da acumulação enciclopédica de caráter aquisitivo. A contribuição que as Ciências Sociais podem dar, se introduzidas na escola, é na “formação de atitudes cívicas e para a constituição de uma consciência política definida em torno da compreensão dos direitos e dos deveres dos cidadãos”. E, para isto, sugere que na sala de aula se parta do conhecimento do senso comum em direção a noções mais gerais e abstratas, que sejam valorizadas as experiências concretas para depois chegar ao “homem em geral” (Fernandes, 1977: 103).

Mais do que contribuir para a investigação científica de problemas sociais, a Sociologia pode alimentar os “influxos construtivos do pensamento filosófico e da consciência racional dos objetivos dos movimentos sociais” (Fernandes, 1976:

288), ou seja, fazer com que seus estudiosos aprendam a exercitar sua imaginação sociológica, ou pensar sociologicamente, como sugerem Bauman e May. Esta herança original, no entanto, entrou em tensão com o posterior desenvolvimento da Sociologia em disciplina propriamente científica. Florestan argumenta que trata-se de uma “faca de dois gumes. De um lado, ela era bastante rica e plástica para encaminhar e permitir a solução de muitas questões fundamentais, ligadas à *caracterização do ponto de vista sociológico*”. De outro, “escaparam-lhe os objetivos que dão sentido específico à investigação científica e, com eles, a significação e a importância da pesquisa empírica sistemática” (idem). A evolução da disciplina, portanto, se deu em grande parte *contra* sua herança intelectual. Isto é, sua sistematização em campo científico teve que abrir mão, em certa medida, de hábitos e influências do pensamento filosófico, mais imaginativos e destituídos de embasamento empírico.

O autor conclui, contudo, que sua tradição ligada à explicação e intervenção em dinâmicas sociais e seu posterior desenvolvimento enquanto ciência não são vertentes opostas pois “a constituição da sociologia, como disciplina científica, seria inconcebível se aqueles motivos e ambições intelectuais, de natureza filosófica, não tivessem inspirado e dirigido as modernas indagações sobre a natureza humana e suas relações com as condições de existência social” (idem: 283).

Articulada com esta visão está a proposta de uma “sociologia pública” formulada por Ruy Braga e Michael Burawoy. Os autores defendem uma “guinada crítica” da disciplina em direção à sociedade civil, uma verdadeira interlocução com diferentes públicos, sem o medo da “contaminação” da ciência (Braga e Burawoy, 2009: 216). Ao contrário, sugerem a “centralidade axiológica do conhecimento dos subalternos” e uma prática sociológica engajada com a transformação da sociedade a partir do fortalecimento da esfera da sociedade civil contra a invasão das forças do Estado e do mercado (idem: 13). Fernando Perlatto (2013) propõe uma reformulação da divisão do trabalho sociológico de Burawoy e Braga, para a leitura do caso brasileiro. Utilizando-se do exemplo do tratamento da questão urbana por nossos sociólogos e sua consequente transformação em um “problema público”, Perlatto argumenta que as categorias de “sociologia pública” e “profissional” podem ser vistas como interdependentes, e não excludentes, como

na formulação original. Entre nós, a produção “profissional”, acadêmica, participou diretamente do debate público sobre as cidades, colaborando para a criação de redes que reuniram diferentes atores, agindo de forma propositiva em relação a este grande tema social. A “sociologia pública” foi desempenhada, neste e em mais casos, conjuntamente e inclusive a partir da “sociologia profissional”.

Outro autor que defende a promoção de uma relação crítica entre aqueles que desempenham a função de intelectuais e a “filosofia espontânea”, peculiar a todos, é Antonio Gramsci. Vale ressaltar, no entanto, que com a aspiração de elaborar e difundir novas concepções de mundo, de afirmar conformismos lógicos e morais “como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente)” (Gramsci, 2013:101). Encara a “filosofia”, em seu sentido mais amplo, como crítica e superação da religião e do senso comum. Este último não é único e inflexível, ao contrário, é desagregado e transforma-se ao longo do tempo. Trata-se de uma concepção de mundo fragmentada e incoerente, pois “absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio”. Caracteriza-se por ser produto da experiência bruta e imediata, impressão destituída de reflexão e crítica. Já a filosofia, é uma “ordem intelectual”, dotada de coerência e método (Gramsci, 2013: 114).

Gramsci não tem a intenção de postular que não existe verdade no senso comum. Pelo contrário, este é calcado na materialidade das coisas, na experiência individual e também coletiva, da classe social à qual pertence, por isso a solidez de suas crenças. A filosofia do homem comum é baseada em um principal elemento de fé, que é a fé em seu próprio grupo social, com o qual divide suas concepções difusas. “O homem do povo pensa que tantos não podem se equivocar tão radicalmente” (idem: 109). Além deste aspecto da verdade contida no discurso colado na experiência, é também possível imaginar que uma determinada verdade tenha se tornado senso comum através de sua difusão mais ampla na sociedade. Afinal, a “filosofia dos não filósofos”, espontânea, coletiva e plural, deve poder entrar em contato com a filosofia da práxis, com uma concepção crítica de consciência da própria historicidade.

Inspirados por estas concepções que valorizam a aproximação e o diálogo do conhecimento sociológico com o senso comum é que imaginamos o potencial democrático do ensino de Sociologia nas escolas brasileiras. É esta vocação “pública” da disciplina, como reivindicam Burawoy e Braga, seu “impulso moral originário”, que deve ser prezada no Ensino Médio (Braga, 2009: 19). O letramento cívico, aprendizagem voltada para o exercício da cidadania, que é diretriz internacional da educação para o século XXI, pode se beneficiar de uma Sociologia que trabalhe em função do questionamento do senso comum, isto é, da quebra de estruturas mentais programadas para enxergar o óbvio e cegar novos ângulos de visão – uma Sociologia voltada para o diálogo crítico com as categorias sociais dominantes, bem como com as questões públicas que rondam nossa vida cotidiana. Como ensina Peter Berger, “aí está a primeira verdade revelada pela sociologia – as coisas não são o que parecem ser” (Berger, 2011:32). A perspectiva sociológica pode fornecer ao aluno do Ensino Médio uma ferramenta para melhor compreender e encarar a complexidade das tramas sociais nas quais está envolvido.

Esta deve estar a serviço de alargar o imaginário dos jovens, agindo na mediação entre a produção acadêmica, científica, e o senso comum. A Sociologia construiu uma parte de sua história na ruptura com o senso comum, mas dialoga com ele a todo instante e, quando bem-sucedida, colabora para redesenhá-lo. Ela funciona como um instrumento de racionalização da vida, fazendo com que tomemos consciência de nossa localização social em um universo amplo de relações. Expande a compreensão que temos do mundo que nos cerca e do qual fazemos parte, permitindo que associemos nossas biografias às demais e, assim, adquiramos maior consciência dos papéis desempenhados na vida em sociedade. O ensino da Sociologia nas escolas de Ensino Médio pode retomar o potencial de sua herança valorizada por Florestan Fernandes, ao fornecer condições para a formação de uma personalidade com autonomia crítica e perspectiva ampliada para melhor encarar suas decisões do dia a dia.

Com este debate como pano de fundo é que trabalharemos algumas hipóteses ao longo da dissertação, que expomos a seguir. Em primeiro lugar, a ideia de que a presença definitiva da Sociologia no Ensino Médio é um capítulo importan-

te do processo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, e portanto a implementação da lei nº 11.684/08 e a formulação dos currículos guardam relação com essa história exitosa. Assim, em um primeiro momento procuramos remontar o percurso de aprovação da lei, compreendendo-a como um coroamento da própria história da disciplina no Brasil. Seu desenvolvimento, antes enquanto campo científico, em departamentos de universidades e centros de pesquisa pelo país, além da particular atuação de seus representantes também na sociedade civil, foi o que, substancialmente, permitiu o entendimento de sua presença salutar nos currículos do Ensino Médio. Esta passagem, todavia, não foi sem contratempos.

No segundo capítulo, trataremos da transformação deste campo de conhecimento em currículo, com a formulação de parâmetros, orientações e diretrizes curriculares nacionais, estas últimas com poder de lei; de livros didáticos; de matrizes de referência de avaliação externa estaduais, reunindo, assim, conteúdos, habilidades e competências tidas como fundamentais para o ensino da Sociologia nas escolas. Aqui, defendemos a hipótese de que os critérios desenhados para a área relacionam-se com as motivações da disputa travada para implementá-los. Isto é, que a escolha do conteúdo a ser ensinado foi em certa medida pautada pelos motivos que levaram à obrigatoriedade da disciplina. Em seguida, nos dedicaremos a perceber de que modo estão se realizando concretamente as intenções que fizeram parte da lei. Ou seja, é o momento da análise mais específica da aprendizagem das competências contidas nas matrizes curriculares de três estados brasileiros, a saber: Amazonas, Bahia e Ceará. A partir de “itens” (questões de prova) e seus resultados em avaliações externas destes mesmos estados, para buscar identificar em que medida as diferentes habilidades estão sendo aprendidas pelos alunos.

Finalmente, o terceiro capítulo trará uma discussão acerca da contribuição da Sociologia para o letramento cívico. A partir da observação dos dados da pesquisa apresentada no capítulo 2, bem como de escalas de proficiência de dois dos três estados supracitados, nos ocuparemos com uma discussão acerca das competências e dimensões do conhecimento sociológico que estão encontrando maior dificuldade de compreensão entre os alunos. Assim, terminaremos retomando a discussão que norteia a dissertação e versa sobre a relação do senso comum, con-

firmado e reconfirmado na autoevidência da rotina, com a disciplina. Refletiremos sobre como a passagem de tais conteúdos pode colaborar para o letramento cívico dos estudantes do Ensino Médio, no melhor cumprimento das aspirações da lei e do conjunto dos parâmetros, orientações e diretrizes nacionais, no sentido da educação para a cidadania.

A pequena amostra de 42 itens de Sociologia aplicados a alunos das 1º, 2º e 3º séries do Ensino Médio, em 2012, não pode se pretender universal. É somente um exemplo da proficiência de estudantes no que se refere ao conhecimento sociológico. Trata-se de uma reflexão sobre a maneira como a Sociologia está chegando aos mais jovens e de que modo isso pode ser articulado com uma socialização para a democracia. Nossa hipótese central é a de que os alunos estão aprendendo aquilo que está mais próximo do senso comum, ou seja, conteúdos já “sociologizados” na vida cotidiana.

A presença da disciplina na escola não pode significar somente mais um conjunto de conteúdos a serem domesticados pelos estudantes mas, ao contrário, deve apresentar-se como um conhecimento que se relacione com as demais disciplinas das Ciências Humanas como a História e a Geografia, cumprindo o papel de ferramenta para uma leitura crítica dos processos sociais, no espírito da interdisciplinaridade proposta na LDB de 1996. Neste sentido, o pressuposto é que o ensino da Sociologia nas escolas pode ajudar a “sociologizar o senso-comum”, ou seja, colaborar para a construção de um indivíduo mais reflexivo, com capacidade de pensar e viver com mais consciência e autonomia. Em “Sociologuês: Linguagem para uma vida raciocinada”, Maria Alice Rezende de Carvalho argumenta que

“a Sociologia não está sendo convocada para ilustrar enciclopedicamente os jovens do mundo, mas para imprimir hábitos e uma cultura intelectual ligados àquela disciplina – principalmente a crítica à naturalização do que é histórico, às formas explícitas e disfarçadas de etnocentrismo, ao preconceito” (Rezende de Carvalho, 2010: 3).

Ainda de acordo com a autora, a Sociologia é a “linguagem do autoconhecimento social”, uma forma racional e laica de socialização de valores. Sua primeira lição é de que nossa identidade é relacional, formada na interação com os

demais indivíduos na vida em sociedade, o que nos leva ao tema clássico da solidariedade social.

A presença da Sociologia no Ensino Médio pode colaborar para a formulação e cristalização de valores democráticos, e, consequentemente, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A aposta reiterada neste trabalho é a de que o retorno dessa disciplina para os bancos do Ensino Médio estimule uma vocação crítica dentro da escola, tornando-se um instrumento para o letramento cívico e a afirmação de um *ethos* de cultura democrática na instituição.

1.

A chegada da Sociologia na escola: da institucionalização das Ciências Sociais à Lei 11.684

A chegada da Sociologia no Ensino Médio é aqui encarada como uma etapa particular do desenvolvimento institucional das Ciências Sociais no Brasil. Este primeiro capítulo tem o objetivo de apresentar tal trajetória, de modo a explicitar os elos que a sustentam. Percorreremos os processos de institucionalização das Ciências Sociais – Sociologia, Antropologia e Ciência Política – para compreender o papel desempenhado por estas disciplinas em longo período da vida pública brasileira e sua influência na mais recente obrigatoriedade do ensino da primeira nas escolas do país. Em seguida, nos deteremos mais especificamente no conteúdo do debate que pautou a decisão de valorizar a importância da Sociologia no Ensino Médio. A atenção será voltada para o caminho que levou à lei nº 11.684, de 2008, instituindo a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio. A questão é compreender como se reconstruiu este lugar, que entrou e saiu de cena na escola pública brasileira.

1.1.

O processo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil

Diferente dos chamados “países centrais” do Ocidente, nos quais essa disciplina nasce a partir da sociedade civil como movimentação reativa aos impactos negativos do crescente desenvolvimento urbano-industrial europeu ainda no século XVIII, no Brasil a Ciência Social já surge como um projeto intelectual das elites, importado e confinado à universidade (Werneck Vianna, 2004: 196). Com exceção da Alemanha, que passou por um processo autoritário de modernização capitalista, o qual propiciou uma Ciência Social fechada dentro dos muros da universidade, de forte *ethos* acadêmico, nos demais países da Europa ocidental, bem como nos Estados Unidos, a institucionalização das Ciências Sociais acompanhou o movimento geral de democratização política e social das sociedades. Neste último país, inclusive, a Ciência Social não perdeu seus vínculos com os temas da reforma social nem depois de tornar-se uma disciplina acadêmica, mantendo vivo na academia o “movimento dos reformadores”, unindo os valores puritanos ao cientificismo da época, o que “anima o reformismo social e a filantropia de base

religiosa com um sentido de cruzada em que ciência, ética e religião são mobilizadas a fim de construir uma sociedade que permita o contínuo aperfeiçoamento moral de seus indivíduos” (Werneck Vianna: 199). Exemplo disto é a Universidade de Chicago, que é formada com o objetivo de priorizar a pesquisa sobre o ensino e para a “resolução de problemas coletivos”, com o intuito de forjar uma interação com seu contexto imediato, diferente da França e da Alemanha, onde a atividade estava subordinada ao “*ethos* da descoberta e da invenção”, distante de uma orientação mais empírica (idem).

No Brasil, a institucionalização das Ciências Sociais como disciplina acadêmica data da década de 1930 com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP), em 1933, e da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, sob forte influência da missão francesa que trouxe professores formadores da primeira geração de cientistas sociais brasileiros. Até então a universidade brasileira caracterizava-se por uma coleção fragmentada de centros de formação profissional; não era tida como lugar de construção de um pensamento crítico sobre o país. A ciência propriamente dita estava sendo produzida por fora da universidade, como bem exemplifica o caso da saúde pública, com o Instituto Soroterápico Federal, futuro Instituto Oswaldo Cruz, inaugurado no ano de 1900. Também os museus científicos criados ou revigorados nas últimas décadas do século XIX – como o Museu Nacional do RJ (1818), o Museu Paraense Emílio Goeldi (1868) e o Museu Paulista (1893) – constituíam as únicas instituições culturais dedicadas à prática científica (Miceli, 6: 1989). De resto, o que havia era uma variada ensaística de tipo erudito, originária de uma intelectualidade que transitava em torno do Estado, distante da universidade, “orientada para a obra de conclusão do Estado-nacional” (Werneck Vianna: 202).

Representante desta ensaística das elites intelectuais, por exemplo, foi Oliveira Vianna (1883-1951) que, formado em Direito, escreveu “Populações meridionais do Brasil” (1920), um clássico do pensamento social brasileiro. Além disto, inseriu-se em atividades diretamente ligadas ao Estado, tendo sido Consultor Jurídico do Ministério do Trabalho durante o Estado Novo varguista. Compõe o grupo de intérpretes do Brasil que, na virada do século XIX para o XX, dedicaram-se a pensar a formação do Estado nacional brasileiro, a partir de teorias for-

temente atreladas ao referencial evolucionista e a um determinismo racialista, e relacionado ao meio-ambiente, como Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, Rui Barbosa, entre tantos outros. Oliveira Vianna, para permanecer com o exemplo, faz a defesa da razão nacional acima dos particularismos locais e argumenta que é a centralização que vai corrigir a atomização da vida social brasileira. Como afirma Werneck, “o recurso à Sociologia operado pelo ensaísmo ilustrado não visava informar e formar a sociedade, mas o Estado, porque seria da ação pedagógica deste que deveria emergir a nação” (Werneck Vianna; 2004: 202). Com formação diversificada – juristas, médicos, engenheiros – tais intelectuais tinham uma atuação pública, dirigindo-se às elites dirigentes como porta-vozes de uma sociedade em formação.

Na década de 1920, anterior ao regime autoritário de Vargas, surgiram movimentos sociais como o tenentismo, o modernismo e a formação do Partido Comunista Brasileiro, todos na contramão do domínio das oligarquias da República Velha, mas que não lograram alcançar o “povo”, os estratos inferiores da sociedade. As Ciências Sociais institucionalizadas, desta forma, nascem em descontinuidade, tanto com estes movimentos culturais quanto com a tradição ensaística supracitada. Chegam “por cima”, pelas mãos das elites paulistas que importaram o modelo universitário francês. Assim,

“o moderno, o modernismo e a modernização nos chegam com os intelectuais separados do povo, em uma sociedade ainda não completamente exposta às transformações que o avanço do capitalismo provoca, com a população majoritariamente agrária e mantida no campo sob formas de controle extraeconômicas e baseadas na dependência pessoal. (...) A inteligência, desta forma, especializa-se em si mesma e, longe do povo, autointerdita-se para assumir papéis de reforma social” (Werneck Vianna: 203).

Com a “Revolução de 30”, o Estado alarga sua capacidade de proteção e controle sobre a população ao ampliar os direitos trabalhistas para os setores subalternos urbanos, subordinando-os a uma complexa estrutura corporativa. Desta forma, “pela mediação do Estado celebra-se a realização intelectual-povo em torno da ideia do moderno e do nacional” (Werneck Vianna: 205).

Este é o contexto em que se inicia o processo de institucionalização destas ciências, que não por acaso deram seus primeiros passos com estudos etnográficos da Antropologia Social, como forma de prosseguir seus objetivos sem levantar

questionamentos sobre grandes temas que confrontassem a ordem do regime autoritário. A atividade foi então tomada por um impulso de “radicalismo científico” (Werneck Vianna: 206; *apud* Fernandes, 1977: 14) e dirigiu-se para a conquista de autonomia intelectual dentro dos departamentos universitários, embora permanecendo isolada da comunicação com a sociedade. A luta pela consolidação da disciplina como uma ciência com a mesma legitimidade das demais, ditas “naturais” ou “exatas”, fez com que predominasse, neste primeiro momento, o exercício de uma “sociologia profissional”, de papel “explicativo”, seguindo categorização desenvolvida por Burawoy² (Perlatto, 260: 2010).

Esta foi a forma que prevaleceu em São Paulo, uma concepção de comunidade acadêmica, com forte *ethos* científico, autonomia e jurisdição sobre a própria atividade para,

“com o método e *canons* científicos, produzirem em suas pesquisas um conhecimento que daria transparência aos atores sociais e políticos sobre o que era obscuro e irracional na vida em sociedade, viabilizando uma ação racional para o equacionamento e eventual solução de determinados problemas da coexistência humana” (Werneck Vianna: 207).

O processo de institucionalização de uma ciência moderna dentro de um contexto de capitalismo retardatário em uma sociedade patrimonialista impediu que os cientistas sociais buscassem uma relação mais estreita entre ciência e representação política, que “enfraquecia neles a expectativa de que poderiam exercer algum papel transformador se permanecessem confinados à dimensão sistêmica da ciência” (Werneck Vianna: 208). Foi preciso, então, que a ideia de comunidade científica fosse complementada por uma proposta de intervenção mais direta e consciente na vida social. Tratava-se da busca de uma atuação política institucionalizada, por dentro da universidade, que não postulasse a participação no Estado. “A disciplina, que nasce fora de uma vocação de reforma social, investe-se dela ao se institucionalizar em comunidade científica” (Werneck Vianna: 210).

² Michael Burawoy (2009) apresenta sua tipologia das “diferentes” Sociologias: a “profissional”, praticada comumente nos departamentos; a “crítica”, também acadêmica mas voltada para a discussão sobre o campo de conhecimento; a “aplicada”, voltada para atividades pragmáticas na política pública e, por fim, a “pública”, caracterizada por aspectos comunicativos, de formação de consensos, voltada para temas atuais. Apesar de fazer um apelo à primazia da sociologia pública, militante, voltada para a conquista de direitos humanos e o diálogo com a sociedade civil, sugere que há diversas maneiras de atuar neste campo, que não são necessariamente excludentes.

Sob esta dupla influência, e no contexto de democratização pós-1945, os estudos das Ciências Sociais transitam para um viés macroestrutural que conduz a uma revalorização da historiografia, inclusive da abordagem do ensaísmo do pensamento social brasileiro tradicional. É neste momento que as Ciências Sociais inauguram sua tradição de participação na vida pública nacional, passando a “adquirir preeminência como modo de pensar problemas, produzir novas explicações e recriar a realidade social” (Perlatto, 2010: 261 apud Ianni, 1989: 11). Tornam-se um instrumento importante para a construção e compreensão do processo de modernização em curso. Suas investigações passam a girar em torno da polaridade *atraso-moderno*, e há divergências quanto à necessidade e às formas de ultrapassá-la. Para a Sociologia paulista, esta deve ser resolvida no plano societário, sendo o papel da ciência social o de “iluminar a via de passagem” do indivíduo isolado, fragmentário, para a inserção na estrutura de classes, que seria “um novo momento, superior, de articulação orgânica e de identidade autônoma dos seres emergentes com o processo de industrialização”, implicando um incentivo à constituição de uma ordem social competitiva (Werneck Vianna).

Para esta corrente interpretativa da Sociologia, o Estado patrimonial tem uma relação perversa com a sociedade, submetendo indivíduos destituídos de direitos ao seu controle. Sendo assim, a mudança chegaria pela reforma da sociedade civil, e não pelas mãos deste mesmo Estado, o que produziria apenas uma reciclagem do domínio das elites tradicionais, travestido de defesa do interesse geral do povo brasileiro. Como exemplo, Werneck Vianna pontua que, no contexto do regime militar, foi da *intelligentzia* paulista que vieram os “fundamentos mais persuasivos em favor da ruptura revolucionária”, pois “o derruimento político das alianças pluriclassistas, construídas em torno do Estado (...), devia ser sucedido pelo tema da identidade e da autonomia de classes, cuja plena inteligibilidade e melhor expressão far-se-ia indicar pela adesão à chave dos interesses” (Werneck Vianna: 52).

A versão paulista das Ciências Sociais, no entanto, nunca foi unânime. Ao contrário, no Rio de Janeiro, que fora a capital do país e a capital do Estado Novo, a disciplina permaneceu vinculada à condição de seus intelectuais, todos próximos ao Estado, “o que dará como resultado uma ciência social refratária às concepções

de reforma social à americana, de sentido oposto, portanto, à experiência paulista” (Werneck Vianna: 213). Desta forma, a própria institucionalização da disciplina se deu tardiamente neste estado da federação, com a inauguração do primeiro departamento estritamente de Sociologia já na década de 1980 (Werneck Vianna: 214). Em relação às influências de que tratávamos no caso paulista,

“Nada mais distante da experiência de um cientista social carioca do que uma comunidade científica mertoniana, pois sem carreira, sem estímulo à pesquisa, sob permanente jurisdição política das autoridades educacionais do governo federal. (...) A cultura política do Rio de Janeiro, mais as condições organizacionais de seu ambiente cultural, favoreciam em sua *intelligentzia* uma perspectiva de modernização e de reformas *por cima*, privilegiando o papel do Estado na ‘mudança social provocada’ (Werneck Vianna).

Assim como em São Paulo, a Sociologia do Rio de Janeiro também está preocupada com a resolução da polaridade *atraso-moderno*, embora neste caso ela conceda ao Estado o papel de agência de democratização da sociedade, configuração inaugurada pela cultura política do Estado Novo. Nesta chave, o nacional-desenvolvimentismo traria a modernização e democratização do país, por meio do acesso de novas forças sociais ao interior do Estado, provocando a derrocada da sociedade tradicional e de seus mandonismos locais. A então embrionária organização universitária do Distrito Federal, no entanto, permanecia fragilizada pois submetida às disputas políticas em torno de posições na administração pública, sendo alvo de clientelismos e protecionismo por parte de políticos influentes. Assim, sem uma mediação propriamente acadêmica, a Sociologia carioca atua a partir de instituições extra ou parauniversitárias como é o exemplo do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), inaugurado em 1955. Criada a partir de alianças de setores políticos com membros das elites tradicionais e setores sociais emergentes, por meio da qualificação escolar, tal instituição abrigou um tipo de cientista social muito distinto do atuante na Escola de Sociologia e Política e na Universidade de São Paulo, por somar às suas atividades intelectuais, pormenorizadas, atribuições de cunho político, assunção de cargos e negócios pessoais (Micali, 1989: 103). Outra característica dos intelectuais isebianos deste primeiro período é a sua formação majoritariamente em Direito, com especialização em Economia e Filosofia cursadas no exterior, como é o caso de Hélio Jaguaribe, Cândido Mendes de Almeida e Israel Klabin (idem: 113).

Diferente da Sociologia paulista, próxima a categorias que admitem a noção de disputa como “classe social”, a Sociologia carioca encontra-se melhor em categorias totalizantes como “povo” e “Estado-nação” (Werneck Vianna: 215). Seus praticantes endereçavam suas falas diretamente a setores político-partidários e das elites dirigentes. Opondo-se à concepção de comunidade científica, no Rio a Sociologia é utilizada como “recurso científico de uma *intelligentzia* que se inscreve diretamente na vida pública em nome da luta pela mudança social” (Werneck Vianna: 217). Seja pela universidade ou pelo Estado, ambas as Sociologias do Rio de Janeiro e de São Paulo têm vocação pública na medida em que seus intelectuais definem-se como atores no processo de mudança social. É notória a influência das ideias de “planejamento” e “planificação social” de Karl Mannheim para esta geração de cientistas sociais, bem como do trabalho desenvolvido na Escola de Chicago, orientado por uma perspectiva reformista de desenvolvimento racional da sociedade (Perlatto, 2010: 261).

É neste período democrático, a partir de meados dos anos 1940 e ao longo da década de 1950, que se inicia um processo mais intenso de regionalização das Ciências Sociais, bem como uma incipiente diferenciação disciplinar, ainda com dificuldades de firmar fronteiras em relação a seus conteúdos curriculares, metodologias, e à delimitação de agendas de pesquisa, como argumenta Sérgio Miceli (1989: 7). A diferenciação disciplinar entre as três áreas que compõem as Ciências Sociais toma corpo junto a essa “regionalização”, com a evolução histórica de seu próprio processo de institucionalização. Trataremos tal diferenciação interna a partir da categorização feita por Manuel Palácios da Cunha e Melo (1999). A pesquisa bibliométrica realizada apontou para a existência de duas linhagens na Ciência Social brasileira, a “Sociologia Política” e a “Antropologia Social”. Para além de ambas linhagens há três principais especialidades, dentre as quais se encontra a “Ciência Política” (Melo, 1999: 213). O processo de criação e afirmação da chamada Sociologia Política foi discutido anteriormente, com as divergências entre as escolas paulista e carioca. Trataremos ainda da constituição da Antropologia Social e da Ciência Política nesta primeira seção do presente capítulo.

Em estados como Bahia e Pernambuco, por exemplo, predominou a perspectiva da Antropologia Social, enquanto que em Minas Gerais foi dominante a

influência “desenvolvimentista” de inspiração isebiana, de formação de quadros técnicos e políticos para a gestão do processo de modernização política e econômica do estado. Certo é que tais perspectivas intelectuais instituíram-se através da atuação de lideranças intelectuais e do formato institucional que cada projeto acabou por desenvolver, sendo paradigmáticas as experiências de Júlio Barbosa em Belo Horizonte e Gilberto Freyre no Instituto Joaquim Nabuco, no Recife (Miceli, 1989:18).

Em relação à Antropologia, mais especificamente, pode-se afirmar que esta foi a primeira das disciplinas da área a conhecer formas institucionalizadas de pesquisa, se remontarmos à criação dos museus de história nacional e seus estudos arqueológicos sobre raça. Esta rede institucional, no entanto, esteve sempre marcada pela “dependência acadêmica com institutos e tradições congêneres nos países europeus” (Miceli, 1989: 6). É somente na década de 1950 que surgem instituições voltadas para o desenvolvimento da Antropologia Social, com a etnologia indígena produzida no âmbito do Museu do Índio, fundado em 1953, e a criação da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), no mesmo ano.

Em obra sobre a grande contribuição de Roberto Cardoso de Oliveira para a Antropologia brasileira, Maria Stella de Amorim relata que o ingresso do antropólogo na Divisão de Antropologia do Museu Nacional, em 1958, e o consequente desenvolvimento de projetos de pesquisa e cursos de especialização criaram um “ambiente muito favorável para abrigar o futuro Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS” (Amorim, 2001: 69). A ideia de montar o Programa surgiu neste contexto, de uma parceria entre Roberto Cardoso de Oliveira e David Maybury-Lewis, professor de Antropologia da Universidade de Harvard, nos EUA. Inicialmente, tratava-se de um projeto de pesquisa, um “Estudo comparativo do desenvolvimento regional” nas regiões nordeste e centro-oeste brasileiras, com foco no estudo das elites e das questões de parentesco. Decidiu-se, no entanto, dar ao projeto finalidades mais amplas, tornando-o um espaço aberto para abrigar outras pesquisas, destinado à formação e treinamento avançado de pesquisadores (Amorim, 2001: 70). Apoiado pela Fundação Ford por associar o ensino à pesquisa, o PPGAS do Museu Nacional foi fundado em 1968, com a primeira turma de mestrado.

Com o golpe militar de 1964, o processo de institucionalização das Ciências Sociais passou por outro momento autoritário, o que acarretou um enfraquecimento de seus departamentos universitários. Assim como o fizera o Estado Novo, os militares demonstraram que a polaridade *atraso-moderno* não precisava de síntese, reintroduzindo “a revolução passiva em sua chave clássica, negativa e conservadora (...)” (Werneck Vianna: 219). Diferente dos anos 1930, no entanto, em que predominava no governo o estilo europeu e a cultura ibérica, expressos na constituição da ordem corporativa, no regime militar, inaugurado em meados da década de 1960, predomina a influência americana de um “viés economicista” que estabelecia bastarem reformas de modernização no âmbito da economia, e o desenvolvimento político e social seguiria seu rumo (Werneck Vianna: 220).

Provavelmente certo desta concepção, o governo subestimou a Ciência Social e não extinguiu seus departamentos das universidades, mesmo que produzisse sua própria reflexão em instituições parauniversitárias como a Escola Superior de Guerra (ESG). Pelo contrário, em 1968, especificamente, inicia-se a institucionalização da pós-graduação na área, com a promulgação do decreto que regulamentou os cursos de mestrado e doutorado no país. Este é o paradoxo da condição da ciência e dos cientistas durante a ditadura militar brasileira. De um lado, seu aparelho repressor impediu de trabalhar e cassou o direito de lecionar daqueles mais frontalmente opostos ao regime. De outro, ampliou o sistema de financiamento e apoio à pesquisa científica, o que permitiu não só a subsistência da própria atividade mas o fortalecimento das Ciências Sociais universitárias, possibilitando um certo nível de oposição ao governo, desde que confinado ao âmbito da ciência. Assim é criado o PPGAS do Museu Nacional neste mesmo ano, os programas em Sociologia e Ciência Política do IUPERJ em 1969, e sucessivamente com a UFMG, USP, Unicamp, UFPe, UnB e UFRGS, iniciando o processo de nacionalização das Ciências Sociais (Cunha e Melo, 1999: 210). Sob a gestão do governo Geisel, já na década de 1970, cria-se um sistema de políticas públicas, para fortalecer a ciência no país, que credencia as Ciências Sociais a postularem recursos junto a agências de fomento à pesquisa, o que inaugura um novo período na história da institucionalização de tais disciplinas no Brasil.

Novamente, combinava-se o incentivo à pesquisa com a interdição da problematização de certas questões sociais. Assim, os intelectuais dividiram-se em duas frentes: de um lado, coube aos departamentos universitários a defesa da profissão e a consequente relação com o governo pela mediação de suas instâncias educacionais, e, de outro, por meio de revistas de opinião era feita a denúncia da repressão violenta exercida pelo Estado autoritário. Desta forma, a intelectualidade procurava conciliar a institucionalização de seus campos profissionais com a intervenção política na esfera pública, reafirmando-se uma certa confusão entre ciência e política (Perlatto, 2010: 263).

De acordo com Werneck, “a situação de transparência a que o regime militar expôs a outrora enigmática antinomia *atraso-moderno* implicava para a Ciência Social um desafio novo, qual seja, o de formular a natureza particular do processo de modernização conservadora no Brasil” (Werneck Vianna: 223). Logo, a necessidade de explicação de tal processo favorecia a institucionalização das Ciências Sociais. Aqui tomamos como referência o representante da Sociologia paulista que foi Florestan Fernandes (1920-1995). Sua preocupação era a de produzir uma “síntese total” a partir das variadas sínteses produzidas pelos diferentes atores sociais, como partidos políticos etc., acostumados a uma visão restrita e parcial da realidade (Werneck Vianna, 2004: 208).

Nas palavras de Werneck Vianna, Florestan descreve “o processo de desagregação da ordem patrimonial [que] precipitava a emergência de uma estrutura de classes moderna, liberando e dando sequência a transformações moleculares e que tendiam a converter o antigo indivíduo dependente em cidadão” (Werneck Vianna, 2004: 210). Membro da primeira geração de cientistas sociais formados por professores estrangeiros na USP, Florestan tem como marca, em sua fase mais madura, a explicação sociológica, a partir do rigor da pesquisa científica, dos dilemas da modernização brasileira vinculados às dificuldades do estabelecimento da industrialização capitalista e a da democracia burguesa no país. Investiu grande esforço na participação do debate sobre a educação pública no país, por acreditar na necessidade da expansão da racionalização da vida social para a chegada à modernidade democrática. Com o endurecimento da ditadura militar, o acadêmico radicaliza sua interpretação da sociedade brasileira e personifica uma Sociologia

crítica e militante, de viés fortemente marxista, que marcou gerações de cientistas sociais (Garcia, 2007: 46).

É neste período autoritário que a Ciência Política adquire certa autonomia e inicia seu próprio processo de institucionalização, separando-se da Sociologia Política. Tal movimento partiu do Rio de Janeiro e de Minas, com a criação do programa do IUPERJ e do Departamento de Ciência Política da UFMG, que iniciaram suas atividades no final da década de 1960³. Tal atraso em relação às demais Ciências Sociais pode ser explicado por uma série de fatores, como aponta Maria Cecília Spina Forjaz (1997). Sobretudo, em argumento também apresentado por Cunha e Melo (1999), pelo fato de ser a Sociologia Política hegemônica no país. Tanto em sua vertente paulista, influenciada pela sociologia francesa e especificamente durkheimiana, que teria menosprezado a área da política, como na versão carioca, militante e intervencionista, que não teria permitido o desenvolvimento de uma ciência da política. Para Forjaz, “a própria forma em que se estruturou o campo das Ciências Sociais no Brasil não deixou muito espaço, [em sua] etapa inicial, para o florescimento da reflexão política de cunho acadêmico” (Forjaz, 1997: 3).

É a partir da influência do pensamento político norte-americano que a geração do “grupo mineiro/carioca” pôde emancipar-se do paradigma da Sociologia brasileira, fortemente inspirada naquela praticada na França e na Alemanha. Isto se deve à colaboração das instituições nacionais de fomento à pesquisa, bem como à atuação da Fundação Ford no processo de expansão da ciência e da indústria cultural no país, capitaneado durante o governo militar. A política de “imperialismo cultural ilustrado” para os países da América Latina, exercida pela Fundação Ford e demais agências norte-americanas, incentivou a distribuição de bolsas de estudo para as melhores universidades dos EUA, o que permitiu um intercâmbio cultural que formou toda a primeira geração de cientistas políticos do país (Forjaz, 1997: 5).

³ A contribuição do IUPERJ para a institucionalização da Ciência Política no país é também demonstrada pela pesquisa “Doutores e Teses em Ciências Sociais” (Werneck et al., 1998), que identifica que o Instituto formou 58,9% de todos os doutores formados no período de 1990 a 1997 (das 494 teses defendidas a pesquisa teve acesso a 411, que compõem a amostra).

A emergência da Ciência Política como campo específico foi também incentivada pelo papel central assumido pelo Estado no processo de modernização conservadora do país, exacerbado no período pós-64. Tal protagonismo político estimulou a produção de “um conjunto de obras que privilegiam uma abordagem político-institucional do autoritarismo brasileiro e dos dilemas da transição para uma ordem democrática”, exatamente o que distinguiu a especialidade da Ciência Política no Brasil, com Wanderley Guilherme dos Santos, no Rio de Janeiro, e Fábio Wanderley Reis, em Minas Gerais, como seus principais expoentes (Cunha e Melo, 1999: 222). A rejeição ao marxismo como paradigma teórico também caracteriza este grupo, pois seu pensamento clássico impunha a primazia da economia sobre a política, o que impossibilitava a compreensão do papel assumido pelo Estado no país. Em suma, para diferenciar-se, a Ciência Política confrontou-se com três tradições distintas do pensamento social brasileiro: mais fortemente com a Sociologia paulista e a influência do marxismo e do funcionalismo de Durkheim; com a tradição da Ciência Social mineira, jurisdicista, ligada à Faculdade de Direito; e com o intervencionismo carioca, de caráter extracientífico, praticado no ISEB.

Em um momento seguinte, com a redemocratização em meados da década de 1980 e nos anos subsequentes, a universidade e os cursos de Ciências Sociais conquistaram maior autonomia, embora seu projeto e identidade continuassem em aberto. Esta indefinição, esta falta de um referencial comum para os cientistas sociais, como era, de certa forma, o entendimento do processo de modernização *por cima* na década de 1970, inaugura a própria universidade como um novo campo para a intervenção na vida pública, na luta por sua democratização e/ou na disputa pela formação de consensos.

É neste contexto, com a plena institucionalização da pós-graduação no Brasil, que os cientistas sociais da geração dos anos 1980 se veem desafiados a reconstruir pontes com a sociedade, produzindo novas formas de articulação com diferentes atores sociais. Marcelo Burgos (2012) relata a experiência da Revista Presença, criada neste período com o intuito de promover a “animação intelectual em torno da transição democrática” (Burgos, 2012: 331). Tratava-se de um grupo diversificado, formado por intelectuais ligados a partidos políticos, da vida sindi-

cal, de movimentos sociais e da própria universidade. Preocupada em isolar a influência do pensamento mais conservador, a Revista abria espaço para intelectuais comunistas e liberais, formulando uma aliança pela democracia.

Surgia, assim, uma nova Ciência Social, que permanecia pouco perceptível para a geração dos anos 80. Nas palavras do autor,

“O padrão de *intelligentzia* que historicamente caracterizava os nossos pensadores sociais, e que já havia sido modificado pela força da Sociologia da USP, estava sendo definitivamente deslocado por um novo tipo de intelectual que surgia com a radical ampliação da pós-graduação em Ciências Sociais, que ocorrera em pleno regime militar” (Burgos, 2012: 333).

A especificidade do ofício do cientista social permanecia escondida por trás de uma “estéril polarização” entre militantes engajados e acadêmicos isolados em departamentos universitários. É nos anos 1990 que a discussão sobre a formação e a atividade exercida por tais profissionais entra em cena, a partir da necessidade de abrir novos espaços de diálogo da Ciência Social com a vida pública. A lenta transição para a democracia requereu dos cientistas sociais a “condição de fonte de imaginação para a renovação institucional do país”, fazendo com que criassem uma identificação com a luta pela democratização da sociedade e com o próprio “ideário da democracia” (Burgos, 2012: 335). A Ciência Social comprometia-se com esta condição, ao mesmo tempo em que não abria mão do rigor do método científico no exercício de sua profissão.

Na experiência atual, a partir de meados dos anos 1990, a Sociologia encontra-se mais fragmentada, com um alto número de especializações. O tema dominante da polaridade *atraso-moderno* foi substituído pelos temas da cidadania e dos direitos. Ainda assim, é inegável que a narrativa das Ciências Sociais mantém-se em destaque como forma de construir representações sobre a sociedade brasileira.

“À diferença dos ‘fundadores’, eles não detêm um ‘mandato público’, que permitia àqueles se dirigirem à sociedade como ‘seus intelectuais’, sua razão crítica e intérpretes gerais de seu movimento. A inscrição na vida pública assume uma entonação minimalista, legitimadora de interesses, colada ao seu específico objeto social e às suas demandas por autonomia e reconhecimento social. Interesses-direitos-cidadania, essa é uma tendência para uma Sociologia como reforma social” (Werneck Vianna: 230).

Se por um lado estamos diante do risco da apropriação corporativa desta atividade científica, de uma crescente especialização autorreferida, estamos também diante de um modelo mais democrático, no qual os intelectuais não são tidos como um estrato superior da sociedade. Werneck parece confiar na coexistência de diferentes gerações de cientistas sociais em atividade para a produção de inovação: “uma ciência que se especializa, acompanhando o seu processo de institucionalização, mas que não abdica do seu impulso originário para que se encontre com a sua sociedade” (Werneck Vianna: 232).

Este processo de “americanização das Ciências Sociais”, como conceituado por Werneck et al. (1998), é caracterizado por uma aproximação temática com a agenda da reforma social, por dentro da pesquisa científica aplicada, na busca pela solução de problemas sociais. Tal tendência é comprovada na pesquisa sobre doutores e teses em Ciências Sociais, cujos resultados demonstram que os trabalhos da pós-graduação concentram-se em uma grande variação de eixos temáticos, em detrimento da formulação de teorias explicativas generalistas sobre o país. Os objetos predominantes nas teses são “Cultura”, “Estudos da Religião e das Igrejas”, “Sindicatos e operários”, “Estudos agrários” e “Estudos indígenas”; no entanto, o mais comum dentre eles soma somente 6,6% do total das teses analisadas (Werneck et al., 1998: 18).

Apesar da aparente fragmentação, pode-se dizer que grande parte das teses, principalmente as de Sociologia e Ciência Política, estão referidas à moderna agenda brasileira, a temas e personagens da modernização do país, como sindicatos, elites empresariais e movimentos sociais. Já a Antropologia, debruça-se mais incisivamente sobre aspectos do “Brasil profundo”, como as questões indígenas e da população rural. Afirmam os autores que

“Os dois tempos presentes na nossa sociedade encontram-se representados na produção das Ciências Sociais e, dessa forma, as vertentes sociológicas clássicas da *sociedade* e da *comunidade*, com as contradições que se manifestam entre elas, são fontes vigorosas que informam a produção social brasileira” (Werneck et al., 1998: 30).

Assim é que, por meio de um processo de expansão especializada da disciplina, ela se mantém como uma das principais vozes explicativas da grande complexidade da trama social brasileira, colaborando para o debate público a res-

peito de questões ainda não solucionadas de nossa ordem social e política. O crescimento das Ciências Sociais pode ser atestado por sua presença em quase todos os estados brasileiros, formando uma rede de mais de 50 programas de pós-graduação (Rocha, 2007: 75).

O exercício de tal atividade na nova ordem social brasileira, de articulação e equilíbrio entre a tendência à especialização, de um lado, e a participação na vida pública, de outro, possibilitou, aos poucos, a compreensão por parte dos cientistas sociais de que pertenciam a uma tradição comum, desde o ensaísmo do início do século aos intelectuais da virada democrática. Apesar dos distintos contextos em que diferentes gerações atuaram, como procuramos demonstrar ao longo deste capítulo, é possível identificar aspectos de continuidade entre elas (Burgos, 2012: 338). Estes dizem respeito, principalmente, ao lugar ocupado pelas Ciências Sociais na vida brasileira, um lugar de centralidade na condução da reforma social, a partir da força de sua narrativa como forma de construção de representações sobre a sociedade, bem como de articulação e intervenção mais direta com a vida pública, seja no contexto de um “mandato público” na luta ampla pela redemocratização ou, atualmente, com uma “entonação minimalista” e a pauta dos direitos e da cidadania, por exemplo.

Mais recentemente, nesta mesma linha de continuidade, pode ser inserida a chegada do ensino da Sociologia às escolas brasileiras. Marcada por uma junção das três principais disciplinas que compõem as Ciências Sociais, sua vocação crítica, expressa na vontade dos atores políticos que participaram do processo de aprovação da lei, está em conciliar sua natureza autorreflexiva e antidoutrinária com a integração à cultura científica e à pesquisa empírica, transformando-se em uma “importante janela de oportunidade para as Ciências Sociais inscreverem seus métodos e linguagens na prática da reflexão cotidiana” (Burgos, 2010: 3). O argumento é o de que, se valorizadas no Ensino Médio determinadas marcas da tradição das Ciências Sociais, a Sociologia poderá aproximar a escola do mundo do aluno, a partir de sua competência para a investigação empírica, tornando-a mais interessante e próxima da vida dos jovens e da cultura juvenil (idem).

Se, por um lado, a inserção da disciplina no currículo do Ensino Médio se deveu a uma intensa movimentação das categorias profissionais da área, com clara

aspiração corporativa, por outro foi legitimada por uma grande influência ideológica, de um apelo progressista que aproximava os ensinamentos do campo das Ciências Sociais à formação para a cidadania. É esta intenção que coloca a conquista da obrigatoriedade do ensino da Sociologia nas escolas em linha de continuidade com a história da institucionalização da disciplina no Brasil. Isto é, o *ethos* de cultura cívica que marcou a história da constituição e valorização do campo das Ciências Sociais entre nós é o que justifica a entrada da Sociologia no currículo do Ensino Médio. Tal hipótese, é claro, poderia ser melhor explorada com base no estudo sobre a construção e legitimação desta decisão a partir dos debates no Congresso, por exemplo. No entanto, não foi este o objetivo do presente trabalho, que procurou observar esta passagem de maneira mais simples. A seção seguinte deste capítulo trará os principais marcos da história da presença da Sociologia nas escolas médias do país, com foco nos motivos que levaram à sua última aparição, manifestos nas discussões públicas quando da luta pela implementação da lei nº 11.684, em 2008.

1.2.

A recente chegada da Sociologia no Ensino Médio

A Sociologia chega recentemente às escolas médias brasileiras, mais especificamente no período entre 2008 e 2011, com os três anos de adaptação às exigências da lei. No entanto, esta permanece decisão controversa⁴, sendo objeto de importante debate entre sociólogos de todo o país. O fato de ter sido uma batalha comandada por associações da categoria, também ligadas à profissionalização do ensino da Sociologia fora dos departamentos universitários, fez com que, em grande parte, a inclusão do ensino da disciplina nas escolas fosse tomada como uma medida corporativa, que desse vazão aos formados na área com dificuldade de estabelecerem-se profissionalmente, o que, ao final, inflacionaria ainda mais o já repleto currículo do Ensino Médio. Mesmo entre os cientistas sociais não faltaram opiniões contrárias à medida. Pretendemos, aqui, recontar brevemente sua história de participação na escola brasileira, bem como rememorar as mais recentes controvérsias e disputas sobre o sentido da presença da Sociologia nesta etapa

⁴ Está em curso, neste momento, no ano de 2015, um debate sobre a reforma do currículo do Ensino Médio, que traz novos questionamentos acerca da presença da disciplina de Sociologia. A própria Presidente Dilma Rousseff, em entrevista ao “Bom Dia Brasil” no dia 22 de setembro de 2014, citou as disciplinas de Sociologia e Filosofia como exemplo do inchaço no currículo de tal etapa de ensino.

de ensino. Afinal, jovens de todo o vasto território brasileiro são expostos, semanalmente, a conteúdos desta disciplina. A Sociologia chegou ao Ensino Médio. É preciso compreender e debater seus objetivos.

A presença desta disciplina na escola secundária não é propriamente uma novidade. Ao contrário, sua primeira aparição se deu no início do período republicano, mais precisamente no ano de 1890, a partir do plano de educação formulado por Benjamin Constant, então ministro da Instrução Pública, que previa seu ensino nos anos finais do ensino secundário e em cursos normais, de formação de professores primários. Esta Sociologia do início do século tinha forte influência do pensamento positivista de Augusto Comte, com o objetivo de colaborar na formação de cidadãos comprometidos racional e moralmente com o desenvolvimento do país. Na prática, tal reforma não se concretiza e a participação da disciplina no currículo escolar se estende por breves sete anos. É somente em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, que a Sociologia torna-se obrigatória nos anos finais dos cursos preparatórios, complementares e normais, embora ainda sob a autonomia dos estados, ou seja, fora do âmbito nacional. Em um primeiro momento, foi implementada nos programas dos cursos de magistério do Rio de Janeiro e de Pernambuco. Já em 1931, com a Reforma Francisco Campos, seu conhecimento passa a ser exigido para a admissão em cursos superiores em todo o Brasil. (Lopes, 2007 e Moraes, 2011). Especialmente após 1937, em pleno período do Estado Novo, a Sociologia se faz presente como disciplina obrigatória no currículo das escolas médias, fato que contraria a tese mais comum de que sua aparição é vinculada ao governo democrático. Isto é, ao longo de sua história no país a Sociologia também serviu a contextos e concepções autoritárias de sociedade, antes de abraçar, a partir do regime militar, a causa da democracia.

Esta inclusão no currículo escolar se estende até o ano de 1942, quando da Reforma Capanema, que extinguiu sua obrigatoriedade. É em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases 4.024 (LDB), que a Sociologia volta a constar como disciplina opcional, mas, na prática, mantém-se excluída de grande parte dos currículos, com exceção dos cursos normais, de formação de professores, nos quais é lecionada enquanto “Sociologia educacional”. Depois do golpe militar de 1964 é terminantemente banida, enquanto surgem as disciplinas de “Educação Moral e

Cívica” e “Organização Social e Política do Brasil” (OSPB), a partir da promulgação de uma nova LDB em 1971.

É somente nos anos 1980, no processo de redemocratização e já com as Ciências Sociais institucionalizadas no país, que a Sociologia volta a figurar nos currículos das escolas de segundo grau, embora ainda não de forma obrigatória. Neste contexto, especificamente em 1983, o estado de São Paulo edita uma primeira proposta curricular para a disciplina, reconhecendo seu papel na formação dos jovens. A década foi marcada pela sua inclusão em currículos de diversos estados brasileiros, bem como pela proliferação de associações e sindicatos profissionais que se engajaram na campanha, o que ajudou a criar uma expectativa de obrigatoriedade, e deu legitimidade à sua posterior implementação em todo o país. Pouco antes disso, ainda em 1977, foi fundada a Associação dos Sociólogos do Brasil (ASB), que em 1988 tornou-se a Federação Nacional dos Sociólogos (FNS), primeira entidade da categoria com destaque em território nacional. É por meio de sua atuação que o VI Congresso Nacional dos Sociólogos, realizado em Curitiba (PR), no ano de 1986, elevou a luta pela inclusão da Sociologia no Ensino Médio – então Segundo Grau – à bandeira nacional, dando um forte impulso às reivindicações dos profissionais e à sua futura vitória. São concomitantes as lutas pela redemocratização do país e pela regulamentação da profissão de sociólogo (Gesteira e Silva, 2012: 67).

Os finais da década de 1980 foram fortemente marcados pelo movimento em torno da elaboração de uma nova Carta Constitucional, que agitou o debate e fortaleceu compromissos relacionados com a reforma democrática do país, incluindo a reforma do ensino. Para além de um novo texto constitucional, esse período mobilizou os intelectuais na luta mais geral contra as formas do autoritarismo na sociedade brasileira, fortalecendo compromissos e alianças em torno da transição para a democracia. Foi um momento de grande engajamento das Ciências Sociais na vida pública do país, como discutido anteriormente, de atuação de sua elite intelectual na formulação de um novo imaginário social sobre o período da ditadura e o Brasil da redemocratização. É neste importante papel desempenhado por uma parte da intelectualidade brasileira que os defensores e representantes da categoria profissional colhem legitimidade para levar adiante a luta pela inclusão do

ensino da Sociologia nas escolas. No entanto, no início da década seguinte, os anos 1990, houve um refluxo deste movimento, com a reestruturação da grade curricular que deu mais espaço para disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática.

Já em 1996, porém, com a nova LDB que tramitava no congresso desde 1988, os conteúdos de Sociologia, junto aos de Filosofia, são incluídos nas diretrizes para o Ensino Médio, mais especificamente em seu artigo 36, como “necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). A nova LDB reestrutura a educação científica no Ensino Médio a partir do estabelecimento de áreas de conhecimento, dentre as quais se encontram as Ciências Humanas e suas tecnologias. A Resolução nº 3, de 1998, do CNE assegura um “tratamento interdisciplinar e contextualizado” dos conhecimentos de Sociologia e Filosofia. Sob este argumento da interdisciplinaridade, não lhes foi reservado um status de matéria expositiva na grade curricular, mas proposto que participassem como conteúdos a serem ensinados no âmbito das demais disciplinas humanas, a História e a Geografia. Acusada de ter “viés neoliberal” por parte de sociólogos, em especial os que lutavam pela profissionalização do ensino destas disciplinas nas escolas médias do país, a LDB de 1996 valoriza os conhecimentos de Sociologia e Filosofia, mas confere a eles tratamento “transversal” e interdisciplinar, interpretação que vai de encontro à luta dos professores da categoria (Xavier de Carvalho, 2008: 118).

Foram elaborados em 1999, porém, a partir de discussões e propostas acadêmicas que se seguiram às novas determinações para a Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), reservando capítulos específicos para cada disciplina, inclusive para a Sociologia e a Filosofia. Este status de disciplina, dado pelo Ministério da Educação no âmbito da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, que as coloca em pé de igualdade com as demais disciplinas acadêmicas do Ensino Médio, é um passo na luta pela futura obrigatoriedade (Guimarães, 2007: 74). Tal incentivo para a inclusão da disciplina na grade curricular das escolas médias do país pode ser atestado por sua ocorrência, neste momento, ainda que de forma isolada, em alguns estados da federação. Importante notar que no documento, já no capítulo específico sobre a Sociologia, são consideradas as três

disciplinas que comumente compõem as Ciências Sociais: “Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política” (BRASIL, 1996: 37).

No início da década seguinte, em 2001, o então presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), ironicamente um sociólogo, para o desapontamento da categoria, veta o projeto de lei de autoria do deputado Padre Roque Zimmerman (PT-PR), de 1997, que propunha a alteração do artigo 36 da LDB, com a explicitação de que a Sociologia e a Filosofia se tornassem disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. A partir daí, acirra-se a campanha pela obrigatoriedade, que ganha mais adeptos e novas estratégias de ação em todo o país, principalmente em âmbito estadual. Associações, sindicatos e intelectuais da Academia promoveram fóruns e debates incessantes, inclusive com a elaboração de um manifesto nacional endereçado ao Conselho Nacional de Educação, com mais de 700 assinaturas, das quais 350 de entidades nacionais e estaduais de diversos segmentos como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e tantas outras. Assim, criou-se uma rede de diferentes atores na luta pela implementação definitiva da Sociologia no Ensino Médio, que pode chegar com mais facilidade ao Ministério da Educação (MEC).

O Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (Sinsesp), a mais antiga das associações da categoria, desempenhou papel de grande relevância nesta disputa, junto ao Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) e a Federação Nacional dos Sociólogos (FNS). Eles participaram diretamente da redação da proposta de mudança do artigo 10 da Resolução nº 3 de 1998 do CNE, para que a Sociologia e a Filosofia passassem a ser consideradas disciplinas obrigatórias no currículo brasileiro. Depois de tramitar por diversas instâncias do Ministério, o texto foi aprovado no ano de 2006 pelo então presidente da Câmara de Ensino Básico (CEB) e também sociólogo César Callegari, dando vida ao Parecer CNE/CEB nº 38, homologado pelo ministro Fernando Haddad. É publicada a Resolução nº 4, de 2006, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de conhecimentos de Sociologia e Filosofia, “necessários ao exercício da cidadania”, em todas as escolas brasileiras, embora não tenha determinado sua forma de organização disciplinar.

Na esteira destes acontecimentos são publicadas no mesmo ano as Orientações Curriculares Nacionais (OCN), tendo como redatores do capítulo dedicado à Sociologia Amaury César de Moraes, sociólogo da USP e diretor do Sinesp, Elisabeth Fonseca Guimarães, coordenadora do Laboratório de Ensino de Sociologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Nelson Dácio Tomazi, autor de livro didático de referência para a disciplina. O documento defende a presença da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, estando portanto alinhado às intenções das entidades profissionais. Além do argumento já consagrado da formação para a cidadania, as OCNs pontuam a contribuição da Sociologia para a aproximação dos jovens com uma linguagem própria da área, adquirindo a capacidade de “sistematizar os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade”, a partir da “reconstrução e desconstrução de modos de pensar” e da “desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais” (BRASIL, 2006: 105). Faremos, no segundo capítulo deste trabalho dissertativo, uma discussão mais detalhada dos currículos e matrizes desenvolvidos para a disciplina – por ora, basta explicitar os argumentos e aspirações que colaboraram para que configurasse enquanto disciplina específica nos currículos de todo o país.

Finalmente, já no segundo governo Lula (PT), em 2008, sanciona-se a lei nº 11.684, que altera a LDB e institui a obrigatoriedade do tratamento disciplinar da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio. Meses depois, um novo Parecer, de nº 22, trata do processo de implementação das novas disciplinas. No ano seguinte, em 2009, é publicada uma Resolução que estabelece a inclusão do ensino de ambas ao longo de todos os anos do Ensino Médio, com prazo de implantação obrigatória até o ano de 2011.

Durante este processo, surgem, por todo o país, propostas curriculares e debates que ajudam a compreender, em linhas gerais, a polêmica em torno do ensino de Sociologia nas escolas brasileiras. Como aponta Burgos, “pouco existe de consensual a respeito do que são as Ciências Sociais, seus limites, objetivos e competências” (Burgos, 2010: 1). A obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio vem impondo um novo terreno de disputas, atravessadas por ressentimentos históricos que derivam do próprio processo de institucionalização do campo entre

nós. De um lado, uma visão “militante e doutrinária” da atividade, em contraposição a uma visão “plural e axiologicamente neutra”. Há também a controvérsia entre uma percepção mais prática e aplicada desta ciência e outra mais clássica, acadêmica (idem).

As associações sindicais e demais instituições da categoria profissional baseiam sua reivindicação em orientações oficiais e nas diretrizes da LDB para o Ensino Médio, nas quais constam 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” e “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Artigo 35º da seção IV da LDB de 1996). Elas também fazem uso de argumentos intrínsecos ao processo de profissionalização dos sociólogos, como a abertura de um novo e vasto mercado de trabalho, que acomode a grande quantidade de licenciados de universidades de todo o país.

Em uma análise dos discursos contidos nos documentos oficiais dos I e II Encontro sobre a Introdução da Sociologia no Ensino Médio, que reuniu as principais universidades federais e estaduais do Estado do Rio de Janeiro, ainda no ano de 1990, e tomando como referência empírica a identificação de palavras-chave, Gesteira e Silva (2012) argumentam que os sentidos atribuídos à inserção da disciplina nesta etapa de ensino fazem referência às ideias de “cidadania”, “crítica” e “politização” (Gesteira e Silva, 2012: 74). Estava presente também a ideia da inserção da disciplina como forma de ampliação de oportunidades profissionais para os cientistas sociais. É interessante notar que tais intenções permanecem nos documentos e discursos mais recentes, ainda que os mesmos conceitos possam carregar sentidos diferentes hoje e ontem.

O sociólogo Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho, que presidiu o Sinsesp no período de 2007 a 2010, relata as indicações do Primeiro Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia e Filosofia, ocorrido em São Paulo de 22 a 24 de julho de 2007. Dentre estas estão a defesa de que apenas os licenciados em Ciências Sociais possam prestar concurso para professor e lecionar a disciplina, bem como a exigência de uma carga horária, para Sociologia e Filosofia, de duas ho-

ras/aula por dia, em cada um dos anos letivos do Ensino Médio. Medidas estas que colaborariam para a acomodação de ambas as disciplinas na grade curricular, a partir do ensino realizado por especialistas e de uma entrada cotidiana na sala de aula, e também evidenciam a luta pela profissionalização de uma carreira em Sociologia e Filosofia (Xavier de Carvalho, 2008).

De outro lado, no entanto, há um conjunto de cientistas sociais que têm uma postura de certo modo desconfiada em relação à presença da Sociologia no Ensino Médio. São aqueles receosos com possíveis deturpações excessivamente normativas e ideológicas destas mesmas intenções, já presentes na lei, de formar cidadãos com “pensamento crítico” e “autonomia intelectual” para o “mundo do trabalho” e o “desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado”. Além deste suposto perigo, há o argumento contrário à inflação do currículo do Ensino Médio, já extenso e fragmentado. As justificativas que legitimaram a entrada da Sociologia e da Filosofia também podem servir, argumentam alguns, para uma demanda pela Economia, a Psicologia e outras disciplinas. Em geral esses são defensores de um perfil curricular moderno, que valorize as áreas de conhecimento e a abordagem transversal das ciências humanas através da análise de questões e problemas sociais, e não uma coleção de recortes de disciplinas, com pouca comunicação entre si.

Pode-se interpretar o veto do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso como filiado a esta corrente de pensamento. O então ministro da Educação, Paulo Renato Souza, afirmou ser a proposta uma “volta ao passado”, pois ia de encontro à valorização da interdisciplinaridade, por inserir uma disciplina a mais no currículo. Argumentou-se, também, que a medida oneraria os estados e que não havia profissionais suficientes para suprir a nova demanda (Folha de São Paulo, 2001).

O exemplo do debate em torno da criação de uma proposta curricular para o estado do Rio de Janeiro é elucidativo desta questão. Simon Schwartzman foi forte crítico da proposta curricular divulgada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, em fevereiro de 2010, em debate público com a participação de demais professores da área. O sociólogo afirmou que a proposta carregava uma visão de mundo “particular e empobrecida”, tratando-se de um “conjunto desastroso de ideias gerais, palavras de ordem e ideologias mal disfarçadas, que

confirmam as piores apreensões dos que sempre temeram esta inclusão obrigatória da Sociologia no currículo escolar” (Schwartzman, 2010). O autor criticou o que considera má interpretação da LDB de 1996, a demanda por disciplinas obrigatórias, ensinadas isoladamente, que consolida um modelo de “educação enciclopédica”. Afirmou ainda, sem valorizar nenhuma especificidade do ensino da Sociologia nas escolas, que

“os conhecimentos relativos ao mundo das relações sociais, assim como das questões da ética e da moralidade, não são privilégios dos sociólogos e filósofos portadores dos respectivos diplomas, mas estão presentes, de diversas formas, em outras disciplinas, como a Teologia, a Antropologia, o Direito, a História e a Crítica literária” (Schwartzman, 2009).

Assim, os argumentos de base são os de que o currículo do Ensino Médio já seria por demais inflacionado, não comportando a exigência de mais uma disciplina obrigatória, bem como o perigo da excessiva normatização da Sociologia, na tentativa de torná-la instrumento de finalidades ideológicas, como a formação de valores que não dizem respeito ao conhecimento em si mesmo. Em entrevista à Revista *Habitus*, da Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em junho de 2009, o professor Márcio da Costa (UFRJ) afirma que deve-se evitar o caráter doutrinário que os defensores da Sociologia no Ensino Médio lhe atribuem, a esperança de que cumpra “papel civilizatório”, pois esta área do conhecimento “não se presta ao proselitismo político, ao discurso moralizador, mesmo que travestido de feições supostamente liberais ou afinadas com retóricas pró direitos e liberdades” (Revista *Habitus*, 2009). O perigo apontado está no tratamento doutrinário de visões supostamente críticas e democráticas, facilitado por um possível recorte temático e a-histórico do currículo, ou mesmo na mera irrelevância de sua presença, contribuindo para tornar o Ensino Médio mais árduo, inchando seu currículo com mais uma série de conteúdos especializados.

A partir da pertinência do debate em torno da inclusão da Sociologia no Ensino Médio, é fácil perceber que não são poucos os desafios a serem enfrentados, agora que sua presença se consolida nos currículos dos estados da federação. Questões como a formação de professores, a carga horária cumprida e as condições de trabalho como um todo são fundamentais para que se avaliem resultados da presença da disciplina no currículo do Ensino Médio. Dependendo da interpre-

tação dominante do que deve ser o papel da disciplina, e de suas condições de implementação, aumentam ou diminuem as chances de submetê-la a perigos como os apresentados. Como afirma Maria Alice Rezende de Carvalho, “a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio exige também mudanças no Ensino Superior, cujo sentido, extensão e objetivos inscrevem-se no quadro de uma democratização profunda da vida social” (Rezende de Carvalho, 2010: 2).

Desta análise dos desafios e condições concretas para a implementação da disciplina nas escolas é que poderão emergir suas qualidades para a sala de aula, e não de uma “disputa estéril em torno de uma concepção aparentemente sistêmica do que seja a ‘boa Sociologia’” (Burgos, 2010: 2). Para Marcelo Burgos, algumas marcas da Sociologia brasileira devem nortear esta passagem para o Ensino Médio, como sua natureza autorreflexiva, que coloque em debate a própria proposta da disciplina; sua sólida identidade acadêmica, que requererá uma constante relação com a Universidade; e sua competência para a pesquisa empírica, que poderá trabalhar uma aproximação entre a escola e o “mundo do aluno”, o contexto – familiar, cultural, de vizinhança etc. – em que vivem. Assim é que,

“caso consiga contribuir para cultivar uma cultura avessa ao pensamento doutrinário e normativo, para integrar o ensino escolar à cultura acadêmica, e para aproximar a escola do mundo de seu aluno, a Sociologia ganhará um papel especial na vida escolar, o único talvez realmente sintonizado com a confiança depositada pelo Congresso Nacional na vocação crítica das Ciências Sociais” (Burgos, 2010: 3).

Maria Alice Rezende de Carvalho faz coro com essa perspectiva. Em analogia às “Seis propostas para o próximo milênio” de Ítalo Calvino, em que apresenta o que considera os valores da literatura, Rezende de Carvalho aposta na Sociologia como forma “racional e laica, em oposição às formas religiosas e doutrinárias, de socialização de valores” (Rezende de Carvalho, 2010: 3). Acreditamos que, distante de uma moralização compulsória, como teme Márcio da Costa, a proposta da “socialização de valores” diz respeito ao reconhecimento da Sociologia como uma linguagem de autoconhecimento social, que nos ensina que identidades são relacionais e portanto construídas e reconstruídas na vida social, na interação com outros seres humanos. Daí surgem, ainda segundo Maria Alice, os temas da desnaturalização de processos históricos, da solidariedade social e da relativização antropológica, dentre outros. Não se trata de normatizar tais ensinamentos, como se fossem conteúdos neutros a serem apreendidos pelos estudantes, mas tão so-

mente dar-lhes a oportunidade de contato com esta tradição de pensamento, que pode colaborar para alargar suas perspectivas e modos de compreender e estar no mundo.

Conclui a autora, em posicionamento com relação a uma importante crítica à inclusão da disciplina no currículo do Ensino Médio, que “a Sociologia não está sendo convocada para ilustrar enciclopedicamente os jovens do mundo, mas para imprimir hábitos e uma cultura intelectual ligados àquela disciplina” (Rezende de Carvalho, 2010: 3). Com Bernard Lahire, argumenta que as Ciências Sociais são uma terceira cultura, que se soma à “cultura científica” das Ciências da Natureza e à “cultura literária”, ambas muito presentes no Ensino Médio. A presença da “cultura sociológica” desde a escola média poderá provocar no jovem o hábito de “descentrar-se, de se perceber na relação com os outros e com o seu meio” (idem).

Julgamos que esta habilidade reflexiva da Sociologia e sua vocação pública expressa ao longo da criação do campo no Brasil, especialmente com a participação no processo de redemocratização do país, são especificidades que legitimam a entrada da disciplina no Ensino Médio. As Ciências Sociais estão sendo chamadas para desempenhar o papel, junto às demais Ciências Humanas, de fortalecer o ensino científico e o pensamento crítico na escola, a partir do aprendizado de competências relacionadas à vida no mundo moderno, globalizado.

A própria “educação para a cidadania”, diretriz presente em quase todos os documentos oficiais que tratam da Sociologia (e da Filosofia) no Ensino Médio, está fortemente atrelada às orientações internacionais sobre a educação para o século XXI. Entidades como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a “Partnership for 21st Century Skills” (P21), uma parceria entre empresas e estados norte-americanos para o desenvolvimento da educação, divulgam e fomentam tal diretriz.

De modo geral, é a partir do entendimento de que vivemos um momento histórico de profundas transformações sociais que surge a necessidade de uma ampla reformulação dos sistemas de ensino. As organizações supracitadas convergem quanto à ideia de que a educação para o século XXI deve preparar os jo-

vens para a vida e o mundo do trabalho, em um contexto de crescente globalização, informatização e flexibilização das relações sociais. A “educação para a cidadania” compõe o quadro das competências para o século XXI, e é por sua vez composta por três grandes dimensões: o “letramento cívico”, a “cidadania global” e a “cidadania digital” (“Reimagining citizenship for 21st century”, 2006).

Assim é que a presença da Sociologia no currículo do Ensino Médio brasileiro pode ajudar a escola pública a alinhar-se às diretrizes internacionais para a etapa de ensino, colaborando especificamente para o desenvolvimento do “letramento cívico” dos jovens, para que tenham mais autonomia e reflexividade na sua vivência diária, sabendo manter-se informados, conhecendo as esferas de governo e suas atribuições, as implicações locais e globais de decisões coletivas e o exercício de direitos e deveres da cidadania em níveis local, estadual, nacional e global (idem).

No seguinte capítulo deste trabalho dissertativo observaremos mais de perto as propostas curriculares da disciplina no Ensino Médio, bem como os currículos implementados em diferentes estados brasileiros. Analisaremos o espaço desta “cultura sociológica” (Rezende de Carvalho, 2010) entre as Ciências Humanas, seu papel nesta etapa de ensino e sua possível contribuição para a melhoria do Ensino Médio, na direção do que é proposto na LDB e nas diretrizes educacionais para o século XXI, como a educação para a cidadania.

2.

A implementação da Sociologia na escola: currículo e avaliação

A última escalada da Sociologia para o Ensino Médio, lenta e gradual desde os anos 1980 e de forma mais enfática a partir da LDB de 1996, tem evidenciado que se trata de um campo em disputa, constituindo-se em meio a um processo mais amplo de mudança no currículo das Ciências Humanas no Ensino Médio, bem como nos objetivos desenhados para a própria etapa de ensino em geral, tanto no país como no mundo. Uma ampla discussão acerca do chamado currículo contemporâneo, afinado às expectativas relacionadas à educação para o século XXI, ecoa no debate sobre a presença da Sociologia na escola brasileira. Afinal, por que a inclusão de mais uma disciplina entre as Ciências Humanas? Qual espaço ela ocupa no currículo do Ensino Médio, e a qual fim ela atende? Qual papel está sendo chamada a desempenhar? E mais: o que se entende exatamente por “Sociologia”? Quais conteúdos e competências ela engloba? Podem eles atender às finalidades propostas?

Este capítulo pretende abordar estas questões ao promover uma reflexão sobre as diretrizes, parâmetros e orientações curriculares para o Ensino Médio em geral e, mais especificamente, para a própria disciplina. Para isso, passaremos pela legislação atual acerca das finalidades desta etapa de ensino, pelos principais documentos programáticos oficiais e livros didáticos utilizados como ferramentas pedagógicas para o ensino da disciplina, bem como por matrizes curriculares de referência, em três estados da federação, a fim de compreender o que caracteriza a presença da Sociologia no Ensino Médio. Em seguida, apresentaremos uma pesquisa sobre a aprendizagem na disciplina, realizada a partir de resultados de avaliações de larga escala, em comparação com escalas de proficiência de dois estados brasileiros.

2.1.

O lugar da Sociologia no currículo do Ensino Médio

Como vimos, a Sociologia reaparece em documento oficial de âmbito nacional no ano de 1996, na chamada nova LDB, como um conhecimento considerado necessário ao exercício da cidadania, uma das finalidades centrais da Educa-

ção Básica, cuja fase final é o Ensino Médio. A lei incumbe tal etapa de ensino de garantir uma formação geral a todos os brasileiros, concepção que difere em absoluto da sancionada anteriormente pela LDB de 1971, que propunha um segundo grau dividido entre a preparação para o prosseguimento nos estudos, para uns, e a formação e profissionalização técnica, para outros. Além de unificar o Ensino Médio, a nova LDB também determina o ensino de uma “base nacional comum” em todo o país, a ser complementada por uma parte diversificada do currículo, adequada às características de cada realidade local.

A partir destas mudanças, os objetivos do Ensino Médio passam a ser os de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). A novidade está na tentativa de promover uma educação única que atenda a diversos fins, reunindo uma perspectiva humanista – do aprimoramento da pessoa humana – à outra, técnico-científica – da integração ao mundo do trabalho.

Apesar da valorização do papel a ser desempenhado pela Sociologia no que tange ao aprendizado e à prática da cidadania, a LDB de 1996 não promulga sua obrigatoriedade, sob o argumento do princípio da flexibilidade, dadas as desigualdades regionais e sua interferência na capacidade de adequação a esta exigência por parte de certas localidades do país. Assim, como vimos no capítulo anterior, a lei é ambígua quanto à necessidade da presença da Sociologia como disciplina no Ensino Médio, deixando espaço para diferentes interpretações. Durante o governo FHC veta-se o projeto que alteraria tal condição explicitando sua obrigatoriedade. O desfecho desta imprecisão no âmbito de currículo se dá com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, propostas no Parecer CNE/CEB nº 15, e confirmadas pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 1998. Tais documentos, com força de lei, estabelecem um “tratamento interdisciplinar e contextualizado” para os saberes de Sociologia e Filosofia (BRASIL, 1998). Diluem seus conteúdos no interior de uma grande área de conhecimento, denominada Ciências Humanas e suas Tecnologias. A tradicional organização do currículo por disciplinas é assim englobada em categorias mais amplas, valorizando a ideia de uma educação tecnológica básica que articule diferentes dimensões e conteúdos

em um processo interdisciplinar. Os conteúdos do campo da Sociologia passam a ser tratados em projetos, programas e atividades transversais ou mesmo no âmbito das demais disciplinas de Ciências Humanas, como História e Geografia.

É ainda neste mesmo contexto que são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em 1999. Tal documento, encomendado pelo Ministério da Educação (MEC) a especialistas, não tem poder de lei, sendo somente uma espécie de guia para escolas e docentes. A justificativa de sua regulamentação foi atender a uma demanda de atualização das diretrizes educacionais brasileiras, que não sofriam mudanças desde o período autoritário mais recente, a Ditadura Militar. Os PCNEM guardam forte afinidade com a LDB de 1996 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998, que estabelecem um novo perfil para o currículo médio, apoiado em três grandes áreas de saber – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias – bem como no ensino de competências.

Em alinhamento com organizações multilaterais, que partem de premissas semelhantes, são incorporados princípios do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, publicados em 1996. Estes são: “aprender a conhecer”, que significa aprender a aprender, ao se adquirir uma base para a continuação nos estudos; “aprender a fazer”, que dialoga com o mundo do trabalho e privilegia a aplicação da teoria na prática e a produção de tecnologias; “aprender a viver”, que diz respeito à percepção da interdependência social e à vida em sociedade; “aprender a ser”, que trata do desenvolvimento geral da pessoa humana, sua autonomia e pensamento crítico (Delors, 2001).

Um primeiro aspecto relevante da organização curricular em questão é o destaque dado à noção de tecnologia, que aparece como norteadora das três grandes áreas acima descritas. Nas Ciências Humanas, as tecnologias estão referidas ao conhecimento a respeito do indivíduo e do mundo social, relacionadas à comunicação e à organização produtiva, como por exemplo o desenvolvimento de processos de gestão e tratamento de informações, lastreados por conhecimentos econômicos, sociológicos, geográficos, jurídicos, entre outros. O documento afir-

ma que “a tecnologia, enquanto tema ou aplicação, produto ou processo, poderá constituir um excelente recurso para o tratamento contextualizado aos conhecimentos da área” (BRASIL, 1999: 10).

Em seguida está a inovação proporcionada pela introdução da pedagogia de competências no currículo brasileiro. De acordo com Philippe Perrenoud, sociólogo da educação, a ênfase no ensino de competências ganhou força nas décadas finais do século XX, mais especificamente a partir dos anos 1970, em grande parte impulsionada por organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mas também pela própria lógica de desenvolvimento das sociedades modernas, vinculada ao conhecimento técnico e científico. A justificativa das reformas curriculares esteve calcada na necessidade da preparação dos alunos para a vida fora da escola, para a mobilização e o uso dos conhecimentos aprendidos, contra sua simples assimilação. Competências são ferramentas para “aprender a aprender”, uma das premissas da educação para o século XXI, destacadas anteriormente.

No entanto, em muitos casos o ensino de competências foi incorporado sem uma alteração no equilíbrio clássico do currículo, sem o questionamento da pertinência de alguns dos saberes tradicionalmente ensinados pela escola. É interessante notar que, nestes casos, foram “acrescentados alguns verbos de ação diante das noções tradicionalmente ensinadas, para dar a entender que há o desenvolvimento de competências” (Perrenoud, 2013: 15). Defensor da orientação do currículo para este fim, Perrenoud afirma que a abordagem não pode ser feita de modo precipitado, sendo necessário considerar as fragilidades conceituais e empíricas que a cercam. Na escola que tem a intenção de preparar todos os jovens para a vida adulta, o ensino deve concentrar-se naqueles que não continuarão seus estudos após o período obrigatório, pois estes terão menos oportunidades de adquirir tais competências ao longo da vida. É neste contexto que o autor defende a inclusão de habilidades em áreas não valorizadas na escola, como a Psicologia, a Economia e a própria Sociologia (Perrenoud, 2013).

Há, por trás da ideia do ensino de competências, um entendimento sobre o mundo atual, que é explicitado nos PCNEM. Afirma-se que “a consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens,

serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho” (BRASIL, 1999). Está aí a mudança mais profunda na concepção do que deve ser o papel do Ensino Médio. A partir da compreensão de que o desenvolvimento da modernidade e a revolução tecnológica produziram grandes transformações nas sociedades humanas que alteraram o modo de organização das relações sociais, em especial das relações de trabalho, é que se imagina a formação do aluno devendo ser capaz de garantir o domínio de um conjunto de competências básicas para viver em tal cenário. Assim, há uma aproximação entre a preparação para o exercício da cidadania e para as exigências do mercado de trabalho, que se dá na forma de competências relacionadas à capacidade de abstração, de trabalhar em equipe, de desenvolver um pensamento sistêmico, dentre outras. Isto é, a concepção de cidadania não é tomada como um conceito abstrato, a partir de seu aspecto formal, mas também “na perspectiva de uma cidadania social, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais” (BRASIL, 1999: 12).

Esta junção de esferas distintas da existência humana, realização que se alinha com as orientações internacionais da chamada educação para o século XXI – de que ela deve cumprir papel econômico, científico e cultural –, recebeu fortes críticas de setores preocupados com as finalidades democráticas da escola e com a formação cultural mais ampla, temerosos da submissão da educação a interesses econômicos (Lopes, 2002). No entanto, os defensores do ensino de competências argumentam que tal concepção curricular não elimina o ensino de conteúdos disciplinares tradicionais, aliás, necessita deles, pois as competências precisam ser desenvolvidas a partir de algum contexto. Isto é, o ensino de competências pressupõe que o aluno consiga mobilizar diversos saberes e conhecimentos previamente adquiridos para uma finalidade em questão (Perrenoud, 2013: 46). Neste sentido, em consonância com Perrenoud, Pereira (2000) afirma que não haveria razão de temer o caráter utilitário da proposta, pois

“formar indivíduos que se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais exige da escola muito mais do que a simples transmissão e acúmulo de informações. Exige experiências concretas e diversificadas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem. Educar para a vida requer a incorporação de vivências e a incorporação do aprendido em novas vivências” (Pereira, 2000 *apud* Lopes, 2002: 390).

Os princípios de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos, presentes nas DCNEM, são reforçados nos parâmetros recomendados como sendo fundamentais para a formulação de propostas programáticas. A intenção expressa é a de superar um processo educativo compartimentalizado em disciplinas isoladas, incentivando o tratamento de diferentes conteúdos e perspectivas na compreensão ou resolução de um fenômeno ou problema concreto. Contextualiza-se uma mesma questão, observando-a a partir de distintos pontos de vista. Nesta perspectiva, não há espaço para que a Sociologia se torne obrigatória, pois sua visão pode ser incorporada às demais disciplinas humanas. Ainda assim, por conta da importância que lhe é reservada nos documentos oficiais, os PCNEM dedicam um capítulo do volume de Ciências Humanas aos “conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política”. Outra questão significativa referente à contextualização do ensino diz respeito à importância dada ao cotidiano do estudante, à necessidade de “partir das experiências culturais dos alunos para construir o conhecimento científico”, mesmo que tais conhecimentos tenham natureza distinta (BRASIL, 1999: 42).

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) valorizam uma prática pedagógica baseada no desenvolvimento de competências básicas para a vida, ensino que pressupõe uma abordagem de conteúdos diversos e sua mobilização em diferentes contextos. A seleção de competências fica a critério de sistemas e estabelecimentos educacionais, e deve ser trabalhada a partir de dois princípios fundamentais, a interdisciplinaridade e a contextualização. O preparo para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania é valorizado como finalidade principal da etapa de ensino, que tem grande afinidade com a LDB e com as DCNEM.

Concepção relativamente distinta do Ensino Médio e da área de Ciências Humanas promovem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), publicadas no ano de 2006, já em outro contexto político, durante o governo Lula. Elaboradas a partir de ampla discussão com diferentes setores do campo da educação, como equipes técnicas de sistemas estaduais, professores e até alunos da rede pública, bem como representantes da comunidade acadêmica, tais orientações propõem mudanças para a fase de ensino em questão. A demanda para a

formulação de novos parâmetros – que, como os anteriores, não têm força de lei – surgiu da necessidade de esclarecer e explicitar pontos obscuros dos PCNEM, e também de oferecer mais apoio pedagógico aos professores, sugerindo alternativas didáticas para o trabalho em sala de aula, inexistentes no documento anterior. Tal reflexão iniciou-se no ano de 2004, com a organização de grupos de trabalho multidisciplinares, já com a intenção de formular documentos iniciais que pudessem trazer referências e reflexões que suscitassem propostas de trabalho.

No que tange ao lugar da Sociologia em meio às demais Ciências Humanas, as OCEM sugerem duas alterações expressivas em relação às propostas anteriores. Valorizam o artigo 36 da LDB de 1996, que determina o ensino de conhecimentos de Filosofia e Sociologia “necessários ao exercício da cidadania”, compreendendo-o como uma aproximação em relação à demanda pela sua obrigatoriedade. No entanto, declara-se que a associação direta entre o ensino da disciplina de Sociologia e o exercício da cidadania seja demasiadamente vaga. O documento enfatiza que “essa relação não é imediata, nem é exclusiva da Sociologia a prerrogativa de preparar o cidadão” (BRASIL, 2006: 104). Pontua que a disciplina trata de conteúdos relacionados ao tema da cidadania, da organização social e política das sociedades, mas adverte que a relação entre tais conhecimentos e o “exercício” da cidadania precisa ser construída, não é algo dado, inerente aos ensinamentos da área.

Além disso, considera-se que houve uma “interpretação equivocada” do artigo supracitado, expressa na oficialização das DCNEM, com o Parecer 15 e a Resolução 3 de 1998 (BRASIL, 2006: 103). Tais diretrizes legais impuseram o tratamento interdisciplinar da Sociologia, desacelerando a luta da categoria profissional. É enfática a defesa da obrigatoriedade da criação da disciplina nas OCEM de 2006, a partir de dois argumentos. Em primeiro lugar, há a desconfiança em relação à capacidade de professores de outras disciplinas ensinarem conteúdos e competências de Sociologia, percorrendo pressupostos e teorias das Ciências Sociais. Afirma-se que

“muitas vezes [o que se dá] é uma transcrição indevida dessas teorias, que nunca ocorre com a paciência e a especificidade próprias das Ciências Sociais, uma vez que o que está em causa é *preservar* a linguagem, a metodologia e o objeto peculiar dessas [outras] ciências” (BRASIL, 2006: 112).

O segundo argumento refere-se à própria importância da Sociologia, que não deve se restringir ao “papel de vizinhança e complementação”. A disciplina poderia se constituir em um espaço de reflexão para a própria escola, que enquanto instituição escolar poderia se tornar objeto de estudo da aula de Sociologia, inclusive a partir do trabalho com pesquisa. Sobre essa questão conclui o documento que “a Sociologia na escola não se limita à garantia da diversidade curricular – como se chegou a chamar, *enriquecimento pedagógico* –, senão a uma postura política da comunidade escolar” (BRASIL, 2006: 115).

Apesar da enérgica defesa da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia na grade curricular do Ensino Médio, as OCEM deixam claro que esta exigência não desconsidera a necessidade de diálogo, bem como de atuação conjunta entre as Ciências Humanas. A proposta neste sentido é a de que os professores das diferentes disciplinas trabalhem em torno de “um tema, um fato ou um conceito” (idem: 114). Percebe-se, com isso, que embora as orientações critiquem o ensino interdisciplinar dos conteúdos de Sociologia, estimulam o trabalho conjunto relacionado a problemas comuns. Além da necessidade de se qualificar o sentido do aprendizado para o exercício da cidadania, esta mudança em relação ao entendimento do princípio de interdisciplinaridade, e da própria obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, são as principais diferenças trazidas pelas OCEM em relação aos antigos PCNEM.

Apesar destas divergências, significativas mas pontuais, ambos os documentos guardam também importantes semelhanças entre si. Uma diz respeito à manutenção da Sociologia como espaço de reunião das Ciências Sociais no currículo do Ensino Médio. Este fato demonstra que, embora não se tenha chegado a um consenso quanto ao que deve ser ensinado neste nível de escolarização, pode-se falar que contempla-se as perspectivas da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política. Outra relativa aproximação entre os documentos em questão está nas finalidades que apontam para o Ensino Médio, e na contextualização que fazem do mundo contemporâneo, “cada vez mais dominado pelo conhecimento técnico-científico” (BRASIL, 2006: 111). Textualmente, as OCEM advogam que

“(…) na medida em que a escola é um espaço de mediação entre o privado – representado sobretudo pela família – e o público – representado pela sociedade –, essa deve também favorecer, por meio do currículo, procedimentos e conhecimentos que façam essa transição. De um lado, o acesso a informações profissionais é uma das condições de existência do Ensino Médio; de outro, o acesso a informações sobre a política, a economia, o direito é fundamental para que o jovem se capacite para a continuidade nos estudos e para o exercício da cidadania, entendida estritamente como direito/dever de votar, ou amplamente como direito/dever de participar da própria organização de sua comunidade e seu país” (BRASIL, 2006: 110).

Permanecem claros, assim, a intenção da formação para o trabalho a partir do “acesso a informações profissionais”, bem como o preparo para a cidadania, como já consta nos PCNEM e nas bases legais anteriores. A diferença, sutil mas importante, está na qualificação do que se considera o “exercício da cidadania”. Por um lado, tal mudança dá conteúdo à determinação, orientando os estabelecimentos de ensino a perseguirem este fim. Por outro, reduz a possibilidade de interpretação da ideia de exercício da cidadania aos direitos e deveres do voto e da participação política.

Com a publicação das OCEM, e certamente a partir de sua influência nas esferas no Ministério da Educação, bem como entre certos setores da sociedade civil, ligados aos campos das Ciências Sociais e da Educação, há a homologação do Parecer nº 38 e da Resolução nº 4, do mesmo ano, que altera a Resolução nº 2 de 1998 e afirma que “no caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, a organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia” (BRASIL, 2006). Em seguida, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, publica-se a lei nº 11.684, em 2008, que institui a obrigatoriedade de ambas as disciplinas em todas as escolas de Ensino Médio do país. No mesmo ano, o Parecer nº 22 e a Resolução nº 1, de 2009, dispõem sobre o processo de implementação de tais disciplinas, com o prazo de dois anos, até 2011.

É em 2012 que a Resolução CNE/CEB nº 2 redefine, em parte, as DCNEM, como um processo de atualização da legislação acerca do Ensino Médio, que já vinha sofrendo alterações ao longo dos últimos anos. No ano seguinte, em 2013, é publicado um relatório que reúne todas as “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica”, no qual há um capítulo específico para as DCNEM. Desenvolvidas em um contexto distinto, de crescimento econômico e maior investimento em educação, as novas diretrizes legais têm preocupações

semelhantes às antigas, como a relação entre a formação geral e a formação para o trabalho, a adequação da educação média às necessidades de uma sociedade tecnológica, a intenção de prover as escolas de autonomia na definição do currículo adotado e a necessidade de fortalecer a identidade desta etapa de ensino. Suas diferenças são menos de estrutura do currículo em si, e mais de inspiração conceitual, no sentido de um afastamento de uma perspectiva considerada muito subordinada aos interesses econômicos do país, desenhada nos anos 1990. Percebe-se uma maior valorização das diferenças dentre os “sujeitos do Ensino Médio”, a partir do reconhecimento da chegada de uma juventude com características diversas daquela que tradicionalmente frequentou a escola, muitas vezes com uma inserção mais precoce no mundo do trabalho, e a partir da atenção dada às especificidades do alunado noturno, dos estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de alunos indígenas, do campo e quilombolas, bem como da Educação Especial (BRASIL, 2013). Há também diferenças acerca do modelo de financiamento da educação e da formação de professores, que saem do escopo do presente trabalho.

A mudança mais palpável em termos de organização curricular está na reestruturação das áreas de conhecimento, separando a Matemática das Ciências da Natureza e retirando a ideia de “tecnologia”, considerada por críticos como uma concepção reducionista, concebida como aplicação técnica do conhecimento (Silva, 2009: 444). Silva (2009) argumenta que

“a relação entre tecnologia e conhecimento científico é tomada de forma limitada e pragmática, resultado da intenção de adequação da educação escolar a demandas do mercado de trabalho. (...) A possibilidade de uma formação capaz de compreender e questionar os fundamentos científicos e tecnológicos circunscritos aos processos produtivos vê-se, assim, subtraída e, em seu lugar, tem origem uma formação que prima pelo caráter utilitário dos saberes” (idem).

A partir dessa apreciação é que as grandes áreas transformam-se em: “Linguagens”, “Matemática”, “Ciências da Natureza” e “Ciências Humanas”. Há também críticas à noção de trabalho presente no documento de 1998, não contextualizada e compreendida somente a partir da ideia de “mercado de trabalho”, estritamente vinculada à sociedade capitalista moderna. O novo documento valoriza o “trabalho como princípio educativo”, a partir de uma perspectiva “ontológica”, isto é, como forma de transformar e produzir a realidade que nos cerca, e portanto

categoria fundamental para o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica (BRASIL, 2013).

Junto ao trabalho estão as categorias de ciência, tecnologia e cultura, como base das propostas curriculares desenvolvidas. O conceito de tecnologia é aqui ressignificado, compreendido como “a extensão das capacidades humanas, (...) a transformação da ciência em força produtiva ou a mediação entre o conhecimento científico e a produção, que é marcada desde a sua origem pelas relações sociais” (Lima, 2011: 61). Outra diferença em relação ao marco legal anterior é a valorização da “pesquisa como princípio pedagógico”, já apontada nas OCEM. Trata-se de dar ao estudante mais protagonismo na busca de conhecimento, em contraposição à simples transmissão de informações por parte do professor, além de possibilitar, por meio do trabalho de campo, por exemplo, uma abordagem menos fragmentada dos conhecimentos adquiridos, associando-os uns aos outros e todos à vida cotidiana. Ademais, inclui-se a “sustentabilidade ambiental como meta universal” e os “direitos humanos como princípio norteador” de todo o currículo do Ensino Médio, “para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana”, ambas diretrizes globais, presentes nas Resoluções da ONU sobre a “Década da Educação” (BRASIL, 2013).

Como se vê, apesar das novas diretrizes, de novos parâmetros e orientações para esta etapa de ensino colocarem-se como revisões e críticas às propostas anteriores, há mais continuidades do que divergências entre os documentos. As principais intenções anunciadas na Constituição de 1988 e na LDB de 1996 continuam a ser perseguidas, bem como as diretrizes internacionais divulgadas pela UNESCO. Apesar de ter seu significado ampliado, a formação para o trabalho permanece função central desta etapa de ensino, e a dimensão da tecnologia é valorizada como um dos eixos integradores entre os diferentes conhecimentos. O ensino baseado em competências e habilidades, a despeito das críticas que lhe são endereçadas, está cada vez mais consagrado e é também reforçado pelas novas DCNEM. E ainda, a preparação para o exercício da cidadania continua intocada, tendo sido complementada pelo destaque dado aos direitos humanos, que devem nortear o ensino em todas as disciplinas. Também permanece a ideia de uma formação unitária a ser completada em cada contexto, de modo a atender a diversi-

dades do alunado local. Tais características parecem compor a identidade do Ensino Médio, tão discutida pelos documentos supracitados.

Com a obrigatoriedade do ensino da disciplina de Sociologia, debatida nas últimas décadas, fortemente defendida pelas OCEM de 2006 e finalmente promulgada pela Lei de 2008, intentamos compreender seu espaço no currículo, em meio às demais Ciências Humanas. Percebemos que a disciplina é valorizada no que tange ao seu papel na preparação para a cidadania, entendida como o exercício de direitos e deveres, e à participação na esfera política. A Sociologia também é chamada a contribuir para a promoção do respeito aos direitos humanos e à formação do pensamento crítico e autonomia dos estudantes para a vida fora da escola.

Na seção seguinte, procuramos adentrar as fronteiras da disciplina para compreender o que se entende por “Sociologia” no Ensino Médio, a partir da análise de propostas programáticas oficiais e aquelas contidas nos principais livros didáticos da área aprovados pelo Ministério da Educação. Assim, pretende-se encerrar as competências e conteúdos referidos ao campo, para melhor situar a possível contribuição da Sociologia para o cumprimento das finalidades do Ensino Médio.

2.2.

Os conteúdos e competências indispensáveis ao ensino da Sociologia

Apesar da já conhecida disputa em torno do que é a Sociologia, nota-se, a partir da análise de diferentes propostas curriculares para o ensino da disciplina nas escolas brasileiras, que já há um conjunto de temas e conceitos mais ou menos convencionados para serem tratados em sala de aula. Quais são eles? Será que atendem bem às finalidades expressas nos documentos oficiais? Estas são as questões às quais tentaremos responder a seguir.

A opção pela inclusão das três áreas do campo das Ciências Sociais no espaço da Sociologia é a primeira consideração quanto ao caráter dos conteúdos e competências sugeridos para a disciplina. Tal arranjo dialoga com o sentido atribuído pelos PCNEM à aprendizagem na área de Ciências Humanas e suas Tecno-

logias, que pretende ser uma síntese entre o estudo das ciências e das chamadas “humanidades”, que englobam a cultura, a literatura, as religiões, as belas artes etc. O objetivo definido para esta área do conhecimento é o de enfrentar os desafios de uma sociedade tecnológica em desenvolvimento, que traz benefícios e incertezas, sem deixar de se preocupar com a consolidação da democracia brasileira, colaborando para a superação de suas heranças negativas para a vida em sociedade. Esta marca, outra afinidade com a legislação em vigor, torna-se clara através do estabelecimento de princípios de base do ensino de Ciências Humanas, que relacionam-se com aqueles estipulados pela Unesco e já presentes na LDB de 1996: a “estética da sensibilidade”, contida no “aprender a conhecer” e no “aprender a ser”, a “política da igualdade”, que engloba o “aprender a conviver”, e a “ética da identidade”, que pressupõe o “aprender a ser” (BRASIL, 1999: 8).

São estes os princípios que norteiam a seleção das competências, que por sua vez encontram-se agrupadas em três categorias, que são as mesmas para todas as Ciências Humanas: “representação e comunicação”, que abrange o estudo da linguagem como instrumento de produção de sentido e de organização do conhecimento; “investigação e compreensão”, que diz respeito ao conhecimento científico, seus diferentes métodos e técnicas de pesquisa e intervenção; “contextualização sociocultural”, que trata do papel da sociedade e da cultura na constituição de diferentes saberes e significados.

No capítulo sobre os “conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política” dos PCNEM, considera-se que a Sociologia é a ciência da sociedade, sendo portanto este o primeiro conceito a ser valorizado, nas suas variadas interpretações. Compreende-se que este envolve as noções de relação e interação social, bem como a de socialização. Também a ideia de sistemas sociais, e portanto formas de estratificação social, como castas, estamentos e classes. Pode-se trabalhar o processo histórico de construção de desigualdades sociais, a exclusão e a concentração de poder e renda. Outros temas mencionados são o papel de normas e padrões, a noção de estrutura, o trabalho, a cidadania, os conceitos de ideologia, alienação, comunicação e instituição. Mais relacionados à Antropologia estão o conceito de cultura, o método de observação participante, a prática de relativização da realidade social e a ideia da convivência com a diversidade. Já mais pró-

ximos à Ciência Política estão as relações de poder, a própria política, o conceito de Estado, as ideias de legalidade e legitimidade, os sistemas econômicos e a democracia.

Para cada uma das categorias de competências supracitadas há um conjunto próprio de competências específicas de cada área de conhecimento e/ou disciplina. No caso de “Sociologia, Antropologia e Ciência Política”, a categoria “representação e comunicação”, engloba competências que dizem respeito ao reconhecimento e à caracterização de diferentes discursos sobre a realidade social, como o da própria ciência e o do senso comum, por exemplo. Já “investigação e compreensão”, trata da compreensão da existência de distintas manifestações culturais, bem como da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa e sua influência sobre os indivíduos. Por fim, o terceiro conjunto de competências, o de “contextualização sociocultural”, visa ao entendimento das transformações históricas e suas consequências para o mundo do trabalho e para a organização política, bem como a construção de uma identidade social e política por parte do educando, para que “haja uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão, e também entre os diferentes grupos” sociais.

A tabela a seguir especifica tais agrupamentos de competências:

Tabela 1: Proposta programática dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Representação e comunicação
Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.
Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.
Investigação e compreensão
Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais.
Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.
Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.
Contextualização sociocultural
Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.
Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão, e também entre diferentes grupos.

Fonte: PCNEM (1999).

Em seguida à publicação dos PCNEM, no ano de 2002 são editadas “Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN+), com o objetivo de, como está claro no título, servir como um detalhamento dos PCNEM. As PCN+ trazem uma maior organização para as ideias contidas nos PCNEM, que são apresentadas de forma muito abrangente. Portanto, enfatizam seus princípios resumidos acima, promovendo uma discussão mais profunda acerca do trabalho pedagógico da escola e valorizando o papel do professor (BRASIL, 2002: 13). Conceituam, por exemplo, a noção de interdisciplinaridade, colocando a pesquisa como elo entre a aprendizagem de diferentes conteúdos. Como consta do documento,

“o caráter interdisciplinar de um currículo escolar não reside nas possíveis associações temáticas entre diferentes disciplinas que, em verdade, para sermos rigorosos, costumam gerar apenas integrações e/ou ações multidisciplinares. O interdisciplinar se obtém por outra via, qual seja, por uma prática docente comum na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual” (BRASIL, 2002: 16).

A partir deste trecho, pode-se perceber uma ideia que não se encontrava colocada com nitidez nos PCNEM. As orientações de 2002 deixam clara a intenção de se trabalhar com a pesquisa já no Ensino Médio, como forma de produzir um conhecimento verdadeiramente interdisciplinar. A orientação mais significativa trazida pelas PCN+, no sentido de melhor guiar o processo de definição de competências, são os conceitos estruturadores das áreas de conhecimento, que se articulam com os grupos de competências apontados nos PCNEM e funcionam como uma espécie de guarda-chuva para os demais conceitos da área.

Os conceitos estruturados referentes às Ciências Humanas, que estão presentes transversalmente em todas as disciplinas que as compõem, são os de relações sociais, dominação, poder, ética, cultura, identidade e trabalho (BRASIL, 2002: 27). Tais conceitos são indicativos básicos que ajudam a definir o campo de análise das Ciências Humanas, cujo objeto central é “o estudo das ações e das elaborações intelectuais que os seres humanos constroem no âmbito das relações sociais que travam entre si” (BRASIL, 2002: 25). Dentre estes conceitos gerais, há alguns que também estruturam as disciplinas, como é o caso do conceito de

cultura para a Sociologia. Além deste, são também estruturadores desta disciplina os conceitos de cidadania e trabalho.

A articulação entre tais conceitos e as categorias de competências estipuladas pelos PCNEM (“representação e comunicação”, “investigação e compreensão” e “contextualização sociocultural”) é considerada central para a definição dos conteúdos programáticos a serem ensinados. As competências relacionadas à “representação e comunicação” reúnem questões metodológicas e epistemológicas da Sociologia. Já aquelas de “investigação e compreensão”, articulam-se ao conceito de cultura, e as de “contextualização sociocultural” ajustam-se aos conceitos fundamentais de trabalho e cidadania.

Apesar de promoverem uma amarração mais firme em torno do que deve nortear a seleção de competências, as PCN+ baseiam-se no princípio da flexibilidade, ou seja, não há nestas orientações nenhuma proposta oficial. Desta forma, a intenção é que os programas possam variar de acordo com as diferenças regionais e as propostas pedagógicas de escolas e docentes. Isto é, os recortes de conteúdos podem ser distintos no âmbito de uma mesma disciplina, importa somente que guardem coerência com os conceitos e competências estruturados do campo.

Nesta etapa de ensino não se pretende formar profissionais especializados, portanto sua intenção não deve ser a de esgotar saberes e conteúdos, mas permitir que os estudantes adquiram um conjunto básico de habilidades e saibam articulá-las aos principais conceitos de determinada área de conhecimento. Assim, as orientações curriculares em questão não se atêm à seleção de conteúdos, mas propõem que estes sejam selecionados a partir da adoção de eixos temáticos (com seus temas e subtemas), que mantêm vínculo com os conceitos estruturadores e os conjuntos de competências. São estes: “Indivíduo e Sociedade”, “Cultura e Sociedade”, “Trabalho e Sociedade” e “Política e Sociedade”.

A tabela a seguir detalha os temas e subtemas referentes a cada um dos eixos temáticos:

Tabela 2: Proposta programática das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

Eixos Temáticos	
Indivíduo e Sociedade	
Temas	Subtemas
As Ciências Sociais e o cotidiano	As relações indivíduo-sociedade Sociedades, comunidades e grupos
A Sociologia como ciência da sociedade	Conhecimento científico <i>versus</i> senso comum Ciência e educação
As instituições sociais e o processo de socialização	Família, escola, igreja e justiça Socialização e outros processos sociais
Mudança social e cidadania	As estruturas políticas Democracia participativa
Cultura e Sociedade	
Culturas e sociedade	Cultura e ideologia Valores culturais brasileiros
Cultura erudita, cultura popular e indústria cultural	As relações entre cultura erudita e cultura popular A indústria cultural no Brasil
Cultura e contracultura	Relações entre educação e cultura Os movimentos de contracultura
Consumo, alienação e cidadania	Relações entre consumo e alienação Conscientização e cidadania
Trabalho e Sociedade	
A organização do trabalho	Os modos de produção ao longo da história O trabalho no Brasil
O trabalho e as desigualdades sociais	As formas de desigualdades As desigualdades sociais no Brasil
O trabalho e o lazer	O trabalho nas sociedades utópicas Trabalho, ócio e lazer na sociedade pós-industrial
Trabalho e mobilidade social	Mercado de trabalho, emprego e desemprego Profissionalização e ascensão social
Política e Sociedade	
Política e relações de poder	As relações de poder no cotidiano A importância das ações políticas
Política e Estado	As diferentes formas de Estado O Estado brasileiro e os regimes políticos
Política e movimentos sociais	Mudanças sociais, reforma e revolução Movimentos sociais no Brasil
Política e cidadania	Legitimidade do poder e democracia Formas de participação e direitos do cidadão

Fonte: PCN+ (2002).

Em 2006, as OCEM estipulam dois papéis centrais que realiza o pensamento sociológico, a serem valorizados no Ensino Médio: a desnaturalização e o estranhamento das concepções e fenômenos sociais, levando em conta sua historicidade. Tais propósitos devem ser tratados através de uma “mediação pedagógica” realizada pelo professor, transformando “saberes acadêmicos” em “saberes escolares” (BRASIL, 2006: 108). O documento enfatiza que esta transposição se dá a

partir de recortes de conceitos, temas e/ou teorias, presentes em grande parte das propostas curriculares para a Sociologia no Ensino Médio. Estes recortes são interdependentes, podendo-se trabalhar diferentes dimensões do campo de conhecimento a partir de seu uso: a dimensão explicativa/compreensiva com teorias, a dimensão linguística/discursiva com conceitos e a empírica/concreta com temas.

Assim como as PCN+, as OCEM também valorizam a pesquisa sociológica, que deve estar presente em qualquer dos recortes adotados. As orientações mais recentes recomendam que tal prática deve ser implementada a partir de padrões mínimos de confiabilidade, com o ensino de procedimentos metodológicos “para que o resultado possa ser de alguma valia no entendimento do fenômeno a ser observado” (BRASIL, 2006: 126). A publicação não chega a propor competências para a disciplina, por considerar que não deve apresentar um programa fechado, exatamente pela falta de um consenso de tal modo no próprio campo científico. Este papel fica a cargo dos sistemas estaduais de ensino e das próprias instituições escolares, ou mesmo dos livros didáticos aprovados e recomendados pelo governo.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa trienal do governo federal, que avalia as obras produzidas para depois distribuí-las para escolas e estudantes. Divulga-se um Guia de Livros Didáticos que contém justificativas para a aprovação e uma breve resenha das obras aprovadas, para que a escola então selecione aquela que melhor dialogue com seu projeto político pedagógico. Duas publicações da área de Sociologia foram aprovadas nos PNLD de 2012 e 2015. São elas: “Sociologia para o Ensino Médio”, de Nelson Dacio Tomazi, e “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”, de Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros. Ambas guardam semelhanças com as recomendações nacionais.

O primeiro livro, “Sociologia para o Ensino Médio”, publicado em 2010, tem uma composição bastante convencional, que considera os conceitos estruturadores – cidadania, trabalho e cultura – propostos nas PCN+ e mobiliza recortes temáticos, teóricos e conceituais, como ditam as OCEM. Composto por sete unidades e um apêndice, aborda a dicotomia indivíduo-sociedade, o trabalho, a estrutura e as desigualdades sociais, o poder, a política e o Estado, os direitos, a cidadania e os movimentos sociais, a cultura e a ideologia, a mudança e a transforma-

ção social, e a própria história da Sociologia, seus pressupostos, origem e desenvolvimento. Cada unidade é formada por três ou quatro capítulos, que tratam do tema ou conceito determinado, contextualizando-o historicamente de forma ampla e mais especificamente na sociedade moderna para, em seguida, colocar o foco da questão no Brasil (Tomazi, 2010).

Já “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”, do mesmo ano de 2010, apresenta uma estrutura diversa e menos usual, que se aproxima dos parâmetros nacionais mais indiretamente. Dividida em três seções, “A aventura sociológica”, “A Sociologia vai ao cinema” e “A Sociologia vem ao Brasil”, a obra lança mão do recurso cinematográfico, especialmente do filme “Tempos Modernos”, de Charlie Chaplin, para percorrer teorias, conceitos e autores que apresenta. Há, como no livro de Nelson Dacio Tomazi, uma parte dedicada a caracterizar a própria Sociologia e seu surgimento. Em seguida, a segunda parte é composta por nove capítulos, todos inaugurados por uma cena do filme em questão, para problematizar algum tema da vida urbana industrial moderna como o trabalho, a vida nas metrópoles, a liberdade, o poder, a civilização e o consumo, entre outros. A terceira parte é toda dedicada ao Brasil, com outros nove capítulos que abordam temas como a urbanização, o trabalho, a diversidade cultural, a violência, a religião, as desigualdades, os direitos e o pensamento social brasileiro. E trabalha também com um conjunto mais variado de autores, incluindo Georg Simmel, Walter Benjamin, Michel Foucault e Alexis de Tocqueville na já consolidada trilha formada por Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx (Bomeny e Freire-Medeiros, 2010).

Considerando que é complicada a rápida assimilação de tantas e tão detalhadas propostas curriculares para o ensino de Sociologia, sintetizamos no quadro a seguir os principais aspectos apresentados por cada um dos documentos que acabamos de ver: os PCNEM, de 1999; os PCN+, de 2002; as OCEM, de 2006; e os dois principais livros didáticos para a disciplina.

Tabela 3: Síntese das propostas curriculares apresentadas

Propostas curriculares de âmbito nacional		
PCNEM (1999)	PCN+ (2002)	OCEM (2006)
<p>Organização por categorias de competências para todas as Ciências Humanas, que englobam outras competências específicas para a Sociologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representação e comunicação; • Investigação e compreensão; • Contextualização socio-cultural. 	<p>Organização por conceitos estruturados das Ciências Humanas em geral e da Sociologia especificamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cultura; • Cidadania; • Trabalho. <p>Tais conceitos se desdobram em quatro eixos temáticos estruturadores, cada um com temas e subtemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indivíduo e sociedade; • Cultura e sociedade; • Trabalho e sociedade; • Política e sociedade. 	<p>Desnaturalização e estranhamento como papéis centrais da Sociologia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O documento não propõe recortes específicos, mas sugere que estes devam ser feitos a partir de temas, teorias e/ou conceitos.
Livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático nos anos de 2012 e 2015 (PNLD)		
“Sociologia para o Ensino Médio” de Nelson D. Tomazi	“Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” de H. Bomeny e B. Freire-Medeiros	
<p>Livro que considera os conceitos estruturadores dos PCN+ e mobiliza recortes temáticos, teóricos e conceituais, como ditam as OCEM. Suas unidades são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A sociedade dos indivíduos; • Trabalho e sociedade; • A estrutura social e as desigualdades; • Poder, política e Estado; • Direitos, cidadania e movimentos sociais; • Cultura e ideologia; • Mudança e transformação social; • História da Sociologia: pressupostos, origem e desenvolvimento. 	<p>Livro que utiliza o cinema (especialmente o filme “Tempos Modernos”, de Charlie Chaplin) como principal recurso para percorrer temas, teorias e conceitos, como ditam as OCEM. Está dividido em três partes, cada qual com seus capítulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A aventura sociológica (O nascimento da Sociologia); • A Sociologia vai ao cinema (O apito da fábrica/ Tempo é dinheiro/ A metrópole acelerada/ Trabalhadores, uniões/ Liberdade ou segurança/ As muitas faces do poder/ Sonhos de civilização/ Sonhos de consumo/ Caminhos abertos pela Sociologia); • A Sociologia vem ao Brasil (Brasil, mostra a tua cara/ quem faz e como se faz o Brasil/ O Brasil ainda é um país católico/ Qual é a sua tribo/ Desigualdades de várias ordens/ Participação política, direitos e democracia/ Violência, crime e justiça no Brasil/ O que consomem os brasileiros/ Interpretando o Brasil). 	

Enquanto os PCNEM, de 1999, propõem três categorias de competências para as Ciências Humanas, que por sua vez se desdobram em habilidades específicas relacionadas à Sociologia, os PCN+, de 2002, são mais detalhados e sugerem uma série de conceitos estruturadores para a área de Ciências Humanas, dos quais

“cultura”, “cidadania” e “trabalho” são específicos da Sociologia. Além disso, este último documento apresenta quatro eixos temáticos que estruturam temas e subtemas. Há uma clara preocupação em apresentar uma proposta mais fechada e relacioná-la, tanto com os conceitos, como com as categorias de competências apresentadas no documento anterior, os PCNEM. Já as OCEM, de 2006, recuam desta posição mais propositiva e não apresentam conteúdos específicos, passando esta tarefa aos sistemas estaduais de ensino. Os livros didáticos, por sua vez, apresentam propostas diferentes. Enquanto “Sociologia para o Ensino Médio” de Nelson Dácio Tomazi (2010) incorpora mais diretamente as propostas nacionais, com recortes conceituais bem definidos, “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” de Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros (2010) tem uma estrutura mais fluida, com recortes temáticos menos convencionais e a utilização do recurso cinematográfico.

Além das propostas programáticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação e dos livros didáticos por ele aprovados e distribuídos, outra fonte de sugestão de conteúdo de grande amplitude consiste em currículos e matrizes curriculares desenvolvidos pelos estados da federação, bem como a matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que dá acesso ao ingresso em universidades de todo o país, constituindo-se assim em proposta nacional. Esta, no entanto, não seleciona competências separadas por disciplinas, mas organiza-se através das áreas de conhecimento, tendo uma única matriz para todas as Ciências Humanas. Em relação às matrizes de referência dos estados, desenvolvidas para fins de avaliação da educação, estas são documentos que definem as habilidades a serem avaliadas em cada disciplina. Elas são compostas a partir dos currículos estaduais e do estudo dos parâmetros e diretrizes curriculares, além de livros didáticos e demais fontes de conhecimento sociológico. Não podem ser confundidas, no entanto, com o próprio currículo, pois não esgotam seus conteúdos. A matriz é formada por um conjunto de temas – “domínios” –, que subdividem a matéria da área de conhecimento. Para cada domínio há uma descrição das competências e habilidades exigidas dos alunos, que são os “descritores”.

Fato é que, atualmente, tais documentos vêm ganhando poder de proposta curricular, em força proporcional à disseminação da avaliação de competências no

país. Como pudemos ver, os parâmetros, as orientações e mesmo as diretrizes nacionais são amplos e abertos, sugerindo aspectos genéricos para uma base nacional comum, e conferindo autonomia aos estados para completarem o currículo. Textualmente, as DCNEM de 2012 afirmam que

“os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada são definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares diante das diferentes realidades” (BRASIL, 2013: 185).

Esta descentralização, no entanto, apesar de ter a intenção de respeitar diferenças sociais e culturais de um país de vasta extensão territorial, acaba por promover uma desigualdade entre diferentes estados da federação, que têm diferentes possibilidades de arcar com sua parcela de responsabilidade nesta dura definição do que deve ser ensinado aos jovens. O caminho, então, é invertido, com a avaliação pautando o currículo, e não o contrário. Como bem argumenta Paula Louzano,

“Há uma diferença entre a capacidade dos entes federados de seguirem essas orientações curriculares. Além disso, a falta de especificação e a baixa capacidade técnica de algumas redes e escolas têm colocado o livro didático e, mais recentemente, as avaliações externas como responsáveis indiretas por essa indecisão” (Louzano, 2014).

Dada esta centralidade que assumem os mecanismos de avaliação externa na definição de propostas curriculares mais concretas, é que apresentamos a seguir uma matriz de referência que reúne competências de Sociologia de três estados brasileiros que avaliam as Ciências Humanas: Amazonas, Bahia e Ceará⁵.

⁵ Optamos pela reunião de competências dos três estados pois estas diferem apenas lateralmente; há um corpo de competências que é o mesmo nos três casos. Além disso, na seção seguinte deste capítulo será apresentada uma pequena amostra da avaliação de tais competências. Desta forma, agrupamos domínios, competências e descritores que são os mesmos nos três programas de avaliação, no âmbito estadual, em uma única matriz.

Tabela 4. Competências de Sociologia da Matriz de Referência de Ciências Humanas e Suas Tecnologias (Amazonas, Bahia e Ceará)

Domínios	Competências (descritores)
I. Memória e representações	Identificar os mecanismos de deslocamento das relações sociais dos contextos locais e sua elaboração por meio de distâncias determinadas de espaço e tempo.
	Identificar processos ritualísticos na construção do imaginário social.
	Reconhecer a importância da esfera simbólica na construção de visões de mundo.
II. Formas de conhecer e suas apropriações	Reconhecer a sociologia como um conhecimento sistematizado da realidade social.
	Compreender a relação dos meios de comunicação de massa com a vida cotidiana (indústria cultural, estilos de vida e consumo).
	Relacionar as tecnologias às novas formas de interação e interatividade.
	Compreender as formas de organização do conhecimento e seus padrões de comunicação.
	Identificar os princípios que tornam uma abordagem sociológica diferente de uma abordagem do senso comum.
III. Sujeitos, identidades e alteridades	Compreender a produção de identidades sociais a partir das inserções múltiplas dos indivíduos em instituições.
	Operar as noções de identidade racial a partir de processos sociais.
	Compreender o caráter multicultural da sociedade brasileira.
	Analisar formas diversas de institucionalização e inserção social.
	Reconhecer as tensões e motivações políticas, étnicas e raciais no contexto da modernidade.
	Identificar os marcadores sociais das diferenças na produção e reprodução das desigualdades (de gênero, sexualidade/orientação sexual, raça/etnia, geração).
IV. Relações e formas de poder	Compreender a importância da política enquanto prática social.
	Conhecer as diferentes formas, sistemas e regimes de governo.
	Reconhecer funções relativas à competência do Estado junto à sociedade.
	Identificar as formas de participação e representação dos grupos organizados nos sistemas políticos.
	Identificar as formas de construção social, participação e representação dos indivíduos e grupos organizados nos sistemas políticos.
	Reconhecer as características que produzem hierarquias sociais.
	Avaliar as construções sociais que compõem os processos de interação dos indivíduos.
	Identificar as pressões niveladoras da vida coletiva que regulam e sancionam comportamentos sociais.
V. Instituições e ordem social	Compreender a importância das instituições sociais para a manutenção e estabilidade social.
	Compreender as construções sociais que compõem os processos de interação dos indivíduos.
	Reconhecer o conjunto de recursos simbólicos e materiais, disponíveis na vida social, que asseguram a expectativa de ordem.
	Compreender a relação entre os diferentes tipos de estratificação e mobilidade social.
VI. Espacialidades, temporalidades e suas dinâmicas	Identificar elementos de contraste entre sociedades tradicionais e modernas.
VII. Natureza, ambiente e cultura	Compreender a relação da cultura com o meio social.
VIII. Trabalho, economia e sociedade	Identificar a divisão do trabalho social em diferentes contextos espaciais e temporais.
IX. Ética, cidadania e direito	Reconhecer a importância dos direitos civis, políticos e sociais na construção da cidadania.
	Identificar a esfera de costumes e das leis na sociedade.
	Compreender a importância dos movimentos sociais como forma de intervenção na estrutura social.

Tem-se, a partir da Tabela 1, uma visão geral dos conteúdos que estão sendo valorizados, nestes três estados da federação, enquanto núcleo duro da disciplina. Concretamente, o currículo de Sociologia no Amazonas, na Bahia e no Ceará tem girado em torno destas nove áreas temáticas, chamadas de domínios, que agrupam as habilidades e competências exigidas do aluno de Ensino Médio. O domínio I – *Memória e representações* e o domínio II – *Formas de conhecer e suas apropriações* são dedicados ao conhecimento e à representação da realidade, sendo o primeiro mais focado no reconhecimento da esfera simbólica e de processos ritualísticos na construção de visões de mundo, enquanto o segundo visa a compreensão de diferentes formas de organização e comunicação do conhecimento, com competências e habilidades que exigem a identificação de diferentes tipos de abordagens da realidade – a sociológica e a do senso comum, por exemplo – e as formas de socializá-las, através de meios de comunicação e demais tecnologias.

Já o domínio III – *Sujeitos, identidades e alteridades*, agrupa competências que dizem respeito à produção de identidades sociais, a partir de motivações políticas, étnicas e raciais, ou mesmo através da inserção de indivíduos em instituições, e sua relação com a produção e reprodução de desigualdades. Traz o tema da construção do sujeito, de sua identidade e de sua relação com o outro, com as demais visões de mundo que o cercam.

O domínio IV – *Relações e formas de poder* trata do entendimento de formas de organização do poder, a partir da identificação de diferentes sistemas e regimes de governo, das funções do Estado, da participação e das representações de indivíduos e grupos nos sistemas políticos, bem como da importância da política enquanto prática social. Além destas habilidades mais objetivas, inclui o reconhecimento de características que produzem hierarquias sociais e a identificação de pressões niveladoras que regulam e sancionam comportamentos sociais. É, portanto, um domínio que trata do conceito de poder de forma alargada, tanto o poder constituído e legitimado em forma de Estado e governo, como o poder presente de forma mais diluída nas relações entre indivíduos e grupos na sociedade.

Em seguida, o domínio V – *Instituições e ordem social* dialoga com o anterior, no sentido de englobar competências que compreendem a importância de instituições para a manutenção da estabilidade e da ordem social, isto é, também

como uma forma de poder. Requer que os estudantes compreendam a relação entre diferentes tipos de estratificação e mobilidade social, e reconheçam o conjunto de recursos simbólicos e materiais que asseguram a expectativa de ordem.

E ainda, o domínio VI – *Espacialidades, temporalidades e suas dinâmicas* é representado por uma única competência que exige a identificação de elementos de contraste entre sociedades tradicionais e modernas. O domínio VII – *Natureza, ambiente e cultura*, que também tem somente uma competência, requer dos alunos uma compreensão da relação da cultura com o meio social. O domínio VIII – *Trabalho, economia e sociedade* pede uma identificação da divisão do trabalho social em diferentes contextos espaciais e temporais, um tema clássico da Sociologia, e o domínio IX – *Ética, cidadania e direito* demanda que sejam identificadas as esferas dos costumes e das leis na sociedade, que se reconheça a importância dos direitos civis, políticos e sociais na construção da cidadania, e que se compreenda a importância de movimentos sociais como forma de intervenção na estrutura social, ou seja, na conquista destes mesmos direitos.

Ressalta-se o fato de que esta também é uma matriz curricular de Ciências Sociais, e não somente de Sociologia, como acordado nas orientações nacionais. Como se vê por sua descrição, o domínio III – *sujeitos, identidades e alteridades* e o VII – *Natureza, ambiente e cultura*, por exemplo, podem ser aproximados da Antropologia, enquanto o IV – *relações e formas de poder* dialoga perfeitamente com a Ciência Política, embora saibamos que essas fronteiras disciplinares sejam sempre bastante tênues.

Como vimos, os PCNEM do ano 1999 já dedicavam um capítulo específico para “Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política”, a serem trabalhados, então, de forma transversal pelas demais disciplinas das Ciências Humanas. Delineou-se, naquele contexto, princípios para funcionarem como guias para a formulação do currículo, bem como construiu-se grandes categorias de competências para ajudar a selecioná-las. Ainda sob o princípio da interdisciplinaridade, as PCN+ de 2002 melhor organizam a proposta contida no documento anterior, delimitando conceitos estruturadores e eixos temáticos que funcionam como guias para a seleção de conteúdos e competências da área. Em 2006, as OCEM partem da premissa da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, mas não apresentam

proposta programática para a mesma, restringindo-se a recomendar que tais recortes sejam conceituais, temáticos ou teóricos. Além destes documentos oficiais, as publicações eleitas e distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático também se revestem de proposta curricular nacional para o ensino de Sociologia, bem como as matrizes estaduais, que em grande parte se assemelham em termos de conteúdos propostos.

Assim, tanto as proposições curriculares nacionais apresentadas nos PCNEM (1999), mesmo que não estejam mais em vigor, quanto aquelas que estão presentes nas OCEM (2006) e finalmente nas DCNEM (2012), essas com força de lei, evidenciam uma história de disputas teóricas e políticas em torno do currículo do Ensino Médio, que tem óbvias repercussões na disciplina de Sociologia. Nesta concorrência entram os currículos estaduais, os livros didáticos – chancelados em âmbito nacional pelo PNLD –, e as matrizes de referência da avaliação externa, todos influenciando, à sua maneira, a definição dos conteúdos e competências a serem ensinados.

Ainda há muito o que avançar no que se refere à determinação de uma base nacional comum a todos os estados para cada disciplina. Mas, a partir destas propostas programáticas de caráter nacional e estadual para a disciplina de Sociologia, já é possível identificar um conjunto de competências e conteúdos que estão sendo exigidos dos alunos neste campo de conhecimento. Além dos conceitos tidos como principais nas PCN+ – o trabalho, a cidadania e a cultura –, também estavam presentes em todas as propostas analisadas a problematização da relação entre indivíduo e sociedade, o tema do poder e da política, os direitos, a democracia e as desigualdades sociais. É este o núcleo duro do que se entende por Sociologia nesta etapa de escolarização que é o Ensino Médio. São estes os conteúdos que estão sendo efetivamente ensinados aos jovens brasileiros.

2.3. Uma mirada na aprendizagem

Nesta seção, após analisados os livros didáticos, as orientações nacionais e um exemplo que agrega matrizes de referência de três estados brasileiros para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, pretendemos apresentar os resultados de uma pesquisa que traz indícios da aprendizagem na área, em diálogo com esca-

las de proficiência dos estados do Amazonas e da Bahia, que medem a habilidade dos estudantes que se encontram distribuídos em seus diferentes pontos. Isto é, depois de termos examinado as linhas gerais do currículo de Sociologia para esta etapa de ensino, observaremos algumas sinalizações de sua efetiva aprendizagem.

Por ocasião da participação em um projeto de pesquisa sobre avaliação de competências da Educação Básica⁶, pudemos ter acesso a dados de avaliações externas que compõem a empiria apresentada a seguir. Em tal circunstância, a pesquisa teve como objetivo principal analisar resultados de programas de avaliação do Ensino Médio, em conexão com as matrizes de referência curriculares, e produzir estudos voltados para a formulação de padrões de desempenho estudantil⁷. Trata-se do conteúdo de quatro testes de larga escala em Sociologia, todos aplicados no ano de 2012 a estimados quatrocentos mil estudantes⁸, nos estados do Amazonas (SADEAM⁹) – do qual há duas avaliações, uma no primeiro e outra no terceiro ano –, da Bahia (Avalie BA) – no segundo ano – e do Ceará (SPAECE) – no terceiro ano do Ensino Médio. São no total 42 “itens” (questões de prova) que correspondem a 20 competências da área, que por sua vez estão agrupadas em sete domínios de conhecimento que, juntos, compõem uma matriz de referência curricular.

Tais “itens” (questões de prova) são formulados com base nas competências das matrizes de referência de determinada disciplina e fase de escolarização. A seguir, expomos um exemplo da composição de um item, de Língua Portuguesa, retirado do “Guia de Elaboração de Itens” do CAEd/UFJF¹⁰:

⁶ O projeto foi concebido e realizado partir de um edital proposto pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) no ano de 2013.

⁷ Há mais informações sobre a pesquisa que deu origem a este trabalho na seção de Introdução.

⁸ Esta estimativa foi calculada a partir dos dados do Censo Escolar de 2014. Trata-se da soma dos estudantes matriculados no Ensino Médio parcial e integral de cada um dos três estados em questão (175.244 no Amazonas, 498.678 na Bahia e 338.893 no Ceará), dividida pela quantidade de séries escolares (três). Como há duas avaliações do Amazonas, uma da Bahia e outro do Ceará, seguimos esta proporcionalidade para chegar ao resultado de 396.020 estudantes, imaginando uma quantidade igual de estudantes por série.

⁹ As siglas aqui utilizadas correspondem aos três sistemas de avaliação dos quais obtivemos nossos dados, são eles: SADEAM (Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas), Avalie BA (Sistema de Avaliação Baiano da Educação) e SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará).

¹⁰ O exemplo retirado do “Guia de Elaboração de Itens” do CAEd/UFJF pode ser encontrado em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/material-para-download/guia-de-elaboracao-de-itens/>>.

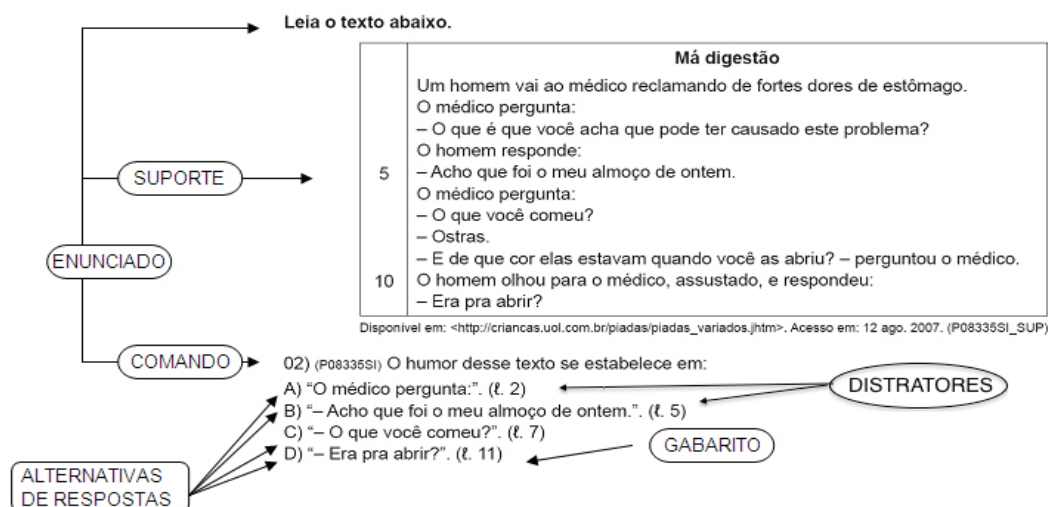


Figura 1: Exemplo de composição de item.

Como vemos, cada “item” é composto por um “enunciado”, um “suporte” – que pode ser em formato de texto ou imagem –, um “comando” e as “alternativas de resposta”. Nestas, há o “gabarito”, que é a resposta correta, e os “distratores”, que são as demais alternativas, que precisam ser formuladas de acordo com uma série de normas, para que reflitam possíveis caminhos de raciocínio dos alunos e sejam plausíveis de escolha pelos respondentes da avaliação em questão.

No caso dos estados do Amazonas, da Bahia e do Ceará, as matrizes diferem apenas lateralmente; há um corpo de competências que é o mesmo nos três casos. Por este motivo, somado ao fato de que a Sociologia ocupa espaço relativamente reduzido no âmbito das Ciências Humanas, e por isso a quantidade de questões a ela referidas em um teste é sempre pequena, optamos por trabalhar as avaliações em conjunto. Desta forma, agrupamos os domínios, competências e descritores dos três programas estaduais de avaliação em uma única matriz, que foi apresentada na segunda seção deste capítulo; os resultados das avaliações de que dispomos também serão apresentados em conjunto. É importante frisar que nossa empiria é limitada, no sentido de que não nos possibilita aventurar-nos em grandes generalizações – se trabalhássemos com cada teste separadamente, toda análise ficaria comprometida e, no limite, inviabilizada. O que pretendemos aqui é tão somente apresentar uma lista das competências medidas pelas quatro avaliações de que dispomos, hierarquizadas a partir de seus pontos de ancoragem na escala de proficiência.

Pelos riscos que tal exercício acarreta, optamos por mobilizar outra fonte de percepção da aprendizagem dos estudantes. Apresentaremos os intervalos das escalas de proficiência dos estados do Amazonas e da Bahia, para o primeiro e segundo ano do Ensino Médio, respectivamente, formuladas pelo CAEd, para fins de comparação com os dados que possuímos. De acordo com Klein (UFMG, 2014), uma “escala de proficiência é um conjunto de números ordenados, obtidos pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) que mede proficiência (habilidade) em uma determinada área de conhecimento. A probabilidade de se acertar um item aumenta à medida que a proficiência (habilidade) aumenta”. Isto é, uma escala, como sugere seu nome, é cumulativa, o que significa que as competências que se encontram no início da escala são necessárias para a obtenção daquelas que se encontram no fim da escala. Sua interpretação é, portanto, o que permite compreender “a aferição do que os alunos sabem e são capazes de fazer em um determinado ponto da escala” (idem).

O trecho a seguir, retirado do *site* do CAEd, explica o procedimento de construção de tais escalas:

“Após a aplicação de testes, as respostas dos alunos aos itens são processadas de forma a constituir uma base de dados. Através desta base de dados e a utilização da TRI¹¹, são calculados, através de *softwares* específicos, as características matemáticas dos itens ou parâmetros e as proficiências dos alunos. Em seguida, são realizados procedimentos matemáticos, denominados equalizações, de forma a colocar as proficiências dos alunos e parâmetros dos itens em determinada escala, por exemplo, na escala SAEB” (*site* do CAEd/UFJF – Medidas de Proficiência).

Trata-se de um procedimento estatístico complexo, baseado na Teoria de Resposta ao Item (TRI), para que sejam formulados parâmetros, equalizações que levem à proficiência do grupo de estudantes testados. Pelo escopo do trabalho, não adotamos este processo. Não tivemos, portanto, a intenção de produzir uma escala de proficiência, mas a de procurar identificar grandes diferenças quanto ao grau de dificuldade entre as competências.

¹¹A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é uma modelagem estatística utilizada em medidas psicométricas como avaliações de múltipla escolha. Sua unidade de análise é o item, e não mais o conjunto da prova, como na Teoria Clássica dos Testes (TCT). A TRI qualifica o item de acordo com três parâmetros (poder de discriminação, grau de dificuldade e possibilidade de acerto ao acaso), que permitem estimar a proficiência do candidato avaliado e comparar diferentes conjuntos de itens na mesma escala, ou seja, colocar diferentes testes numa mesma escala.

Utilizamos, então, uma metodologia simples, de cálculo das médias dos pontos de ancoragem¹², dos parâmetros B da TRI e dos percentuais de acerto de cada conjunto de itens analisados, de modo a produzir um ranqueamento de competências por nível de dificuldade. As duas primeiras são categorias da Teoria de Resposta ao Item (TRI), enquanto a terceira refere-se à Teoria Clássica dos Testes (TCT). A TCT mede o *score* em um teste: a soma de acertos de cada questão equivale à nota do aluno, seu percentual de acerto. Assim, a unidade de análise é a prova como um todo. Já na TRI, a mesma lógica é aplicada aos itens. Esta mede a proficiência dos alunos, e não somente seu *score* – a pontuação total – em determinado teste. Ela permite garantir um equilíbrio entre diferentes provas, por conseguir manipular seus graus de dificuldade, de forma a colocá-los em uma mesma métrica. Assim, o item torna-se a unidade de análise e possibilita a medição da qualidade da população que o acerta, por oposição à mera quantidade de acertos em uma prova. Isto é feito a partir da relação entre três variáveis, os parâmetros da TRI: A) parâmetro de discriminação ou distinção do item, que mede a capacidade do item diferenciar os alunos na dimensão que está sendo observada e, assim, mede a coerência nas respostas ao teste; B) parâmetro de dificuldade ou complexidade do item; C) parâmetro que mede sua probabilidade de acerto ao acaso. Na TRI, a dificuldade de um item relaciona-se com a qualidade da população que o acerta, e não somente com a quantidade de acertos que obtém, como na TCT.

Para a apresentação deste trabalho, utilizamos principalmente o ponto de ancoragem de cada uma das competências, que se refere ao lugar em que elas se encontram na escala de proficiência da população que fez o teste, o que significa que 65% dos alunos com aquela proficiência têm a probabilidade de acertar a competência em questão. Priorizamos esta categoria, calculada a partir da TRI, já em um procedimento de classificar os itens e competências, e domínios a eles

¹² O processo de ancoragem de itens (questões de prova) é uma metodologia para a construção de escalas de proficiência. O ponto de ancoragem de cada item é o ponto em que se encontra no *continuum* de itens aplicados em um determinado teste, conforme seus percentuais de acerto. De acordo com Perry (2009), “para que o item ancore em determinado nível da escala, a maioria dos alunos situada neste nível deve acertar o item, enquanto no nível anterior um percentual considerável de alunos erra o item. Esses percentuais de acerto no nível-âncora e de erro nos níveis anteriores são pré-estabelecidos pelo critério de ancoragem adotado pelo sistema.” Os critérios para ancoragem de um item na escala SAEB são: a) o número de alunos no nível que respondeu ao item é maior que 50%; b) o percentual de acertos do item nos níveis anteriores é menor que 65%; c) o percentual de acertos do item no nível considerado e nos níveis acima é maior ou igual a 65%, e d) o ajuste dos dados ao modelo da TRI, na estimativa das estatísticas do item, é bom (Perry, 2009: 34).

correspondentes. Apesar da percepção das restrições que a empiria nos impõe, temos também plena consciência de que as quatro avaliações que temos em mãos foram respondidas por centenas de milhares de estudantes, todos os matriculados nas redes públicas dos três estados em questão. Portanto, mesmo que a quantidade de itens seja reduzida, esses foram aplicados a uma grande quantidade de respondentes durante as provas.

A tabela a seguir apresenta o grau de dificuldade das competências avaliadas nos quatro testes que constituem nossa amostra. Isto é, ela hierarquiza tais competências, da mais fácil para a mais difícil.

Tabela 5. Grau de dificuldade das Competências

Competências (descritores)	Domínio	Médias		
		Ancoragem	Parâmetro B da TRI	Percentual de acerto
Identificar as formas de participação e representação dos grupos organizados nos sistemas políticos.	IV	315,2	347,5	63,3
Identificar os mecanismos de deslocamento das relações sociais dos contextos locais e sua elaboração por meio de distâncias determinadas de espaço e tempo.	I	372,9	441,1	53,6
Reconhecer a importância dos direitos civis, políticos e sociais na construção da cidadania.	IX	386,0	363,1	66
Avaliar as construções sociais que compõem os processos de interação dos indivíduos.	IV	434,7	433,8	57,4
Analisar as formas diversas de institucionalização de inserção social.	III	462,5	435,7	54,4
Compreender as formas de organização do conhecimento e seus padrões de comunicação.	II	471,2	405,4	67,7
Compreender a importância da política enquanto prática social.	IV	479,9	485,8	47,7
Compreender a relação dos meios de comunicação de massa com a vida cotidiana (indústria cultural, estilos de vida e consumo).	II	483,5	467,1	51,7
Compreender a relação da cultura com o meio social.	VII	483,8	467,7	47,6
Compreender a produção de identidades sociais a partir das inserções múltiplas dos indivíduos em instituições.	III	568,2	541,8	52,7
Identificar os marcadores sociais das diferenças na produção e reprodução das desigualdades (de gênero, sexualidade/orientação sexual, raça/etnia, geração).	III	572,9	541,8	52,7
Compreender a importância dos movimentos sociais como forma de intervenção na estrutura social.	IX	573	596,2	37,4
Identificar as pressões niveladoras da vida coletiva que regulam e sancionam comportamentos sociais.	IV	581,5	556,3	47,9
Reconhecer a sociologia como um conhecimento sistematizado da realidade social.	II	640,7	603,2	42,5

Reconhecer a importância da esfera simbólica na construção de visões de mundo.	I	647,3	582,9	43,1
Conhecer as diferentes formas, sistemas e regimes de governo.	IV	672,3	655,4	39,1
Relacionar as tecnologias às novas formas de interação e interatividade.	II	673,4	611	38,2
Compreender a importância das instituições sociais para a manutenção e estabilidade social.	V	677,7	600,4	48,1
Compreender o caráter multicultural da sociedade brasileira.	III	724,2	703,6	32,3
Reconhecer as características que produzem hierarquias sociais.	IV	777,8	748,1	16

Tomando como base a média dos pontos de ancoragem dos itens a elas referentes, é possível perceber que há três competências abaixo do ponto 400¹³ e, de outro lado, cinco competências acima do ponto 650 da escala em questão, que varia de 0 a 1000 pontos¹⁴. Tais competências estão destacadas em negrito. Tomemos estes extremos como ponto de partida de nossa análise. Na parte de cima da tabela, estão localizadas as habilidades mais facilmente assimiladas pelos estudantes, que permitem “identificar as formas de participação e representação dos grupos organizados nos sistemas políticos”, “identificar os mecanismos de deslocamento das relações sociais dos contextos locais e sua elaboração por meio de distâncias determinadas de espaço e tempo”, e “reconhecer a importância dos direitos civis, políticos e sociais na construção da cidadania”. São os temas da representação política de diferentes identidades sociais, da globalização e da cidadania, respectivamente.

Já no extremo oposto da tabela, cinco descritores ancoram acima de 650 pontos, sendo considerados os de mais difícil apreensão. São eles: “conhecer as diferentes formas, sistemas e regimes de governo”, “relacionar as tecnologias às novas formas de interação e interatividade”, “compreender a importância das instituições sociais para a manutenção e estabilidade social”, “compreender o caráter

¹³ Utilizamos estes intervalos como critério de corte para selecionar as competências que se encontram nas extremidades da escala.

¹⁴ A escala em questão baseia-se no SADEAM (Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas) e no Avalie BA (Sistema de Avaliação Baiano da Educação). No SADEAM 2012: *118,990 + 499,912 (média: 499,912 – desvio padrão: 118,990), a escala varia de 23,952 a 975,872, aproximadamente 0 a 1000; no Avalie BA 2012: *121,952 + 500,006 (média: 500,006 – desvio padrão: 121,952), a escala varia de 12,198 a 987,814, aproximadamente 0 a 1000. Adicionamos os itens do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), que estão em escala distinta, mais próxima à do ENEM. No SPAECE 2012: *130 + 360,7 (média: 360,7 – desvio padrão: 130), a escala varia de -159,3 a 880,7.

multicultural da sociedade brasileira” e “reconhecer as características que produzem hierarquias sociais”.

Para fins de comparação, apresentamos a seguir os intervalos da escala de proficiência de Sociologia do estado do Amazonas para o primeiro ano do Ensino Médio, bem como o da Bahia para o segundo ano:

Tabela 6: Intervalos da escala de proficiência de Sociologia do estado do Amazonas

SADEAM 2012: Sociologia na primeira série do Ensino Médio																			
Até 600 pontos:																			
50	100	150	200	250	300	350	400	450	500	550	600	650	700	750	800	850	900	950	1000
<i>Neste nível, além de demonstrar as habilidades do nível anterior, os estudantes do Ensino Médio:</i>																			
<ul style="list-style-type: none">• Reconhecem a importância da esfera simbólica na construção de visões de mundo;• Compreendem a relação da cultura com o meio social.																			
De 600 até 650 pontos:																			
50	100	150	200	250	300	350	400	450	500	550	600	650	700	750	800	850	900	950	1000
<i>Neste nível, além de demonstrar as habilidades do nível anterior, os estudantes do Ensino Médio:</i>																			
<ul style="list-style-type: none">• Reconhecem a Sociologia como um conhecimento sistematizado da realidade social.																			
Acima de 650 pontos:																			
50	100	150	200	250	300	350	400	450	500	550	600	650	700	750	800	850	900	950	1000
<i>Neste nível, além de demonstrar as habilidades do nível anterior, os estudantes do Ensino Médio:</i>																			
<ul style="list-style-type: none">• Compreendem a relação dos meios de comunicação de massa com a vida cotidiana (indústria cultural, estilo de vida e consumo);• Reconhecem a produção de identidades sociais a partir das inserções múltiplas dos indivíduos em instituições.																			

Seguindo a mesma lógica delineada anteriormente, a respeito da identificação das competências mais fáceis e mais difíceis, é possível verificar que o tema das instituições aparece ancorado ao final da escala, acima de 650 pontos, dependendo, portanto, da apreensão das demais habilidades avaliadas. A outra competência, que também ancora acima dos 650 pontos, diz respeito à compreensão da relação dos meios de comunicação de massa com a vida cotidiana dos estudantes.

A seguir, os intervalos da escala de proficiência do estado da Bahia, referentes ao segundo ano do Ensino Médio:

Tabela 7: Intervalos da escala de proficiência de Sociologia do estado da Bahia

Avalie BA 2012: Sociologia na segunda série do Ensino Médio																			
Até 450 pontos:																			
50	100	150	200	250	300	350	400	450	500	550	600	650	700	750	800	850	900	950	1000
<i>Neste nível, além de demonstrar as habilidades do nível anterior, os estudantes do Ensino Médio:</i>																			
<ul style="list-style-type: none">Identificam os marcadores sociais das diferenças na produção e reprodução das desigualdades (de gênero, sexualidade/orientação sexual, raça/etnia, geração);Compreendem a importância da política enquanto prática social.																			
De 450 até 500 pontos:																			
50	100	150	200	250	300	350	400	450	500	550	600	650	700	750	800	850	900	950	1000
<i>Neste nível, além de demonstrar as habilidades do nível anterior, os estudantes do Ensino Médio:</i>																			
<ul style="list-style-type: none">Reconhecem a importância dos direitos civis, políticos e sociais na construção da cidadania.																			
De 500 até 550 pontos:																			
50	100	150	200	250	300	350	400	450	500	550	600	650	700	750	800	850	900	950	1000
<i>Neste nível, além de demonstrar as habilidades do nível anterior, os estudantes do Ensino Médio:</i>																			
<ul style="list-style-type: none">Reconhecem a produção de identidades sociais a partir das inserções múltiplas dos indivíduos em instituições.																			
De 550 até 600 pontos:																			
50	100	150	200	250	300	350	400	450	500	550	600	650	700	750	800	850	900	950	1000
<i>Neste nível, além de demonstrar as habilidades do nível anterior, os estudantes do Ensino Médio:</i>																			
<ul style="list-style-type: none">Compreendem a relação dos meios de comunicação de massa com a indústria cultural, com os estilos de vida e com o consumo.																			
De 600 até 650 pontos:																			
50	100	150	200	250	300	350	400	450	500	550	600	650	700	750	800	850	900	950	1000
<i>Neste nível, além de demonstrar as habilidades do nível anterior, os estudantes do Ensino Médio:</i>																			
<ul style="list-style-type: none">Conhecem as diferentes formas, sistemas e regimes de governo;Compreendem a importância das instituições sociais para a manutenção da estabilidade social.																			

De 650 até 700 pontos:																			
50	100	150	200	250	300	350	400	450	500	550	600	650	700	750	800	850	900	950	1000
<p><i>Neste nível, além de demonstrar as habilidades do nível anterior, os estudantes do Ensino Médio:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreendem o caráter multicultural da sociedade brasileira. 																			
Acima de 750 pontos:																			
50	100	150	200	250	300	350	400	450	500	550	600	650	700	750	800	850	900	950	1000
<p><i>Neste nível, além de demonstrar as habilidades do nível anterior, os estudantes do Ensino Médio:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreendem a importância dos movimentos sociais como forma de intervenção na estrutura social. 																			

A tabela acima, que apresenta os intervalos da escala de proficiência do segundo ano do Ensino Médio no estado da Bahia, evidencia que as competências consideradas mais fáceis, que ancoram abaixo de 450 pontos, dizem respeito aos temas da desigualdade social e da política como prática social (“Identificar os marcadores sociais das diferenças na produção e reprodução das desigualdades” e “Compreender a importância da política enquanto prática social”). Do mesmo modo, dentre as competências mais difíceis estão a compreensão da “importância das instituições sociais para a manutenção da estabilidade social”, do “caráter multicultural da sociedade brasileira” e da “importância dos movimentos sociais como forma de intervenção na estrutura social”.

Com uma análise atenciosa das tabelas expostas, constata-se que existem diferenças entre as escalas do Amazonas e da Bahia, e entre estas e os resultados da pesquisa aqui apresentada. Há uma competência que se repete em ambas as escalas (“Compreender a relação dos meios de comunicação de massa com a indústria cultural, com os estilos de vida e com o consumo”), e esta não se encontra nos exatos mesmos intervalos – no caso do Amazonas, ancora acima de 650 pontos, enquanto na Bahia ancora entre 550 e 600 pontos. No entanto, é possível perceber certas recorrências que poderão servir como ponto de partida para um trabalho mais aprofundado a respeito da aprendizagem em Sociologia no Ensino Médio.

Aqui, não pretendemos realizar uma interpretação das escalas de proficiência apresentadas, o que requereria um processo de pesquisa muito mais complexo do que o escopo deste trabalho nos permite, tampouco elevamos nossos dados à condição de ferramenta de medição de desempenho estudantil¹⁵. Não ambicionamos avaliar a relação de continuidade entre as competências, no sentido de identificar as habilidades que são necessárias para a obtenção de outras, que ainda precisam ser alcançadas. Não aspiramos avaliar o que os estudantes sabem ou não sabem fazer em um ponto preciso da escala, a partir de um determinado nível de proficiência. Mobilizamos os dados da pesquisa, bem como as escalas de proficiência do Amazonas e da Bahia, a fim de verificar as competências que se encontram em suas extremidades, para, com o exercício de nossa imaginação sociológica, formular hipóteses que as explicariam. Os dados são uma aproximação do que efetivamente tem sido aprendido de Sociologia, portanto julgamos importante valorizá-los.

De modo geral, o que tem sido aprendido são competências que dizem respeito à prática e à representação política, às desigualdades sociais e econômicas, às noções de cidadania, de globalização e de cultura. Já na parte final das escalas está um outro conjunto de competências, consideradas as de mais difícil apreensão pelos estudantes. Estas dizem respeito à capacidade de “reconhecer as características que produzem hierarquias sociais” e de compreender o “caráter multicultural da sociedade brasileira”, bem como à “importância dos movimentos sociais como forma de intervenção na estrutura social”, e à “relação dos meios de comunicação de massa com a vida cotidiana”. Além disso, destaca-se a temática das instituições, que se faz presente em duas competências distintas: “reconhecer a produção de identidades sociais a partir da inserção múltipla dos indivíduos em instituições” e “compreender a importância das instituições sociais para a manutenção da estabilidade social”.

¹⁵ Os processos de criação e mesmo de interpretação de escalas de proficiência requerem um trabalho em equipe composta por especialistas na disciplina cuja proficiência se quer medir, além de pedagogos e estatísticos. Há diversos métodos para tal interpretação, dentre os quais o “método do marcador”. Depois de alinhados os itens na escala, é preciso deliberar coletivamente quais itens serão tomados como pontos de corte dos diferentes níveis de desempenho. Em seguida, constrói-se uma interpretação pedagógica que caracterize a proficiência em cada um destes níveis (Ubriaco, 2012).

Por que não se tem aprendido estas competências? No capítulo seguinte procuraremos discutir tais indícios a respeito da aprendizagem em Sociologia. A hipótese que apresentamos é que os temas que encontram as maiores barreiras são aqueles menos “sociologizados” no senso comum.

3.

As possibilidades da Sociologia na escola: competências para o letramento cívico dos estudantes

De forma mais acentuada do que a maior parte das demais disciplinas existentes no Ensino Médio, a Sociologia consiste em um diálogo constante com a experiência da vida, como vimos com mais profundidade na seção de introdução a este trabalho dissertativo. “O sociólogo”, diz Peter Berger, “encontra seu material de estudo em todas as atividades humanas” (Berger, 2011: 37). É assim que a aprendizagem na disciplina não se dá no vazio, pois todo estudante está envolvido em tramas sociais e históricas que são objeto de discussão em sala de aula. Um dos fundadores do pensamento social clássico, Max Weber, já nos alertava para esta cuidadosa relação entre ciência e valores, em um famoso texto de 1917, “Ciência como vocação”.

Já para Bauman, “enquanto a maioria [das outras áreas de trabalho intelectual] pode identificar um objeto ‘lá fora’ cuja investigação é de seu interesse, a Sociologia não consegue fazer isso. Ela própria é parte e parcela do mundo social que busca conhecer” (Bauman, 2015:11). Pesadelo de muitas correntes que procuraram objetivá-la por meio de uma “fetichização da metodologia”, o autor acredita que é tal característica que permite alguma relevância à disciplina. Em diálogo com o sociólogo americano C. Wright Mills, Jacobsen e Tester afirmam que é tarefa da imaginação sociológica “ajudar as pessoas a compreender o significado de sua época em relação a suas próprias vidas”, pois ambas as esferas estão inextricavelmente ligadas (Bauman *apud* Mills, 2015: 13).

É neste sentido que a Sociologia é o tempo todo envolvida com “a doxa laica – o senso comum ou o conhecimento do ator” (idem: 19). Diferente do que acontece com a Química, por exemplo, um estudante que adentra a sala de aula de Sociologia já tem ideias pré-concebidas acerca dos temas que serão tratados, e portanto o conhecimento proferido pelo professor será confrontado por aquele anteriormente adquirido por cada um de seus alunos, mesmo que individual e silenciosamente. Assim é que os conteúdos sociológicos sofrem a influência da vida e do senso comum dos estudantes, em proporções maiores que os demais conteúdos programáticos do currículo escolar.

Neste capítulo, pretendemos exercitar nossa imaginação sociológica no sentido de pensar esta especificidade da disciplina em relação aos resultados apresentados no capítulo anterior, às competências de mais fácil e mais difícil apreensão entre os alunos. Imaginamos, assim, que o senso comum e a vida cotidiana destes interfere no processo de apreensão dos conteúdos da disciplina. Antes de entrarmos em uma apreciação mais detalhada destes conteúdos, porém, procuraremos associar tal discussão às finalidades mais amplas da presença da Sociologia no Ensino Médio, no intuito de valorizar a sua contribuição para o melhor cumprimento das diretrizes globais desta etapa de ensino, em especial o letramento cívico, que julgamos ser de grande importância para a formação da juventude brasileira.

3.1. O letramento cívico

Como vimos no capítulo 2, os parâmetros, orientações e diretrizes nacionais para o Ensino Médio, que inclui a área de Ciências Humanas, estão baseados em critérios internacionais, frutos de consensos entre estados-nações e órgãos multilaterais a respeito das finalidades da educação. A partir do início da década de 1990, tais organismos passaram a desenvolver parcerias em um esforço de articular propostas para a educação no novo século. O processo de expansão acelerada do capitalismo após a Segunda Guerra Mundial provocou, além da globalização da economia e de fluxos migratórios, uma mundialização de problemas que passou a exigir dos governos uma ação em conjunto, dadas suas interdependências. A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, encabeçada pela UNESCO, foi criada para atuar nesta frente. É em relatório publicado em 1996 que são apresentados os quatro pilares para a área, os já mencionados “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver” e “aprender a ser”, que estruturaram os parâmetros curriculares brasileiros formulados em 1998. Em seguida surgem outras iniciativas, lideradas por demais organismos multilaterais como a OCDE, além de parcerias entre estados e governos federais de diferentes países.

No ano de 2002 foi fundada a P21 (*Partnership For 21st Century Skills*), parceria de estados norte-americanos com empresas e institutos de educação para

tratar especificamente de propostas para o século XXI. Em 2009 são publicadas suas definições do conhecimento que todo estudante deve adquirir (*P21 Framework Definitions*, 2009), uma composição de competências, habilidades, conteúdos e letramentos. Além de um conjunto básico de disciplinas consideradas fundamentais, são valorizadas cinco temáticas do século XXI, dentre as quais se encontram os diferentes letramentos – global, financeiro, cívico, de saúde e ambiental. Cercam tais disciplinas e temáticas três grupos de competências e habilidades, que dizem respeito à vida e ao trabalho; à aprendizagem e à inovação; à informação, à mídia e à tecnologia.

Em 2013, é publicado pela mesma organização um documento específico acerca da educação para a cidadania no século XXI (*Reimagining Citizenship for the 21st Century*, 2013) que se atém com mais profundidade ao conceito de letramento cívico, que consideramos estar particularmente sintonizado com o ensino da Sociologia. Antes de entrarmos, porém, no conteúdo de tal letramento específico, cabe uma breve explicação sobre o próprio conceito e o sentido de sua utilização.

A ideia de letramento é multifacetada e, portanto, sujeita a diversas interpretações. Tal como empregada no campo da educação, porém, pode-se afirmar que de modo geral pretende dar conta das práticas sociais derivadas do domínio dos sistemas de leitura e escrita. É consenso entre autores que o conceito diz respeito aos usos sociais de tais competências. O termo “letramento” passou a ser utilizado no Brasil em meados da década de 1980, a partir de um aprofundamento de estudos sobre o analfabetismo e a necessidade de se caracterizar uma posição oposta, e que representasse a condição da alfabetização, o estado de quem domina o uso de técnicas da escrita e da leitura. Em países como a França, a Inglaterra e os Estados Unidos, tal conceito surgiu da percepção de que grande parte da população, embora alfabetizada, “não dominava as habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (Soares, 2003: 6).

Assim é que o letramento depende da alfabetização, mas está para além do comando desta tecnologia. Soares (2003) e Kleiman (2007) concordam quanto ao diagnóstico de que, no Brasil, os estudos de letramento se confundiram demasia-

damente com os de alfabetização, promovendo uma má compreensão de ambos os conceitos. Enquanto a alfabetização trata especificamente do domínio das técnicas de ler e escrever, e se dá nos primeiros anos de educação, o letramento é adquirido ao longo de todo o processo de escolarização, em suas diferentes vertentes. Um indivíduo letrado é sem dúvida alfabetizado, mas somente a escolarização não garante o letramento. Isto é, a escola é a principal agência de letramento e a alfabetização, uma de suas práticas fundamentais; mas elas não são as únicas (Kleiman, 2007: 2). Nem sempre a alfabetização e a escolarização garantem o letramento, que depende da habilitação para a vivência de “experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extraescolar” (Grando, 2012: 13). Há, portanto, letramentos específicos, que têm a ver com a identificação de situações de interação social em que determinadas competências são necessárias para que o indivíduo se torne um sujeito pleno em seu contexto social.

É desse modo que podemos compreender o conceito de letramento cívico, uma das mais importantes orientações de letramento valorizadas pela comunidade internacional ligada à educação. Apesar de pouco explorado pela bibliografia nacional, entende-se o letramento cívico como uma “perspectiva pluralizada, crítica e política, oferecendo aos educandos recursos que lhes permitam refletir criticamente sobre fatos, fenômenos e problemas sociais, e agir mediante o uso da escrita visando à transformação da realidade social” (Santos, 2012).

No âmbito da proposta da P21, o letramento cívico é encarado como uma das temáticas interdisciplinares do século XXI a serem tratadas em conjunto por todas as disciplinas do currículo. Nesta perspectiva, o letramento cívico engloba três dimensões: a participação efetiva na vida pública a partir do aprendizado de como se manter informado e a compreensão de processos de governo; o exercício de direitos e deveres da cidadania nos níveis local, estadual, nacional e global; a compreensão das implicações locais e globais das decisões cívicas (P21, 2009). Logo, o letramento cívico valoriza o desenvolvimento de competências que digam respeito ao domínio de situações sociais relevantes, à capacidade do cidadão de se movimentar no contexto das instituições que têm importância para o exercício da sua cidadania, especialmente no mundo do direito: a capacidade de compreender normas jurídicas, fazer valer direitos, entender a representação política etc.

Como se vê, a proposta dialoga com as orientações curriculares nacionais, especialmente com a preparação para o exercício da cidadania e a valorização da interdisciplinaridade. Quanto ao primeiro aspecto, os PCNEM já continham a ideia de que a preparação para o exercício da cidadania “não se esgota no aprendizado de conhecimentos de História, Sociologia, Política ou Filosofia. Antes, está presente nos usos sociais das diferentes linguagens e na compreensão e apropriação dos significados e resultados dos conhecimentos de natureza científica” (BRASIL, 1999: 12). Isto é, não basta que os alunos conheçam os conteúdos referentes às Ciências Humanas, é preciso que eles sejam mobilizados em contextos sociais relevantes, que sejam capazes de se movimentar, discutir, de ter uma ação autônoma e auto-orientada no mundo. Já em relação à valorização da interdisciplinaridade, a centralidade do tema do letramento cívico mobiliza todas as disciplinas com o intuito de tornar o estudante competente para lidar com um dado conjunto de situações do mundo moderno, iluminando contextos relevantes para a vida dos jovens, como o mercado de trabalho, os direitos e as instituições sociais, por exemplo.

Parece-nos, no entanto, que a Sociologia tem papel central no atendimento a esses propósitos, inclusive em comparação com as demais disciplinas associadas às Ciências Humanas, o que vai ao encontro de sua obrigatoriedade no Ensino Médio. A História e a Geografia, por exemplo, cumprem papel nesta empreitada, com a valorização do tempo histórico e da dimensão territorial na apreensão dos conhecimentos. Mas é a Sociologia que trata da dimensão institucional da vida moderna, dos temas da cidadania, da igualdade, da democracia e da vida pública, mais especificamente. Por isso é importante ela assegurar aos estudantes a transmissão do contexto institucional em que vivem, bem como de temas centrais para a compreensão do funcionamento de uma sociedade democrática, como são os da produção de hierarquia e da igualdade entre os homens. O ensino da Sociologia na escola pode colaborar para que os estudantes aprendam a decifrar os códigos do mundo civil, para que se movimentem melhor pelas instituições sociais, com a consciência e o exercício de direitos e deveres cívicos. Neste sentido, a presença da disciplina no currículo médio é de grande valia para uma escola que tenha o letramento cívico como um de seus principais preceitos educativos.

A seção seguinte será dedicada a pensar, a partir dos dados apresentados no capítulo 2, hipóteses que ajudem a explicar os motivos de certas dimensões encontrarem maiores dificuldades de compreensão por parte dos estudantes. À luz deste debate, refletiremos sobre o modo pelo qual a presença da Sociologia pode colaborar para que a escola melhor atinja as finalidades que são atribuídas ao Ensino Médio, em especial no que se refere à educação para a cidadania e ao letramento cívico.

3.2.

Hipóteses a respeito da aprendizagem em Sociologia no Ensino Médio

Como pudemos observar a partir da apresentação dos resultados das avaliações que constituem nosso material empírico, somados aos intervalos de escalas de proficiência dos estados do Amazonas e da Bahia, no capítulo anterior, há uma certa distribuição das competências da matriz curricular de Sociologia em diferentes níveis de dificuldade. Percebe-se que, enquanto há competências de mais fácil acesso aos estudantes, como a que exige a capacidade de identificação das formas de participação e representação de diferentes grupos nos sistemas políticos; da política como prática social; do tema da globalização; da importância da conquista de direitos na construção da cidadania; da política como prática social; e do reconhecimento de diferenças (de gênero, raça, etnia) na produção e reprodução de desigualdades, há outras habilidades que, de modo geral, permanecem distantes da compreensão do alunado.

Estas são relacionadas ao reconhecimento da hierarquia social e à identificação de características que a produzem; à percepção do caráter multicultural da sociedade brasileira; ao tema das instituições; à identificação da relação dos meios de comunicação com a vida cotidiana; à importância dos movimentos sociais como forma de intervenção na estrutura social. Pretendemos, agora, discutir tais temáticas à luz de nossa hipótese mais geral, que diz respeito à relação entre o conhecimento sociológico, a vida cotidiana e o senso comum nela produzido e reproduzido. A ideia é a de que os conteúdos e competências localizados nos pontos iniciais das escalas de proficiência, aqueles considerados mais básicos, são também os que circulam com mais evidência no imaginário social compartilhado pelos estudantes. Já os que se encontram ancorados na parte final da escala, que

somente são acertados pelos alunos que melhor dominam todo o conteúdo da disciplina, ao contrário, relacionam-se a temas e questões mais distantes do universo do alunado, menos presentes em sua vivência e também em seu senso comum. Vale lembrar que este ensino se dá em um contexto de fragilidade institucional da escola pública brasileira, além de lhe ser dedicado uma baixa carga horária, aspectos que colaboram para dificultar a transposição de barreiras do senso comum na sala de aula. Afinal, as competências tidas como mais difíceis são muitas vezes relacionadas a temas pouco presentes no dia a dia dos alunos.

A questão do reconhecimento de “características que produzem hierarquias sociais”, competência que está entre as mais difíceis em Sociologia, é um dos temas mais distantes do dia a dia dos estudantes. Com esta afirmação não temos a intenção de declarar que não há hierarquia na sociedade, pelo contrário, mas a hipótese é a de que esta noção só é percebida quando a sociologizamos. Isto é, a experiência da hierarquia, principalmente entre os mais jovens, já não é tão sentida, por exemplo, na família e na escola. Aqui, lembramo-nos de Alexis de Tocqueville, homem público francês e de origem aristocrática, pensador preocupado com os caminhos políticos de sua nação, os quais lhe tocavam diretamente. Dedicou-se, em uma de suas principais obras – “A Democracia na América” (1835 e 1840) –, ao tema do desenvolvimento gradual e da paixão pelas igualdades de condições, esta “revolução democrática” que considerou estar em curso por toda parte. É esta “igualdade de condições” no âmbito da experiência mais direta de nossos jovens que pode dificultar o entendimento da competência em questão. As relações interpessoais se horizontalizaram, e este deve ser o motivo pelo qual se torna complexa a identificação de “características que produzem hierarquias sociais” (Tocqueville, 2005). A hipótese aqui é a de que o senso comum naturaliza a ideia de igualdade como um pressuposto da vida em sociedade, quando sabemos que ela é construída em uma luta diária, como mostram os exemplos das questões raciais, de gênero e urbanas, de igualdade de acesso à cidade, dentre outras.

Podemos também encarar esta questão à luz do debate atual brasileiro, recorrendo a dois autores filiados a correntes interpretativas distintas: Roberto Da-Matta e Jessé Souza. Para o primeiro, antropólogo, o dilema brasileiro deriva de

um paradoxo fundante de seu sistema social, caracterizado pela adesão a valores universalistas modernos, sem o abandono das práticas tradicionais e particularistas. A uma tradição relacional, centralizadora e legalista unimos outra, que é igualitária, individualista e liberal. Esta dualidade é encarada como sendo constitutiva da sociedade brasileira, e a partir dela DaMatta empreende a clássica distinção entre “indivíduo” e “pessoa”, um dos pontos centrais de sua obra.

Ritos cotidianos como o autoritário “você sabe com quem está falando?” são interpretados como momentos de suspensão ou ruptura da totalidade do sistema brasileiro expresso na supremacia institucional da casa-grande em Gilberto Freyre, que teria conduzido a um pacto profundo entre dominantes e dominados. O rito é um recurso de intimidade que revela a pessoa por trás do indivíduo, possibilitando uma classificação contínua e múltipla dos iguais. Em um mundo de hierarquias tão bem definidas e naturalizadas, marcado pela “cordialidade” de Sérgio Buarque de Holanda e a aversão ao conflito, o uso da expressão representa uma quebra de harmonia que evidencia

“as perplexidades de uma estrutura social em que a hierarquia parece estar baseada na intimidade social. As relações podem começar marcadas pelo eixo econômico do trabalho, mas logo depois adquirem uma tonalidade pessoal, definindo-se também no plano de uma forte e permanente moralidade (DaMatta, 1997: 192).

Entre nós, a universalidade das regras formais é atravessada por um complexo sistema de relações personalistas que compõem a hierarquia da sociedade, que subsiste à generalidade de nosso aparato legal. O “esqueleto hierarquizante”, velado pela cordialidade brasileira, aparece sempre que é preciso restaurar a “paz hierárquica perturbada por quem levou a sério o princípio igualitário e teve de ser lembrado do ‘seu lugar’” (Souza, 2003: 49).

O sociólogo Jessé Souza, crítico desta perspectiva culturalista dominante que fundamenta a ideia de uma sociedade baseada em relações personalistas pré-modernas, propõe uma leitura que articula a relação entre valores e estratificação social para determinar a hierarquia de uma dada sociedade. É no papel da escravidão entre nós que o autor apoia sua tese, que vai de encontro à percepção de uma continuidade cultural do Brasil com Portugal. O autor argumenta que uma especificidade importante da modernidade periférica está na forma como importaram-se

as práticas e instituições ocidentais modernas, o “padrão de civilização dominante”, sem que se tivesse construído um esquema imaginário, um consenso valorativo que lhe fosse correspondente.

Segundo Souza, faltava ao ex-escravo a organização psicossocial que é pano de fundo da atividade capitalista, as ideias que nas sociedades do capitalismo central antecedem às práticas econômicas. Somada a esta inadaptação social em relação às demandas da nova ordem estava uma organização familiar disfuncional, herdada do próprio sistema escravocrata, ambas características que se retroalimentam na produção do que Souza denomina “habitus precário”, em diálogo com o conceito bourdieusiano (idem: 158). Mais do que a cor da pele, argumenta, é uma personalidade julgada improdutiva e dispensável, que sustenta a condição de “subcidadania”, que o autor conceitua. Souza argumenta que “a ordem competitiva também tem a ‘sua hierarquia’, ainda que implícita, opaca e intransparente aos atores” (idem: 162), e baseadas nela as desigualdades sociais se sustentariam e se reproduziriam.

O autor afirma que valores como ordem, disciplina, previsibilidade e raciocínio prospectivo, entre outros, compõem os pilares estimados por esta hierarquia impessoal característica da ordem capitalista. Existiria, assim, toda uma classe de indivíduos sistematicamente excluídos deste Brasil moderno, a “ralé estrutural”, pois eles não participam do contexto valorativo que está por trás das relações sociais. Jessé conclui que

“a ideologia explícita [do personalismo] se articula com o componente implícito da ‘ideologia espontânea’ das práticas institucionais importadas e operantes também na modernidade periférica, construindo um extraordinário contexto de obscurecimento das causas da desigualdade, seja para os privilegiados, seja também, e muito especialmente, para as vítimas desse processo. Esse, parece-me, é o ponto central da questão da *naturalização* da desigualdade entre nós” (idem: 188).

Assim é que ambos os autores, a partir de perspectivas bem distintas, postulam a existência de uma forte hierarquização, em certa medida oculta, da sociedade brasileira. Seja, de um lado, a partir de um complexo quadro de relações interpessoais pré-modernas e encobertas pelo credo liberal, ou, de outro, da reprodução de uma “ideologia espontânea do capitalismo” travestida de universal e neutra. Tanto a concepção damattiana, que valoriza as relações pessoais como o

componente fundamental da hierarquização da sociedade, quanto a formulação de Jessé Souza, em que os capitais econômicos e culturais são os estruturantes, ambas compreendem que a estratificação social é naturalizada pelos brasileiros. As duas interpretações colaboram para o entendimento da dificuldade na competência que requer a identificação pelos estudantes de “características que produzem hierarquias sociais”.

A discussão a respeito da compreensão do “caráter multicultural da sociedade brasileira” dialoga vivamente com essa ideia da naturalização da desigualdade e da própria diferença entre nós. Em estudo sobre o campo do direito, Kant de Lima (2000) argumenta que, diferentemente dos EUA, onde o espaço público é “um espaço coletivo negociado pelo público que dele faz parte”, composto por indivíduos “diferentes mas iguais”, o brasileiro é de domínio do Estado ou de grupos sociais por ele autorizados, submetido a regras gerais, pretensamente universais (Kant de Lima, 2000: 109). No Brasil, o sistema social é

“fundado na conciliação forçada dos conflitos, visando à imposição da harmonia e do *status quo* para manter a hierarquia e a complementaridade entre elementos substantivamente diferenciados do sistema, produtor de regras gerais, sempre interpretadas particularizadamente pelos detentores do saber privilegiado para fazer justiça adequada a todos os segmentos diferenciados” (Idem: 111).

Na prática, cria-se um espaço público hierárquico e excludente, em que a ideia de conflito remete à “desarrumação da ordem, [a um] princípio de desordem, que põe em risco a totalidade da estrutura social” (idem: 117). Assim, as diferentes identidades são acomodadas em uma cosmologia totalizante, compreendidas como complementares e não concorrentes. As diferenças culturais são diluídas na visão do grupo majoritário, o que dificulta a produção de fortes identidades coletivas, sejam étnicas ou religiosas, entre outras. Assim sendo, muitos desses grupos não são reconhecidos como autônomos e capazes de expressar seus interesses no espaço público, permanecendo silenciados pela atribuição de uma identidade deteriorada que impede a própria garantia de direitos mais básicos. Nesta lógica o reconhecimento da diversidade cultural é prejudicado por este “déficit de cidadania” (Mota e Freire, 2011: 130). Para Mota e Freire (2011),

“No Brasil, é usual, no senso comum, se associar a cidadania a um recurso disponível apenas a determinadas categorias sociais, como ‘trabalhador’ (por oposição a ‘bandido’) e ‘pessoa com estudo’ (por oposição a ‘vagabundo’). Desse modo, o reconhecimento da dignidade demanda um mínimo de atenção à identidade substantiva dos atores sociais como sujeitos, de modo que o não reconhecimento desta identidade implica uma afirmação de inferioridade do interlocutor envolvido da interação” (Idem).

Assim é que o reconhecimento do multiculturalismo torna-se uma competência complexa, pois falta-nos o reconhecimento da própria identidade dos sujeitos, questão central para a atribuição de direitos. É a aquisição de “uma identidade legitimada pela esfera pública que permite a aquisição de novos papéis sociais, dotados de uma visibilidade até então não gozada pelos cidadãos ‘sem lenços, nem documentos’” (Idem: 143).

A “ideologia da mestiçagem”, base da construção nacional dos anos 1930 até a década de 1970, quando começou a perder força, colabora para a dificuldade em questão. Para Costa, “trata-se de uma visão de mundo que reinventa o país, na medida em que revela a possibilidade de convivência dos diferentes grupos socio-culturais então residentes dentro das fronteiras político-geográficas brasileiras” (Costa, 2002: 116). Haveria, nessa interpretação, uma complementaridade entre os “três grupos originais” que aqui se encontraram: os brancos descendentes de europeus, os negros descendentes de escravos africanos e os diversos povos indígenas. A partir desta cosmologia foi possível promover a integração dos diferentes grupos e segmentos sociais na sociedade nacional. No entanto, Costa argumenta que

“a mestiçagem, como ideologia de Estado, deixa de existir no Brasil contemporâneo, verificando-se que elementos essenciais desse constructo político são crescentemente colocados em questão. Trata-se aqui da busca de novos canais de expressão de identidades culturais e da redescoberta de raízes étnicas, ofuscadas ou neutralizadas no período de vigência da ideologia da mestiçagem” (Idem: 122).

A reintrodução do conceito de “raça” no debate público, a luta pela construção de uma “etnia quilombola”, bem como a crescente afirmação do pentecostalismo, no campo religioso, são demonstrativos de que as identidades coletivas vêm se diversificando e buscando maior reconhecimento na esfera pública nos últimos anos. Vera Candau (2008) aponta algumas tensões presentes no cenário atual que podem ajudar a compreender a questão. A principal delas está na relação entre a igualdade e a diferença. Desde a Declaração Universal, de 1948, os direi-

tos humanos foram pensados como individuais, civis e políticos, universais a todos os homens, iguais entre si. Recentemente, no entanto, crescem os questionamentos acerca dessa proclamada universalidade, considerada por muitos como “uma expressão do Ocidente e da tradição europeia” (Candau, 2008: 47). É neste cenário que surge uma maior afirmação da diferença, com a ascensão de políticas de identidade e a exigência de direitos coletivos. Esta seria uma tensão central do mundo moderno, que até então valorizou o tema da igualdade. Tal ênfase vem perdendo força para a afirmação do chamado “direito à diferença” (idem).

O debate sobre o multiculturalismo está, em grande parte, preso a esta polarização. De um lado, um “multiculturalismo assimilacionista”, que favorece a integração de grupos marginalizados e discriminados na cultura dominante, construindo o que Kant de Lima denomina de “cosmologia totalizante”. De outro, ainda incipiente, um “multiculturalismo diferencialista”, que no limite propõe a formação de comunidades culturais isoladas entre si. Vera Candau defende a transposição desta bipolaridade para a afirmação da “igualdade na diferença”, ou seja, para a construção de um “multiculturalismo intercultural”, no qual se articulem políticas de igualdade e de identidade, promovendo uma inter-relação entre os diferentes grupos sociais “que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder (...) nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas” (idem: 52).

São recentes tais estudos acerca do multiculturalismo no país, que não fez parte do cânone de nossa Sociologia, mais atenta aos mecanismos sociais de integração. Tais estudos culturais procuram valorizar as diferenças contra uma certa tendência geral de homogeneização ainda bastante presente. O fato é que, entre nós, ainda imperam fortes mecanismos de integração como a própria língua nacional, falada por todos neste vasto território, e um catolicismo popular que agrega, na lógica do sincretismo, diversas concepções religiosas em um mesmo campo. Portanto, acreditamos que este contexto torna a ideia de multiculturalismo pouco trivial para os estudantes, dificultando a compreensão desta característica da sociedade em que vivem.

Quanto ao tema das instituições, uma hipótese para compreender sua dificuldade remete à ideia de “desmodernização”, de Alain Touraine. O autor argu-

menta que vivemos a queda do modelo clássico da modernidade, alicerçado na concepção burguesa que uniu a racionalização econômica com o individualismo moral, relação sustentada por uma densa teia de instituições sociais e políticas. Este modelo favoreceu a correspondência entre o indivíduo e a sociedade, através do direito e da educação, dos processos de institucionalização e de socialização, hoje declinantes.

O percurso atual de “desmodernização” caracteriza-se pela progressiva autonomia das forças econômicas da regulamentação política das instituições do estado nacional, pela “dissociação dos dois universos, o das técnicas e dos mercados e o das culturas, o da razão instrumental e o da memória coletiva, o dos signos e o do sentido” (Touraine, 1998: 36). Trata-se da ruptura entre o sistema e o ator, que se dá através de dois processos complementares. De um lado, no mundo objetivado, a globalização dos mercados e a exigência à sua adequação por parte dos estados nacionais provocou uma “desinstitucionalização”, isto é, “o enfraquecimento ou a desaparecimento das normas codificadas e protegidas por mecanismos legais e, mais simplesmente, o desaparecimento de julgamentos de normalidade aos comportamentos regidos por instituições” (idem: 50). De outro, ocorre a “dessocialização”, com o “desaparecimento de papéis, normas e valores sociais” comuns, que ditavam as relações sociais e, em alguma medida, a própria construção da personalidade. Fortalece-se, assim, as múltiplas e fragmentadas identidades culturais, comunitárias, como mecanismo de defesa contra a padronização imposta pelo mundo globalizado (idem: 52).

Acreditamos que a dificuldade de compreensão da importância das instituições pelos nossos alunos do Ensino Médio, identificada pela pesquisa, estaria vinculada ao próprio declínio de sua presença organizadora nos dias atuais, marcados por uma maior variedade de normas e formas de se relacionar. É preciso fazer a ressalva, porém, de que esta “desinstitucionalização” não é sempre negativa, desde que estes aspectos da ordem antiga não se decomponham sem que se construam novas formas sociais de organização. Para Touraine, “o desabamento das mediações sociais e políticas entre a atividade econômica e a experiência cultural destrói ou enfraquece os controles sociais repressivos ao mesmo tempo que aumenta os riscos de desorganização” (idem: 37). Ou seja, é certo que a queda do

modelo clássico da modernidade provoca uma certa crise social, mas traz ventos de liberdade e abre caminho para a descoberta de novas formas de associação da economia com a cultura, como sugere a conceituação em torno da construção do “sujeito”, formulada pelo autor.

Mais especificamente, no Brasil de hoje, outra forma de encarar o problema é com Luiz Werneck Vianna, a partir de sua obra “A modernização sem o moderno” (2011) e, mais recentemente, de artigos escritos no contexto das “jornadas de junho” de 2013, dentre os quais destaca-se “O movimento da hora presente”, publicado no jornal “O Estado de S. Paulo”, em 18 de junho de 2013. Com o intenso processo de modernização, estimulado pela ação do Estado, produz-se uma reestruturação de interesses e posições sociais que enriquece a agenda de demandas sociais e políticas, necessitadas de criar canais de passagem por dentro das instituições. O exemplo das “jornadas de junho” revela um acirramento deste processo, “uma insurgência democrática em favor do reconhecimento de novas identidades sociais e de direitos de participação na vida pública”, com indícios de radicalização de uma parte da população que parece não valorizar as instituições democráticas de direito (Vianna, 2013). No mais, sindicatos, partidos, associações de moradores e demais organizações da sociedade civil vêm sendo esvaziados ou aparelhados, de modo que há baixa participação social, principalmente por parte dos mais jovens. Nosso argumento é o de que, pelos motivos acima expostos, o tema das instituições não penetra o senso comum. Se não valorizadas na sala de aula, as competências que dizem respeito ao entendimento do papel das instituições, dentre as quais “compreender a importância das instituições sociais para a manutenção e estabilidade social”, permanecerão ainda de difícil acesso.

Já em relação às competências que dizem respeito à percepção da “relação dos meios de comunicação de massa com a vida cotidiana” e da “importância dos movimentos sociais como forma de intervenção na estrutura social”, imagina-se que haja uma dificuldade, por parte dos estudantes, de compreensão da própria relação entre sua vida cotidiana, construída pela rotina repetitiva do dia a dia, e a estrutura mais ampla da sociedade como um todo. Há uma naturalização dos processos sociais que dificulta o entendimento da ligação entre as ações e problemas

peçoais e as questões públicas e políticas de maior relevância e influência no conjunto da sociedade.

Para Zygmunt Bauman, este seria um

“hábito generalizado, talvez mesmo quase universal, dos ‘não-sociólogos’ (também conhecidos como ‘pessoas comuns em suas vidas comuns’), [em que] se encontra o pressuposto tácito, ocasionalmente articulado, porém sobretudo inconsciente e dificilmente questionado, de que ‘as coisas são como são’ e ‘natureza é natureza – ponto final’, assim como a convicção de que há pouco ou nada que os atores – sozinhos, em grupo ou coletivamente – possam mudar no que se refere aos veredictos da natureza” (Bauman, 2015: 20).

Deste hábito, resultante da dificuldade de associação entre a vida pessoal e a coletiva, deriva uma “visão de mundo inerte”, que torna os indivíduos mais resignados quanto à possibilidade de interferência no rumo dos acontecimentos sociais. Peter Berger (2011) afirma que, “nos níveis ocupados pela maioria dos homens, a localização na sociedade constitui uma definição de regras que têm de ser obedecidas” (Berger: 2011, 80). Trata-se de um debate acerca da relação entre o homem e a sociedade, e as influências mútuas que se impõem. O indivíduo isolado, no entanto, tem reduzida sua capacidade de percepção desta relação, e sente como pressão externa o poder da sociedade sobre sua vida e seu futuro. A partir de diversos sistemas de controles sociais, os indivíduos acabam por introjetar um forte autocontrole, que acaba por ser naturalizado. Nas palavras do autor, “quase sempre, o jogo já foi ‘arrumado’ muito antes de entrarmos em cena. Tudo quanto nos resta, geralmente, é jogá-lo com mais ou menos entusiasmo” (Idem: 100). No entanto, a internalização e a naturalização desta relação permitem que a sociedade não afete apenas nossas ações, mas também defina o nosso ser. Isto é,

“A sociedade não só controla nossos movimentos, como ainda dá forma à nossa identidade, nosso pensamento e nossas emoções. As estruturas da sociedade tornam-se estruturas de nossa própria consciência. (...) Nossa servidão para com a sociedade é estabelecida menos por conquista que por conluio. Às vezes, realmente, somos esmagados e subjugados. Com frequência muito maior caímos na armadilha engendrada por nossa própria natureza social. As paredes de nosso cárcere já existiam antes de entrarmos em cena, mas nós a reconstruímos eternamente. Somos aprisionados com nossa própria cooperação.” (Idem: 136).

Os dados referentes à aprendizagem dos alunos dão conta de que eles têm dificuldade para perceber a influência do conteúdo veiculado nos meios de comunicação na definição de estilos de vida e formas de consumo dos indivíduos, com

suas vidas cotidianas. Também não percebem com clareza a possibilidade de interferência da ação coordenada dos movimentos sociais nas estruturas sociais. Ambos estes temas relacionam-se com o tal hábito generalizado de naturalização dos processos sociais apontado por Bauman.

Como vemos, de modo geral, parece que as competências sociológicas mais facilmente compreendidas são aquelas que dialogam mais diretamente com o conhecimento da vida cotidiana, com o senso comum presente no dia a dia. Estas são as que abordam o tema dos direitos, da cidadania, da globalização, da participação e representação de diferentes grupos sociais no sistema político, bem como o reconhecimento da existência de classes sociais. De outro lado, as competências consideradas as mais difíceis, aquelas com pontos de ancoragem elevados, dizem respeito a conteúdos pouco disseminados, distantes do senso comum. Estes são, principalmente, relacionados aos temas da hierarquia, do multiculturalismo e das instituições. Os alunos demonstram não discernir a função e o poder das instituições modernas, sua influência na vida social. Tampouco identificam características que produzem hierarquias sociais, tendendo a naturalizar a ideia de igualdade. Além disso, a compreensão do multiculturalismo é diminuta.

A hipótese que traçamos é a de que estes temas são pouco difundidos no senso comum, de modo geral, e especialmente pouco debatidos e vivenciados de forma reflexiva nas esferas em que circulam os jovens. A enorme oferta de informações nos dias atuais, por exemplo, através dos meios de comunicação de massa e das chamadas redes sociais, promove a “confusão entre se informar e conhecer”, como pontua Pimenta (2007: 29). A informação ofertada incessantemente faz com que a consumamos isoladamente, de forma individual e irrefletida, abdicando da massa crítica produzida na interação, no consumo coletivo e reflexivo desta informação, que é o que produz o conhecimento. O ensino da Sociologia nas escolas médias pode auxiliar os estudantes na tarefa de organizar este processo de apreensão e comunicação de conhecimentos comuns, que ocorre principalmente de maneira solitária e difusa. Além disso, este ensino pode valorizar aspectos menos claramente colocados no dia a dia dos estudantes, como é o caso do contexto institucional em que estão inseridos, tão importante para a compreensão das formas de participação cívica e do funcionamento da própria democracia.

No entanto, há hoje uma agenda de questões que não está entrando em cena, que parece compor um entrave mais firme do senso comum. Esta é a conclusão mais geral da análise dos resultados de avaliações externas na disciplina, nos estados do Amazonas, da Bahia e do Ceará, no ano de 2012. Tal constatação se torna especialmente relevante tendo em vista que a pauta que vem encontrando maior dificuldade é de grande importância para o letramento cívico. Acreditamos que para enfrentar este cenário sério preciso uma Sociologia mais atenta a tais questões, bem como uma escola mais forte, com o poder de incorporar e contextualizar criticamente o cotidiano e o senso comum nele produzido e difundido, a fim de enxergar alguns de seus pontos cegos, enriquecendo-o e não reiterando-o. Isto não se dá, em parte, por conta da fraqueza do “efeito escola” no país, tema tratado por diversos autores da Sociologia da Educação, que estudam de que forma e em que medida as práticas pedagógicas e de gestão, internas a cada escola, podem contribuir para garantir a aprendizagem e o bom desempenho dos estudantes. No Brasil, predomina uma certa “dependência da proficiência em relação à posição social” (Soares apud Ribeiro e Katzman, 2008: 121).

De acordo com Mônica Peregrino (2010), a universalização do acesso à educação escolar, no país, se deu pelo enfraquecimento de algumas de suas funções centrais. A partir da entrada e permanência das classes populares, a escola pública assume um novo perfil institucional, com a precarização de suas dimensões educacional e pedagógica, em prol de uma dimensão mais assistencial, de “gestão da pobreza”. O resultado deste processo é a fragilização estrutural da instituição escolar, que torna-se espaço de habitação e “contenção” de crianças e adolescentes, deixando de cumprir sua função social primordial, que é prepará-los e qualificá-los para a vida em sociedade. Esta sabida precariedade institucional da escola pública brasileira tem afetado negativamente o ensino de Sociologia, por ora desatento ao contexto de vida dos estudantes. Há, certamente, outros fatores que não controlamos e que colaboram para a permanência deste quadro, como a formação de professores, a pouca e fragmentada carga horária exigida, e as condições de trabalho que envolvem todos os atores, dentre outros.

O conhecimento sociológico, como afirma Touraine, não pode “dar jamais a impressão de ir de encontro à experiência de vida”. O autor aponta para o risco

da análise sociológica se confundir com a do ator, e afirma que o sociólogo há de trabalhar sempre “destruindo sua própria identidade”, a pessoal e individual, para compreender-se nas relações sociais em que está envolvido (1976: 14). É claro que em nosso contexto não estamos tratando da formação profissional de sociólogos, mas tão somente do desenvolvimento de competências sociológicas em estudantes do Ensino Médio. A advertência, porém, é válida.

Tal conhecimento é construído na interlocução crítica com o senso comum, por isso não pode se identificar inteiramente com ele, sob pena de perder-se por completo. A Sociologia não se constrói a partir da falta de conhecimento sobre a sociedade, ao contrário, “ela só pode se constituir através da reação contra categorias de interpretação que fazem parte das categorias da prática social” (idem: 21). Assim, argumentamos que essas prováveis barreiras apontadas no ensino da disciplina, se não encontrarem reação à sua permanência, podem colocar em xeque a própria relevância da presença da Sociologia no Ensino Médio, ignorando pontos fundamentais do letramento cívico, dimensão de importância consensual para a educação no século XXI.

Para melhor realizar o seu papel, talvez a Sociologia precisasse dispensar mais atenção à agenda do letramento cívico: aos temas do multiculturalismo, da igualdade, dos direitos, das instituições sociais e políticas. Esta é uma agenda que representa as melhores aspirações presentes na luta pela inclusão da disciplina na grade curricular escolar, no sentido de que aponta na direção da educação para a cidadania e da formação de um *ethos* democrático a partir da escola. Além disso, também colabora para a verdadeira unificação do currículo, já pretendida pela LDB de 1996. Como consta das DCNEM de 2012, legislação mais recente acerca do Ensino Médio, “pesquisas realizadas com estudantes mostram a necessidade de essa etapa educacional adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola” (DCNEM, 2013: 155). O letramento cívico é especialmente relevante para a parcela da juventude que não seguirá seus estudos para além da Educação Básica, não deixando de prepará-los para a vida em sociedade, de maneira mais ampla, ao invés da simples preparação instrumental para o mundo do trabalho.

Conclusão

Esta dissertação procurou investigar a chegada da Sociologia na escola e a forma como se deu sua implementação, bem como discutir algumas de suas possibilidades de contribuição para o letramento cívico dos estudantes do Ensino Médio brasileiro. Acreditamos que a mais recente vitória que alcançaram os defensores da obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio, com a Lei nº 11.684, de 2008, foi em grande parte influenciada pela bem-sucedida institucionalização do campo mais amplo das Ciências Sociais no país. Esta linha de continuidade é em si elucidativa da relação da Sociologia com o letramento cívico, tendo sido seu papel no debate público e sua afinidade com a democracia que fundamentaram a presença da disciplina no Ensino Médio. As motivações que levaram à disputa também guardam relação com os conteúdos curriculares desenhados para a Sociologia, em especial a colaboração para a educação voltada para a cidadania. Por fim, a partir de uma análise de resultados de avaliações externas em três estados diferentes – Amazonas, Bahia e Ceará – buscamos compreender quais eram as competências mais fáceis e as mais difíceis para os estudantes. As que tem sido melhor apreendidas dizem respeito aos temas da participação e representação políticas; da globalização e das distâncias de espaço e tempo; dos direitos civis, políticos e sociais e a construção da cidadania; e do reconhecimento das diferenças na produção e reprodução das desigualdades.

De outro lado, as competências que não estão passando relacionam-se aos temas da hierarquia; do multiculturalismo; das instituições; dos movimentos sociais e sua capacidade de intervenção na estrutura social; e da relação dos meios de comunicação de massa com a vida cotidiana. Defendemos a hipótese de que os conteúdos e competências que encontram as maiores barreiras entre os estudantes são aqueles que estão mais distantes do senso comum e da experiência cotidiana desses jovens. Procurando dedicar-se mais a essa segunda pauta, a disciplina poderá talvez melhor atingir as finalidades que lhe foram atribuídas, expressas nos documentos nacionais, como a educação para o exercício da cidadania. Além disso, poderá também contribuir para que o Ensino Médio melhor persiga parte importante de suas próprias finalidades, que constam de documentos internacionais, como a garantia do letramento cívico dos alunos, colaborando, assim, para uma

educação mais afeita às reais necessidades e aspirações das juventudes, objetivos para o novo século que se inicia.

No primeiro capítulo, encaramos a chegada da Sociologia à escola como uma importante dimensão do próprio processo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, como um passo dado a partir de uma longa e exitosa caminhada. Procuramos demonstrar a influência que teve o papel dos intelectuais ligados às Ciências Sociais na esfera e no debate público brasileiro, para qualificar e fortalecer a disputa travada por sindicatos e associações profissionais no âmbito político. Desde o ensaísmo do século XIX e início do século XX, mais diretamente ligado ao Estado, passando pelo início do processo de institucionalização destas ciências propriamente ditas, com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) e da Universidade de São Paulo (USP), na década de 1930, e suas posteriores regionalização e diferenciação disciplinar, até chegar à sua organização mais recente, as Ciências Sociais mantiveram a tradição de uma vocação pública, por meio de estratégias distintas em regimes autoritários e democráticos, ora adotando um “radicalismo científico”, ora mais próximas à vida pública e à arena política. É reconhecida a colaboração do pensamento social brasileiro para a formação de interpretações do Brasil, que historicamente obtêm relevante destaque na representação comum sobre o país. Além disso, também é uma marca de seus intelectuais a participação direta ou indireta como atores no processo de transformação e da reforma social, seja através de um “mandato público”, como por ocasião da última luta pela redemocratização, ou a partir de uma “entonação minimalista”, mais próxima à lógica da especialização acadêmica atual, com pautas mais focadas em temas particulares como o da cidadania.

Este rico histórico, enfim, colabora significativamente para a chegada da Sociologia ao Ensino Médio, materializada na lei nº 11.684, de 2008. É bem verdade que sua presença na escola média não é novidade no país, sendo entrecortada desde fins do século XIX, marcada por perspectivas distintas acerca de seu papel. Em fins da década de 1980, no entanto, no contexto da movimentação em torno da elaboração de uma nova constituição, inicia-se uma atuação para a inclusão da Sociologia no currículo escolar, como forma de colaborar para uma formação mais crítica e reflexiva, mais afinada aos valores da democracia, em uma luta con-

tra o autoritarismo brasileiro. Este movimento obteve amplo apoio de associações e entidades da categoria em diversos estados brasileiros, e se estendeu, com obstáculos e conquistas, até a primeira década dos anos 2000. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, representa um marco nesta trajetória, por incluir em seu artigo 36 os conhecimentos de Sociologia e Filosofia como “necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996), embora não lhe outorgue condição de disciplina obrigatória. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 1999, dedicam aos “conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política” um capítulo específico, outro passo da disputa pela obrigatoriedade. No início da década de 2000 a campanha é acirrada e chega ao Ministério da Educação, em Pareceres e Resoluções, até ser finalmente sancionada a lei.

É certo que a inspiração para esta empreitada vem do fato de que as Ciências Sociais, embora institucionalmente fortalecidas no regime autoritário, orientaram-se para a reconstrução da democracia, que acabou por marcar sua trajetória desde então. Tal passagem é evidenciada pela convocação, no Ensino Médio, para colaborar com a educação para a cidadania, um dos objetivos centrais da etapa de ensino, junto à formação para a progressão no trabalho e em estudos posteriores. Trata-se de diretrizes compactuadas em âmbito internacional, para cuja efetivação da “educação para a cidadania” a Sociologia está sendo chamada a contribuir. No segundo capítulo deste trabalho dissertativo exploramos a forma como isto vem sendo implementado no país, a partir da análise de parâmetros, orientações e diretrizes curriculares, livros didáticos recomendados pelo Ministério da Educação (MEC) e matrizes de referência da avaliação externa.

Tais documentos evidenciam um campo em disputa, que procura se consolidar no Ensino Médio em meio a um processo mais amplo de reforma curricular. Enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM), de 1999, valorizam os conteúdos sociológicos em um contexto de interdisciplinaridade nas Ciências Humanas, sem o incentivo à criação de uma disciplina específica, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de 2006, advogam explicitamente por sua obrigatoriedade. Ambos os documentos, no entanto, não têm força de lei. A normatização curricular vem com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), atualizadas no ano de 2012, e que, argumentamos, guardam

semelhanças relevantes com os documentos anteriormente citados. De modo geral, as finalidades para a etapa de ensino são as mesmas: o preparo para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. A valorização do ensino de competências também está presente em todos os documentos.

No que diz respeito à organização curricular da disciplina de Sociologia, apesar de aparentes distinções, é possível identificar um conjunto de temas e conceitos que estão presentes em todas as propostas. Em primeiro lugar, vale ressaltar que, tanto os documentos federais quanto os livros didáticos e as matrizes de referência das avaliações estaduais, trabalham com conteúdos e competências das três áreas que compõem o campo das Ciências Sociais como convencionado no Brasil – a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política. Os principais temas relacionados a essas disciplinas, no Ensino Médio, têm sido: o trabalho, a cultura, a relação entre o indivíduo e a sociedade, os temas do poder e da política, os direitos, a cidadania, a democracia e as desigualdades sociais. Este parece ser o repertório mais comum para o ensino de Sociologia nas escolas brasileiras. Curioso pontuar que o tema da relação do conhecimento científico com o senso comum também aparece na maioria das propostas analisadas, como nos PCNEM (1999) e nos PCN+ (2002)¹⁶. Apesar de conseguirmos nomear tais conceitos e temas, é evidente o tom de generalidade empregado nas diretrizes nacionais, o que dificulta a determinação de um mínimo comum que represente o que se considera necessário para a aprendizagem em Sociologia em nível médio. Assim sendo, os livros didáticos e as matrizes de avaliação assumem um caráter propositivo que supostamente não teriam, determinando com mais preponderância a grade curricular.

O último movimento deste capítulo consiste em uma mirada na aprendizagem dos estudantes, através do estudo de resultados de avaliações de três estados da federação, a saber: Amazonas, Bahia e Ceará. Tal possibilidade foi concedida pela participação em um edital do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), a partir do qual obtivemos contato com o conjunto de dados. Por serem os resultados de apenas

¹⁶ Nos PCNEM (1999), “identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum” é uma competência do conjunto intitulado “representação e comunicação”. Já nos PCN+ (2002), o subtema “conhecimento científico *versus* senso comum” faz parte do tema “A Sociologia como ciência da sociedade”, que por sua vez compõem o eixo temático “Indivíduo e sociedade”.

quatro avaliações, embora estas tenham sido aplicadas a todos os estudantes das séries e dos três estados em questão, optamos por contrastá-los com as escalas de proficiência publicadas pelo CAEd para tais estados, a fim de minimizarmos nossos riscos. Portanto, além das avaliações que compõem a amostra da pesquisa, trabalhamos com os intervalos das escalas de proficiência de Sociologia do Amazonas e da Bahia. Identificamos, com isso, a existência de competências que estão mais frequentemente ancoradas no início das escalas, aquelas com as quais os estudantes não têm muita dificuldade e, por outro lado, competências que ancoram na parte final das escalas, sendo assim as que encontram maiores impedimentos à compreensão dos estudantes.

Já no capítulo final, para preparar o terreno para a discussão acerca desta disposição das competências, retornamos às finalidades da presença da Sociologia no Ensino Médio, com o intuito de pensar possibilidades para aproximá-las. Apresentamos de forma mais detalhada o conceito de letramento cívico, uma das três dimensões da “educação para a cidadania”, segundo proposta da P21, (*Partnership For 21st Century Skills*), organização de grande influência no cenário internacional, composta por estados norte-americanos, empresas e institutos de educação em torno de propostas para as competências do século XXI. Consideramos que a Sociologia pode desempenhar papel importante no desenvolvimento do letramento cívico dos estudantes, colaborando para orientá-los acerca do mundo dos direitos e da cidadania, das formas de participação e funcionamento do sistema político, das instituições sociais e políticas que os circundam, da influência que estas exercem sobre sua vida etc. Assim, ela também poderá colaborar para que o Ensino Médio de fato se aproxime da tão proclamada educação para o exercício da cidadania.

Com tais considerações em mente partimos para uma interpretação dos resultados das avaliações apresentadas no segundo capítulo, o que nos permitiu desenhar hipóteses acerca da aprendizagem na disciplina. Cada uma delas está vinculada a uma hipótese mais geral, de que as dimensões de mais difícil apreensão por parte dos alunos são aquelas mais distantes do senso comum. Isto é, o ensino de Sociologia parece estar encontrando resistência na compreensão de temas que ainda não foram “sociologizados” na percepção compartilhada da sociedade, pre-

sentes na maioria das esferas de convivência dos estudantes. Ou seja: os conteúdos que vêm sendo compreendidos são aqueles relacionados às categorias com as quais já estão adaptados, que fazem parte de sua vida cotidiana.

Assim é que chamamos a atenção para os temas do multiculturalismo, da hierarquia e da igualdade, das instituições, da relação entre a vida cotidiana e os meios de comunicação, bem como da organização de movimentos sociais como forma de intervenção na estrutura social, temas que não estão sendo facilmente apreendidos pelos alunos do Ensino Médio, como indicam os dados dos estados que avaliam a disciplina. Como tentamos demonstrar, no entanto, alguns destes constituem-se em temas centrais para o letramento cívico e a educação para a cidadania. Consequentemente, seu tratamento em sala de aula é também central para que a Sociologia possa melhor atingir as finalidades que lhe foram propostas e, assim, acreditamos, exercer suas maiores potencialidades.

Em suma, como vimos ao longo deste trabalho, a Sociologia conquistou seu espaço no currículo do Ensino Médio, muito pelo prestígio que adquiriu historicamente, pelo seu bem-sucedido processo de institucionalização no país. A campanha que levou à implementação da lei nº 11.684/08 carrega esta influência, que também é expressa nas finalidades e em propostas programáticas para a disciplina. A luta pela democracia e a participação na vida pública do país são as marcas desta atividade, e isto indica que o *ethos* da disciplina pode fazer com que seu ensino nas escolas se torne parte importante de um esforço de letramento cívico e formação para a cidadania, colaborando para o fortalecimento da própria instituição escolar.

Referências bibliográficas

AMORIM, M. S. *Roberto Cardoso de Oliveira, um artífice da Antropologia* / Maria Stella de Amorim – Brasília: Paralelo 15, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.

BAUMAN, Z. *Aprendendo a pensar com a sociologia* / Zygmunt Bauman e Tim May; tradução Alexandre Werneck. – Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BERGER, P. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BERGER, P.; Luckmann, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOMENY, H.; FREIRE-MEDEIROS, B. *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

BOTELHO, A. *Sobre as teses do IUPERJ: Ciências Sociais e construção democrática no Brasil contemporâneo*. In: Barboza Filho, Rubem. *Uma Sociologia indignada: diálogos com Luiz Werneck Vianna* / Rubem Barboza Filho, Fernando Perlatto. – Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

BRAGA, R. *Atravessando o abismo: uma sociologia pública para o ensino médio*. Boletim CEDES, abr./mai. 2010.

BRAGA, R. *Por uma sociologia pública* / Ruy Braga e Michael Burawoy. – São Paulo: Alameda, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 15, de 1 de junho de 1998. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF, 1998b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o artigo 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei11.684-2008?OpenDocument.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012: Sociologia*. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015: Sociologia*. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Sociologia : ensino médio* / Coordenação Amaury César Moraes. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 304 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 15).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BURGOS, M. B. *Cientistas sociais da geração dos anos 1980*. Em: Barboza Filho, Rubem. *Uma Sociologia indignada: diálogos com Luiz Werneck Vianna* / Rubem Barboza Filho, Fernando Perlatto. – Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

BURGOS, M. B. *Escola pública e segmentos populares em um contexto de construção institucional da democracia*. Rio de Janeiro: Revista Dados, v. 55, n. 4, 2012.

BURGOS, M. B. *Sociologia no Ensino Médio: oportunidade de inovação na escola e na universidade*. Boletim CEDES, abr./mai. 2010.

CANDAU, Vera M. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CARVALHO, M. A. R. *Sociologuês: linguagem para uma vida raciocinada*. Boletim CEDES, abr./mai. 2010.

CORSO, A. M, SOARES, S. T. *O Ensino Médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais*. X Anped Sul, Florianópolis, outubro de 2014.

DAMATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1997.

DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001. (Relatório para a UNESCO da comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI).

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FERNANDES, F. *A herança intelectual da sociologia*. Em: Ensaio de sociologia geral e aplicada. São Paulo: Pioneira, 1976.

FERNANDES, F. *O ensino da sociologia na escola secundária brasileira*. Em: A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977.

Folha de São Paulo. *Presidente veta projeto que impõe aulas de Filosofia e de Sociologia*. São Paulo, 10 out. 2011.

FORJAZ, M. C. S. *A emergência da Ciência Política no Brasil: aspectos institucionais*. São Paulo: Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 12, n. 35. Outubro 1997.

GARCIA, S. G. *A Sociologia radical de Florestan Fernandes*. Revista Sociologia Ciência e Vida, São Paulo, p. 42 - 47, 12 dez. 2006.

GESTEIRA, B. M.; SILVA, G. M. H. *O retorno da Sociologia na escola: a crítica e a cidadania como instrumentos da democratização do país*. Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 64 - 78, ago. 2012. Semestral. Disponível em: www.habitus.ifcs.ufrj.br. Acesso em: 02 de agosto de 2014.

GIDDENS, A.. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*, volume 1 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 6ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*, volume 2 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. –Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRANDO, K. B. *O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização*. IX Anped Sul, 2012.

GUIMARÃES, E. F. *Andar da carruagem: Implantação de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio ocorrerá gradualmente no primeiro semestre de 2008*. Revista Sociologia Ciência e Vida, São Paulo, v. 15, p. 72-77, 2007.

KLEIMAN, A. B. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Revista Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p.1-25, dez, 2007.

LIMA, J. F. *Ensino Médio: identidade, finalidade e diretrizes*. Revista Retratos da Escola, Brasília, vol. 5, n. 8, p.57-68, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

LOPES, A. C. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p.386-400. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

LOPES, D. A. *Sociologia agora é disciplina obrigatória*. In: Revista Sociologia Ciência e Vida, ano 1, n. 4. Editora Escala, p. 16-23, 2007.

MANNHEIM, K. *A sociologia do conhecimento*. Em: Ideologia e Utopia. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1976.

MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELO, M. P. C. *Quem explica o Brasil*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 1999.

MICELI, S. *Condicionantes do desenvolvimento das Ciências Sociais*. Em: _____ (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo, Vértice/Idesp/Finep, vol. 1.

MICELI, S. *Por uma Sociologia das Ciências Sociais*. Em: _____ (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo, Vértice/Idesp/Finep, vol. 1.

MOEHLECKE, S. *O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações*. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

MORAES, A. C. *Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

MOTA, F.; FREIRE, L. *O direito de ter ou não direitos: a dimensão moral do reconhecimento na promoção da cidadania*. Revista de Sociologia da UFSCar, vol. 1, n.1, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, A. *O currículo de Sociologia na escola: um campo em construção (e disputa)*. Espaço do Currículo, v. 6, nº 2, p.355-366, maio-ago. 2013.

OLIVEIRA, L. K. M.; FRANCO, C.; SOARES, T. M. *Projeto GERES/ 2005: novos indicadores para construção e interpretação da escala de proficiência*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 5, No. 2e, p. 154-182, 2007.

OLIVEIRA, O. F.; JARDIM, A. P. *O retorno da Sociologia no Ensino Médio no Rio de Janeiro: uma luta que merece ser pautada!* Rio de Janeiro: UFRJ/ LabES, s/d. Disponível em: <http://www.labes.fe.ufrj.br/ProducaoAcademicaArtigos.html>

PARTNERSHIP FOR THE 21ST CENTURY (P21) *Framework Definitions*, 2009.

PARTNERSHIP FOR THE 21ST CENTURY (P21) *Reimagining Citizenship for the 21st Century*, 2013.

PEREGRINO, M. *Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PERLATTO, F. *Sociologia pública e o Brasil: apontamentos para um debate*. Revista de C. Humanas, vol. 10, n. 2, p. 256-268, jul./dez. 2010.

PERLATTO, F. *Sociologia pública, imaginação sociológica brasileira e a questão urbana*. Rio de Janeiro: Desigualdade & Diversidade, revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, edição dupla, nº 12, jan/dez, 2013, pp. 111-130.

PERRENOUD, P. *Desenvolver competências ou ensinar saberes?: A escola que prepara para a vida*. Porto Alegre: Penso, 2013.

PERRY, F. A. *Escalas de proficiência: diferentes abordagens na avaliação educacional em larga escala*. Juiz de Fora, 2009. Dissertação de Mestrado (Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

PIMENTA, J. N. *Quero ser... sociólogo!.* Em: Revista Sociologia Ciência e Vida, ano 1, n. 2. Editora Escala, 2007.

RIBEIRO, L. C. Q.; KATZMAN, R. (orgs.). *A Cidade contra a Escola? Segregação Urbana e Desigualdades Educacionais em Grandes Cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2008.

SANTOS, I. B. *Gêneros discursivos e letramento cívico: empoderamento e emancipação na educação de jovens e adultos*. Simpósio Internacional de Estudo de Gêneros Textuais. 6. Natal, 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos>>.

SANTOS, I. B. *Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória*. Natal, 2012. 310p. Tese de doutorado (Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SCHWARTZMAN, S. *O currículo de Sociologia para o Ensino Médio no Rio de Janeiro*. Boletim CEDES, abr. /mai. 2010.

SILVA, M. R. *Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do Ensino Médio*. Cadernos de Pesquisa, vol. 39, n. 137, São Paulo, maio/Ago. 2009.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Em: Revista Brasileira de Educação, Jan/fev/mar/abr 2004, n. 25, 2004.

Sociologia no Ensino Médio: Entrevistas com Márcio da Costa e Santo Conteratto. Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v.7, n.1, jun. 2009.

SOUZA, J. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

SOUZA, J. *A sociologia dual de Roberto Da Matta: Descobrimos nossos mistérios ou sistematizando nossos auto-enganos?* In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 16, n. 45, fevereiro 2011.

TOMAZI, N. D. *Sociologia para o Ensino Médio*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

TOURAINÉ, A. *Em defesa da sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1976.

TOURAINÉ, A. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

UBRIACO, F. C. A. *Interpretação de escalas de proficiência com utilização do método do marcador*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 52, p. 86-105. 2012.

Universidade Federal De Minas Gerais (UFMG). Faculdade De Educação (Fae). Centro De Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). *Glossário Ceale: Termos De Alfabetização, Leitura E Escrita Para Educadores*. Belo Horizonte, 2014.

WERNECK VIANNA, L. *A institucionalização das ciências sociais e a reforma social: do pensamento social à agenda americana de pesquisa* (1994). Em: Vian-
na, Luiz Werneck. *A Revolução Passiva: iberismo e americanismo no Brasil*. Rio
de Janeiro: Revan, 1997, 2ª edição, julho de 2004.

WERNECK VIANNA, L. *A modernização sem o moderno*. Brasília, DF: Contra-
ponto, 2011.

WERNECK VIANNA, L. *O movimento da hora presente*. São Paulo: O Estado
de S. Paulo, São Paulo, 18 jun. 2013.

WERNECK VIANNA, L.; & CARVALHO, M. A. R.; MELO, M. P. C. *Cientis-
tas Sociais e Vida Pública: O Estudante de Graduação em Ciências Sociais*.
DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 37, n. 3, 1994.

XAVIER DE CARVALHO, L. M. G. *Sociologia e Filosofia no Ensino Médio: mudanças profundas na educação brasileira*. Trilhas Filosóficas, ano I, n. 1, jan./jun. 2008.

ZANARDI, G. S. *De Benjamin Constant à lei 11.684/08: uma breve trajetória das tentativas de inclusão da disciplina sociologia no currículo da escola brasileira*. Sociologias Plurais – Revista discente do Programa de Pós-graduação em sociologia/ UFPR. ISSN: 2316-9248. v.1, n.2, ago. 2013.