

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GABRIEL SCHENKMANN ARNT

“O que fazer na segunda-feira?” Processos de recontextualização de conhecimentos
sociológicos por professores da Rede Estadual do Rio Grande do Sul

Porto Alegre

2019

Gabriel Schenkmann Arnt

“O que fazer na segunda-feira?” Processos de recontextualização de conhecimentos sociológicos por professores da Rede Estadual do Rio Grande do Sul

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Armando Gandin.

Linha de pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo.

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Arnt, Gabriel Schenkman

"O que fazer na segunda-feira?" Processos de recontextualização de conhecimentos sociológicos por professores da Rede Estadual do Rio Grande do Sul / Gabriel Schenkman Arnt. -- 2019.

111 f.

Orientador: Luís Armando Gandin.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Currículo. 2. Ensino Médio. 3. Ensino de Sociologia. 4. Recontextualização. I. Gandin, Luís Armando, orient. II. Título.

Gabriel Schenkmann Arnt

“O que fazer na segunda-feira?” Processos de recontextualização de conhecimentos sociológicos por professores da Rede Estadual do Rio Grande do Sul

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Armando Gandin.

Linha de pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo.

Aprovado em 24 de julho de 2019

Prof. Dr. Luís Armando Gandin – Orientador

Prof^a. Dr^a. Célia Elizabete Caregnato (PPGEdu-UFRGS)

Prof. Dr. Luis Henrique Sommer (UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL)

AGRADECIMENTOS

Primeiro de tudo, gostaria de agradecer à minha família – Dina, Ricardo e Luiza – pelo apoio incondicional em meus projetos e escolhas ao longo da minha trajetória.

À minha namorada, Aline, por compreender as ausências e tornar esse processo de escrita mais leve, com amor e afeto.

Aos diferentes coletivos – Habonim Dror, PIBID, Pré-Vestibular Popular Dandara dos Palmares – que fizeram parte da minha trajetória, me ensinaram muito e me fizeram crescer ao longo dos anos.

Ao grupo de pesquisa: Adriana, Bruna, Caco, Cata, Deia, Grazi, Iana, Iuri, Simone, Tábata, Tiago. Essa dissertação não seria a mesma sem as críticas rigorosas e cheias de afeto. Vocês incorporam com maestria aquilo que nosso orientador, Gandin, tanto defende, que a Universidade pode ser ao mesmo tempo um espaço de rigorosidade e de afeto. Gandin, é inspirador ver a tua felicidade com o nosso sucesso, muito obrigado!

Por fim, gostaria de agradecer a todos os alunos com os quais tive contato ao longo desses anos, vocês me inspiram a ser um professor melhor e uma pessoa melhor a cada momento.

*“Asas e raízes, fundamentos e imaginação para construirmos uma sociedade diversa, autônoma e emancipada e emancipadora. **Raízes** mais profundas possíveis, que nos possibilitem uma formação teórica sólida: os fundamentos de um conhecimento que permita caminhar com segurança na análise dos fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais de nosso tempo. **Asas** da imaginação para podermos voar e sair das mesmices e dos lugares comuns que a rigidez do pensamento, o conformismo e a apatia nos aprisionam.”*
(TOMAZI; LOPES JÚNIOR, 2005, p. 68-69)

RESUMO

Esta dissertação busca compreender o processo de recontextualização dos conhecimentos sociológicos feito pelos professores de Sociologia da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. A Sociologia, por ter uma trajetória de intermitência (MORAES, 2011), não tem um conjunto de conhecimentos consolidado (SANTOS, 2012). Em virtude dessa trajetória, este estudo toma os professores como agentes recontextualizadores privilegiados neste processo. A partir da perspectiva sociológica crítica de estudos educacionais, utilizo a Análise Relacional (APPLE, 2006) como uma lente potente para compreender que as escolhas dos professores estão imbricadas em relações mais amplas da sociedade e não podem ser vistas isoladamente. Esta pesquisa se baseia nos conceitos de currículo (SACRISTÁN, 2000), de tradição seletiva (WILLIAMS, 1979) e de recontextualização e dispositivo pedagógico (BERNSTEIN, 1996; 1998). A partir desses elementos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professores da Rede Estadual do Estado do Rio Grande do Sul. Os resultados das análises evidenciaram que a intensificação do trabalho docente (APPLE, 1995; HYPOLITO, VIEIRA, PIZZI, 2009) tem uma influência direta no currículo, uma vez que tem como sua consequência o sentimento de sobrecarga, o que, principalmente, dificulta o planejamento a longo prazo e o espaço para o debate coletivo entre os professores. Os dados também demonstraram que para selecionar os conhecimentos que serão utilizados em suas aulas, os professores recorrem principalmente a sua formação acadêmica e ao livro didático. E, ao transformar os conhecimentos sociológicos em um processo pedagógico, as concepções dos professores sobre o papel da Sociologia é central para entender como esse conhecimento sociológico foi recontextualizado.

Palavras-chave: Currículo; Ensino Médio; Ensino de Sociologia; Recontextualização;

ARNT, Gabriel Schenkman. **“O que fazer na segunda-feira?”** Processos de recontextualização de conhecimentos sociológicos por professores da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ABSTRACT

This master's thesis seeks to understand the recontextualization process of sociological knowledge made by Sociology teachers of the State of Rio Grande do Sul. Sociology for having an intermittent trajectory (MORAES, 2011) does not have a consolidated set of knowledge (SANTOS, 2012). Due to this trajectory, this study takes the teachers as privileged recontextualizing agents in this process. Based on the perspective of the critical sociology for the educational studies, I use Relational Analysis (APPLE, 2006) as a powerful lens to understand teachers' choices as embedded in broader societal relationships that cannot be seen in isolation. This research is based on concepts about curriculum (SACRISTÁN, 2000), selective tradition (WILLIAMS, 1979) and recontextualization and pedagogical device (BERNSTEIN, 1996; 1998). Based on these elements, semi-structured interviews were conducted with six teachers of the State of Rio Grande do Sul. The results of the analyzes showed that the intensification of the teaching work (APPLE, 1995; HYPOLITO, VIEIRA, PIZZI, 2009) has a direct influence in the curriculum, since it has as its consequence the feeling of overload, which mainly hinders the long-term planning and the space for collective debate among teachers. The data also showed that in order to select the knowledge that will be used in their classes, teachers mainly use their academic training and schools textbook. And, by transforming sociological knowledge into a pedagogical process, teachers' conceptions of the role of sociology are central to understanding how this sociological knowledge has been recontextualized.

Keywords: Curriculum; High school; Teaching Sociology; Recontextualization;

ARNT, Gabriel Schenkmann. “**O que fazer na segunda-feira?**” Processos de recontextualização de conhecimentos sociológicos por professores da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Conceitos, competências e habilidades para o 3º ano do Ensino Médio para a área de Ciências Humanas.....	28
Figura 2: A objetificação do currículo no processo do seu desenvolvimento.....	55
Figura 3: Piso salarial dos professores em 2018.....	71
Figura 4: Campos de Contextualização e Recontextualização segundo a teoria de Basil Bernstein.....	77
Figura 5: Modelo de currículo do livro didático segundo Bernstein.....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quadro de conhecimentos selecionados pelos professores.....	88
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia

ABECS – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais

ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENESEB – Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

OCN – Orientações Curriculares Nacionais

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNLD – Programa Nacional de Livros Didáticos

SEDUC-RS – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA TRAJETÓRIA ENTRE IDAS E VINDAS.....	15
2.1. O PERCURSO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	16
2.2. OS DOCUMENTOS ORIENTADORES.....	23
2.2.1. A produção de documentos orientadores no Rio Grande do Sul.....	26
3. JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	30
3.1. REVISÃO DE LITERATURA.....	32
3.1.1. Conhecimento Sociológico e a disciplina escolar.....	34
3.2. PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS.....	40
4. LENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	41
4.1. ANÁLISE RELACIONAL.....	41
4.2. CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	45
4.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA COLETA DE DADOS.....	48
4.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	50
5. REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	53
5.1. CURRÍCULO.....	53
5.2. TRADIÇÃO SELETIVA.....	57
5.3. RECONTEXTUALIZAÇÃO E OS CAMPOS DO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO.....	61
6. PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS ESCOLHAS CURRICULARES DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA.....	67
6.1. INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	68
6.2. CONHECIMENTOS DE SOCIOLOGIA E OS CAMPOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO.....	76
6.3. OS PROFESSORES COMO AGENTES RECONTEXTUALIZADORES, RECONTEXTUALIZANDO OS CONHECIMENTOS DA SOCIOLOGIA.....	89
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.....	110

1. INTRODUÇÃO

Vivemos tempos incertos, nos quais alguns acordos sociais estabelecidos e modos de enxergar as questões educacionais desgastam-se e não são capazes de prover respostas às forças de crise, tempos nos quais há um colapso das comunidades, fragmentação da cultura e a instrumentalização do eu dentro de uma lógica do mercado. Porém, essas incertezas também abrem espaços para outras práticas, práticas estas que contestam a ordem vigente e que trazem consigo um discurso e uma prática de esperança e de transformação (CARLSON; APPLE, 2003). Estes discursos conflitantes, que estão disputando os significados do que entendemos por educação, não estão em uma disputa em que todas as vozes são ouvidas. Há uma tendência de somente as vozes mais poderosas serem ouvidas. E essas vozes estão cada vez mais fortes. Ultimamente, vemos que movimentos sociais direitistas estão se tornando progressivamente mais poderosos e envolvidos em um projeto social e ideológico de grandes proporções que pretende mudar o senso comum de modo a modificar aquilo que entendemos como educação, e, assim, impor a sua interpretação para explicar a educação (APPLE, 2003).

A sociologia, dentro desse contexto, volta a ter a sua obrigatoriedade na Educação Básica colocada em dúvida, a partir da última reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017). Nos últimos dez anos em que esteve presente, a Sociologia foi colocada em prática por diversos professores em seu cotidiano, e foi a partir das escolhas curriculares destes longe de serem consensuais – que esse projeto de dissertação começou a tomar forma, na tentativa de compreender o que esses professores estão fazendo. Pensando nessa situação da disciplina e dos tempos atuais e inspirado pelo dilema que Michael Apple (2006) apresenta, este que todos professores se perguntam ao planejar as suas aulas, intitulei esse trabalho de **“O que fazer na segunda-feira?”** Processos de recontextualização de conhecimentos sociológicos por professores da Rede Estadual do Rio Grande do Sul”.

Esta dissertação de Mestrado, que se insere na Linha de Pesquisa Arte, Educação e Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e tem a orientação do professor Dr. Luís Armando Gandin, analisa como os professores de sociologia da Rede Estadual do Rio Grande do Sul recontextualizam os conhecimentos sociológicos ao planejar as suas aulas. A partir da análise dos dados coletados, esta dissertação mapeia quais conhecimentos da Sociologia os professores selecionam ao planejar as suas aulas e como foram organizados; Com base em quais documentos eles selecionam os conhecimentos de suas aulas; Identificar os princípios

recontextualizadores nas escolhas dos conhecimentos sociológicos; Tendo em vista as diferentes formações dos professores de sociologia, comparar qual o papel da formação na seleção de conhecimentos.

A dissertação está organizada em sete capítulos, sendo o primeiro composto por esta introdução. Já no segundo capítulo, apresento uma retomada histórica da disciplina, que é fundamental para entender a situação do debate contemporâneo sobre a temática do ensino de Sociologia. Após a retomada histórica, apresento os documentos de orientação curricular produzidos em âmbito nacional e estadual.

No capítulo seguinte, apresento as justificativas pessoal, social e acadêmica para a realização desta pesquisa, assim como uma revisão de literatura, o problema de pesquisa e seus objetivos.

No quarto capítulo, apresento a lente teórico-metodológica e os procedimentos metodológicos. A Análise Relacional, concebida por Apple, foi o olhar pelo qual construí todos os passos dessa pesquisa. Posteriormente, apresento o campo empírico e os professores selecionados para essa pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos para coleta de dados e os procedimentos utilizados para a análise dos mesmos, a análise temática.

No quinto capítulo, construo o referencial teórico que orientou a pesquisa. Em um primeiro momento, apresento o conceito de currículo (SACRISTÁN, 2000) no qual esta pesquisa se baliza e o papel do professor dentro do currículo entendido como um sistema de práticas. Posteriormente, utilizo o conceito de tradição seletiva (WILLIAMS, 1979) para pensar que essas escolhas de conhecimentos da Sociologia não são neutras e se dão em um contexto de disputas por hegemonia. E, ao final, apresento o conceito de recontextualização (BERNSTEIN, 1996, 1998) para compreender que o meio que conduz esses conhecimentos também não pode ser pensado como neutro e que, portanto, também está imbricado por relações hegemônicas e de distribuição de poder.

No sexto capítulo, debruço-me sobre a análise dos dados para responder o problema de pesquisa: **Como os professores de Sociologia da Rede Estadual do Rio Grande do Sul recontextualizam os conhecimentos de Sociologia no currículo do Ensino Médio ao planejar as suas aulas?** Para isso, subdivido o capítulo em três eixos de análise: o primeiro deles se preocupa em entender as condições materiais de intensificação do trabalho docente em que os professores estão imbricados, espaços esses que de algum modo influencia como os professores planejam as suas aulas. Posteriormente, busco compreender a partir de quais textos educacionais os professores selecionam os conhecimentos sociológicos que recontextualizarão em suas aulas. Para tanto, utilizo os conceitos de recontextualização e de

dispositivo pedagógico para entender quais instâncias deste dispositivo, pensado especificamente para a sociologia, são usadas como referência para a seleção de conhecimentos. Na terceira parte do capítulo de análise, focalizo em dois aspectos: no que os professores fazem com esses conhecimentos, partindo da ideia que estes são agentes recontextualizadores privilegiados e são os responsáveis por fazer a recontextualização dos conhecimentos elencados nos diferentes campos recontextualizadores e transformá-los em procedimentos pedagógicos; e de que maneira esse processo está relacionado com concepções epistemológicas que têm um papel importante na construção do planejamento.

Nas considerações finais, retomo algumas das conclusões da pesquisa, indicando possíveis caminhos para o aprofundamento do debate e lacunas que podem vir a ser preenchidas com novas pesquisas sobre a temática.

2. O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA TRAJETÓRIA ENTRE IDAS E VINDAS

Neste capítulo, busco sistematizar as disputas em torno do currículo de Sociologia na Educação Básica que ocorreram nos últimos cem anos no Brasil. A intermitência da obrigatoriedade da Sociologia (MORAES, 2011) como um componente curricular na Educação Básica brasileira faz com que o debate ao longo desses anos careça de uma certa continuidade. Como consequência, o debate curricular, que já está estabelecido em outras disciplinas, ainda é incipiente quando se trata da Sociologia (SOUZA, 2017a, p. 21). O debate acerca da trajetória da Sociologia na Educação Básica esteve permeado pelo contexto das disputas pela obrigatoriedade da disciplina e de sua manutenção nos currículos obrigatórios. Portanto, o enfoque nestes últimos anos tem sido em torno das causas e motivações da obrigatoriedade ou não da disciplina (CARVALHO, 2004; MORAES, 2003; OLIVEIRA, 2013; SILVA, 2004, 2010; SOUZA, 2017b). Aqui, a partir deste debate, o foco será nos currículos da disciplina durante os diferentes períodos em que ela se fez presente.

Esta retomada histórica se faz necessária para compreender que as “definições prévias de currículo [...] delimitam o debate contemporâneo (e a própria ação [dos professores em sala de aula]) (GOODSON, 1995, p. 20). O intuito é colocar em perspectiva os conteúdos e objetivos da disciplina que parecem estabelecidos hoje, e são, na verdade, decorrentes de disputas e de diferentes interesses e objetivos na elaboração dos currículos, uma vez que os conhecimentos considerados legítimos para comporem os currículos ao longo do tempo são expressões de conflitos e de diferentes prioridades sociopolíticas (GOODSON, 1995, p. 24). Ou seja, estes conhecimentos precisam ser vistos de maneira relacional (APPLE, 2006)¹ e não como fruto de uma escolha neutra. Precisamos ter clareza, ao debatermos o currículo de Sociologia hoje, de que é necessário analisarmos a sua forma e seu conteúdo, pois estes são herdeiros de disputas anteriores (GOODSON, 1995, p. 28).

Aqui, o objetivo é fugir de uma dicotomia que pode prejudicar os estudos sobre currículo, que é a de se escolher entre um dos dois polos – o enfoque no currículo prescrito ou o enfoque no currículo como prática. Ao buscar o primeiro enfoque, podemos cair em uma valorização daquilo que já foi estabelecido e deixar de lado as possibilidades contra-hegemônicas que a sala de aula permite aos professores, uma vez que nem tudo que é prescrito necessariamente chegará ao aluno. Já o outro enfoque pode gerar uma posição

1 O conceito de análise relacional será aprofundado no capítulo 4.

ingênua que julga ter o professor em sala de aula total liberdade de praticar o currículo que quiser, sem sofrer nenhuma influência daquilo que já está estabelecido.

Parto da periodização feita por Souza (2017a), que subdivide o período em quatro fases: do final do século XIX até 1942, período em que os primeiros debates sobre a disciplina surgem no Brasil; de 1942 a 1961, em que há uma retração da disciplina; de 1961 a 1982, período em que há uma ausência da disciplina mas em que ao mesmo tempo há uma luta para a sua volta; e de 1982 até 1996, com as lutas pelo retorno da disciplina no contexto da redemocratização.

Para reflexão acerca do período posterior a 1996, tendo em vista a promulgação da LDB, faço um breve levantamento dos documentos produzidos dando conta do retorno da Sociologia, em um primeiro momento, como um conhecimento que deve ser trabalhado transversalmente em outras disciplinas e, posteriormente, como uma disciplina – mudança que ocorreu em decorrência da alteração da LDB em 2008, através da lei nº 11.684 – e mostro, a partir das disputas em torno da disciplina, como a Sociologia (e a Filosofia) se tornaram obrigatórias. Também trago à discussão, brevemente, os debates em torno de um currículo comum, acarretados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em suas primeiras versões tinha a Sociologia como parte integrante.

Como esta pesquisa está inserida no contexto da Rede Estadual do Rio Grande do Sul, a seção final deste capítulo aborda os documentos produzidos pela Secretaria de Educação do Estado a partir do ano em que a disciplina se tornou obrigatória.

2.1. O PERCURSO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Uma primeira característica que precisamos levar em consideração quando pensamos a presença da Sociologia como uma disciplina obrigatória é que, diferentemente de outros países latino-americanos, no Brasil a sociologia primeiro foi inserida e pensada para a Educação Básica (nos cursos Normais), antes de ser pensada para o ensino superior (OLIVEIRA, 2013; SANTOS, 2002; SARANDY, 2007; SOUZA, 2017a). Isso ocorre em função de uma característica dos primórdios da Sociologia como ciência no Brasil, pois, sob a inspiração do positivismo e do evolucionismo, já havia uma conceituação teórica nos escritos de alguns pensadores brasileiros, ou seja, os primeiros a defender uma inserção da Sociologia na Educação Básica foram médicos, advogados, engenheiros, entre outros (CANDIDO,

2006). Portanto, não podemos pensar o ensino de sociologia sem considerar, concomitantemente, os primórdios da ciência no país, que tem uma trajetória que podemos dividir em

dois períodos bem configurados (1880-1930 e depois de 1940), com uma importante fase intermédia de transição (1930-1940). No primeiro, é praticada por intelectuais não especializados, interessados principalmente em formular princípios teóricos ou interpretar de modo global a sociedade brasileira. Além disso, não se registra o seu ensino, nem a existência da pesquisa empírica sobre aspectos delimitados da realidade presente. Depois de 1930 ela penetra no ensino secundário e superior, começa a ser invocada como instrumento de análise social, dando lugar ao aparecimento de um número apreciável de cultores especializados, devendo-se notar que os primeiros brasileiros de formação universitária sociológica adquirida no próprio país formaram-se em 1936. O decênio de 1930, rico e decisivo, pode ser considerado fase transitória para o atual período que, iniciado mais ou menos em 1940, corresponde à consolidação e generalização da sociologia como disciplina universitária e atividade socialmente reconhecida, assinalada por uma produção regular no campo da teoria, da pesquisa e da aplicação (CANDIDO, 2006, p. 271).

Assim, a primeira tentativa de inserção da sociologia se deu com o jurista Rui Barbosa nos anos de 1882-1883. Ele tinha como proposta que se substituísse a disciplina de Direito Natural pela disciplina de Elementos de Sociologia. Além disso, também propunha que a Sociologia fosse inserida nos cursos secundários, curso de formação de professores e escolas militares (CARVALHO, 2004). Porém, essa proposta não foi nem lida e nem submetida à votação no parlamento. Portanto, precisamos relativizar esse primeiro movimento da Sociologia em relação ao ensino secundário, uma vez que devemos entendê-la como uma proposta voltada para o curso de Direito mais do que para a inserção da Sociologia nos cursos secundários (MORAES, 2011).

Posteriormente, a partir da proclamação da República, o Governo Provisório irá propor uma reforma educacional que tem como objetivo implementar as ideias educacionais do grupo que tomou o poder em 1889 (SANTOS, 2002). Conseqüentemente, em 1891 foi feita uma Reforma Educacional que tinha entre seus objetivos: “organizar o curso [ensino secundário] tendo como eixo curricular, as ciências, de tal forma que os estudos se iniciariam com aritmética no 1º ano e seriam concluídos com Sociologia e Moral no 7º ano” (SANTOS, 2002, p. 29).

Um dos mentores dessa reforma foi Benjamim Constant, que sob influência do positivismo acreditava nas leis da evolução social, propostas por Auguste Comte, e defendia que a República inauguraria uma sociedade baseada nos valores científicos em contraposição ao Império que estava baseado em valores religiosos. Assim, somente a partir de uma teoria científica é que a nação poderia se desenvolver. Com base nesta teoria em que a Reforma

Educacional foi proposta, a Sociologia seria a ciência principal do último ano, uma vez que seria a síntese das ciências estudadas nos anos anteriores (Matemática, Astronomia, Física, Química e Biologia) (SANTOS, 2002; SOUZA, 2017a). Tendo em vista esses pressupostos, a Sociologia seria responsável por ensinar

os princípios reguladores do comportamento racional e científico necessários à consolidação da organização social republicana. Por isso, o nome da disciplina era Sociologia e Moral com os seguintes conteúdos: elementos de economia política (produção de riquezas, trabalho, consumo, capital, impostos e orçamento) e noções de direito pátrio (organização política, administrativa, judicial e econômica do Brasil, direito civil e direito comercial) (SANTOS, 2002, p. 29-30).

Porém, com a morte de Benjamin Constant, a Reforma acaba sendo posta em prática parcialmente (SANTOS, 2002; SILVA, 2010; SOUZA, 2017a) e, após uma nova reforma educacional (Reforma Epiácio Pessoa, em 1901), a Sociologia é retirada como disciplina obrigatória. Entretanto, mesmo que a iniciativa legal tenha sido malsucedida, a Sociologia teve alguma inserção no ensino secundário. Segundo Alves e Costa (2006), em Sergipe houve a inserção da Sociologia a partir de 1892 nos cursos preparatórios, complementares e normal e manteve a sua presença até 1925. A disciplina, que foi denominada de “sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio” (ALVES; COSTA, 2006, p. 35), tinha forte influência do positivismo. As autoras argumentam que a inserção da disciplina ocorreu devido à presença de intelectuais que estavam a par do debate que estava ocorrendo em âmbito nacional.

A partir de 1925, a disciplina voltaria ao currículo escolar através da reforma Rocha Vaz. De acordo com as diretrizes desta reforma, o ensino secundário adotaria um regime seriado de seis anos, e a Sociologia seria uma das disciplinas que comporiam o currículo do 6º ano, juntamente com Literatura Brasileira, História da Filosofia e Literatura das Línguas Latinas. Cabe ressaltar que o 6º ano não era necessário para a obtenção do certificado de conclusão dos estudos. Nesta época, a Sociologia foi ofertada no colégio Dom Pedro II e a partir de 1928 nas escolas normais de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco (SANTOS, 2002).

Em análise do primeiro programa da Cadeira de Sociologia no colégio Dom Pedro II entre os anos de 1926 e 1928, Guelfi (2007) constata que este foi dividido em duas partes: “Sociologia Theórica” e “Fontes Históricas da Sociologia”. Observando os conteúdos do programa, percebe-se que há uma tentativa de ratificar a Sociologia como uma ciência, porém também há um predomínio dos conteúdos da História na segunda parte do mesmo. Portanto,

mesmo que haja uma tentativa de consolidar a Sociologia como uma ciência independente, ela ainda se baseia nos conteúdos consolidados de outras disciplinas (GUELFY, 2007). No ano de 1929, há uma mudança no programa da disciplina que se subdivide em: “I – As Theorias Sociologicas; II – As Sociedades Humanas; III – A Psycologia Social; IV – As Instituições e V – Os problemas sociaes contemporâneos” (GUELFY, 2007, p. 19). Tal mudança denota um avanço nos estudos sociológicos no país, além de uma maior preocupação com os problemas sociais e com a maneira de enfrentá-los (GUELFY, 2007).

Em 1931 houve uma nova reforma, denominada reforma Francisco Campos, que foi colocada em prática dentro do contexto da Revolução de 30 e de um período de maior centralização política. Neste período, houve mudanças na Constituição, o que fez com que a legislação que antes somente tinha força de lei no Distrito Federal agora tivesse uma abrangência nacional. Dentre as mudanças propostas na Reforma está a divisão do ensino secundário em um ciclo fundamental de cinco anos, com objetivo de oferecer formação básica, e um ciclo complementar de dois anos, com o objetivo de preparar para o ingresso no ensino superior. Este segundo ciclo seria dividido em três opções, dependendo da ênfase pretendida. Dentro desta nova organização, a Sociologia seria incluída como disciplina obrigatória no 2º ano dos três cursos complementares. Assim, a Sociologia é vista como uma das disciplinas responsáveis pela preparação de futuros advogados, médicos, engenheiros, arquitetos (cursos complementares), além de ser obrigatória no curso Normal (SANTOS, 2002).

Ademais desta Reforma, precisamos levar em consideração o contexto e as mudanças ocorridas ao longo da década de 30 e que contribuíram para a consolidação da disciplina; entre esses elementos estão:

- a) Um vocabulário sociológico veiculado entre os intelectuais atingindo, provavelmente, um grupo maior da sociedade que se urbanizava, em especial, em São Paulo e Rio de Janeiro;
- b) Uma expansão de publicação de livros didáticos de Sociologia;
- c) Uma regularidade de 06 (seis) anos da disciplina no secundário;
- d) Uma relação com a constituição/consolidação das Ciências Sociais e, portanto, da Sociologia, no ensino superior com a fundação da Escola Livre de Sociologia e Política da São Paulo (ELSP) em 1933, e da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) em 1934. (GUELFY, 2007, p. 21)

A criação dos cursos de Ciências Sociais em São Paulo e no Rio de Janeiro fez com que alguns intelectuais oriundos desses cursos se preocupassem com a disciplina escolar, acarretando a publicação de alguns manuais e a realização de eventos com essa temática (MORAES, 2011; SOUZA, 2017a). No entanto, por terem trajetórias distintas, os cursos

superiores estarão voltados para a “formação de quadros para a burocracia estatal e privada ou formação de pesquisadores, sempre amesquinhando a formação de professores” (MORAES, 2011, p. 363).

Também é importante salientar o aumento na quantidade de livros didáticos produzidos no período, em decorrência do processo de institucionalização da disciplina. Esse aumento surge dentro de um esforço de mobilizar os conhecimentos sociológicos para a formação dos alunos e, assim, consagrar “questões, obras e autores fundamentais para a disciplina nova e à formação de uma dinâmica de produção e divulgação de pesquisas e teorias sociológicas no Brasil” (MEUCCI, 2000, p. 33 *apud* SOUZA, 2017a, p. 43).

A reforma Francisco Campos e o novo formato do ensino secundário se vinculavam às ideias da Escola Nova, as quais defendiam uma modernização do ensino secundário, por meio de um discurso liberal e vanguardista (SOUZA, 2017a). Segundo Jinkings (2007), estes pensadores buscaram na Sociologia as bases científicas para a elaboração de reformas e programas de política educacional. A partir do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, o movimento encarava a educação como o grande problema do país, e que, portanto, para a modernização e a industrialização haveria a necessidade de se priorizar a educação. A partir dessa base, os defensores da Escola Nova sustentavam a construção de um saber escolar baseado no conhecimento científico, bem como a Sociologia como disciplina obrigatória tanto na Educação Básica quanto nos cursos de formação de professores. O que deixa claro que a Sociologia, nesse período, está vinculada a um processo de modernização do país. (GUELF, 2007; OLIVEIRA, 2013; SARANDY, 2007; SOUZA, 2017a)

Em vista dessa conjuntura, as décadas de 20 e 30 são consideradas como a época da consolidação da Sociologia escolar. Ainda, tem como característica a sua importância para a formação de uma elite dirigente, uma vez que está voltada para as últimas séries do secundário, etapa que só é acessada por aqueles que têm o interesse em prosseguir nos estudos. A disciplina ainda é permeada pelos pressupostos comteanos, no qual a Sociologia é vista como a mais complexa das disciplinas e fundamental para pensar um projeto de modernização do Estado (GUELF, 2007; MEUCCI, 2007; OLIVEIRA, 2013; SOUZA, 2017a). Segundo Santos (2004), mesmo que a Sociologia tenha sido institucionalizada sobre o prisma da Escola Nova, a prática dos professores não refletia essa concepção. Para Oliveira (2013), a disciplina se caracterizou por uma tradição bacharelesca, em que a Sociologia pode ser apresentada como uma disciplina conservadora e preocupada com uma visão harmônica da realidade social.

Esse processo de institucionalização da disciplina escolar foi interrompido pela Reforma Capanema em 1942. Um dos objetivos desta reforma foi desvincular o Ensino Secundário do Ensino Superior. Portanto, a principal mudança foi a extinção dos cursos complementares. A nova estrutura era composta por dois ciclos: ginásial e colegial. O primeiro de quatro anos e o segundo de três anos e com duas possibilidades paralelas, o científico e o clássico. Assim, a Sociologia foi retirada do currículo, uma vez que nesta perspectiva a Sociologia tinha um caráter preparatório, mais do que formativo. Além disso, alguns dos conteúdos da disciplina acabam por ser incorporados à Filosofia. A mudança dessa reforma está atrelada a uma disputa por hegemonia, uma vez que a reforma representa uma vitória do pensamento católico em detrimento do pensamento escolanovista. Por isso a mudança do caráter científico das reformas anteriores para a volta de uma formação mais humanística (SANTOS, 2002).

A estrutura organizacional da Reforma Capanema foi mantida pela LDB de 1961. A inovação desta lei foi a de possibilitar aos Estados uma certa autonomia na organização das disciplinas e dos conteúdos do ensino secundário, cabendo ao Conselho Federal de Educação indicar cinco disciplinas obrigatórias e aos Conselhos Estaduais indicar as disciplinas complementares e optativas. Em 1962, o Conselho Federal de Educação divulgou o conjunto de disciplinas obrigatórias, complementares e optativas e a Sociologia não estava presente em nenhum deles (SANTOS, 2002).

Em 1963, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo colocou a Sociologia como uma opção dentro das disciplinas optativas. Porém, como cabia às escolas a decisão de ofertar as disciplinas e como não havia recursos humanos suficientes, as escolas mantinham a oferta das disciplinas obrigatórias e complementares, ou seja, a Sociologia era mais uma possibilidade do que uma realidade (SANTOS, 2002).

Em 1971, no auge do autoritarismo da ditadura civil-militar, a estrutura estabelecida com a Reforma Capanema foi modificada. Entre as mudanças está a criação do 1º e do 2º grau, com a eliminação das divisões entre ginásio e clássico. Assim, é criada uma escola única e com a obrigatoriedade de uma habilitação profissional ao final do curso. Nesta reforma, novamente a Sociologia não está listada, além de também ser retirada do curso Normal (era uma disciplina do curso desde 1928). Devido a essa concepção mais tecnicista para a escola, não haveria espaço para a Sociologia (SANTOS, 2002). No que se refere a esse período, é preciso levar em consideração a ocorrência de cassação, exílio e aposentadorias compulsórias de vários professores e cientistas sociais. Em substituição à formação humanista foram inseridas disciplinas como Organização Social e Política do Brasil – OSPB, Educação Moral e

Cívica, e Educação Religiosa, as quais tinham um caráter ufanista e o objetivo de afirmar os fundamentos do regime (SOUZA, 2017a).

A partir de 1982, o governo encaminha uma alteração à Lei de 1971, propondo o fim da obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau. Em 1986, já no contexto da redemocratização, há uma reformulação do currículo, abrindo a possibilidade de dois tipos de curso: um voltado à formação geral e o outro profissionalizante. A Sociologia não foi citada nessa reforma, mas abriu-se a possibilidade de inclusão da disciplina na parte diversificada (SANTOS, 2002).

A partir da década de 80, “temos um fenômeno parecido com aquele ocorrido nas primeiras décadas do século XX, quando a Sociologia não era obrigatória, mas, num crescente, passou a figurar nos currículos das escolas secundárias” (MORAES, 2011, p. 367). Esse processo gradativo se deu por meio das lutas feitas pelos sindicatos, associações, entidades ligadas à educação, educadores e alunos; também ganhando espaço na esfera legislativa. Desse modo, a Sociologia aparece no currículo de alguns Estados, como: São Paulo, Rio de Janeiro, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Paraná (SOUZA, 2017a). O crescente aumento da Sociologia no 2º grau, neste período, não está relacionado somente às reivindicações de diversos grupos envolvidos nessa causa, mas também ao contexto mais amplo de redemocratização (MORAES, 2011; OLIVEIRA, 2013). O interesse nas Ciências Sociais ganhou a atenção de outros setores da sociedade, o que contribuiu para a legitimidade da Sociologia na Educação Básica (CARVALHO, 2004; SANTOS, 2002; SOUZA, 2017a). Sendo assim, a partir dessa década há um rompimento com a trajetória que vimos até aqui. Agora, a Sociologia será associada ao aprendizado da cidadania e a uma cultura democrática (ainda que não haja clareza sobre o que significa esse aprendizado) (BODART, 2013).

Na década de 90, as reivindicações da Sociologia como uma disciplina obrigatória são inseridas dentro do debate da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O resultado em torno do tema acarretou o parágrafo do artigo 36 da LDB, que diz: “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre [...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

Porém, o tratamento dado pela lei não garante a existência da disciplina (MORAES, 2011). Diversas interpretações foram feitas em relação a este inciso e, em consequência disto, a Sociologia seguiu sendo considerada como uma disciplina optativa ou com um caráter interdisciplinar. Assim, a partir desse acontecimento inicia-se um esforço para o retorno da disciplina na grade curricular do Ensino Médio (SOUZA, 2017a).

Em 1997, é apresentado um projeto de lei que propunha deixar mais claro a redação do artigo 36. O projeto de lei é aprovado na Câmara e no Senado, porém, em 2001, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, veta a lei. Segundo Moraes (2004), o veto do presidente foi motivado por: a) preocupação do governo em flexibilizar a legislação para se adequar ao contexto internacional; b) falta de profissionais; c) falta de recursos financeiros; d) os conteúdos já estavam contemplados pelas outras disciplinas do currículo; e) para preservar a autonomia das escolas.

Apesar do veto, a luta pela institucionalização continuou presente em diferentes instâncias: sindicatos, associações profissionais e acadêmicas, representantes de escolas públicas e representantes estudantis (SOUZA, 2017a). Em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou uma resolução que obriga o ensino das disciplinas de Sociologia e Filosofia em todas as escolas de nível médio (CARVALHO, 2004). No entanto, houve divergências acerca da legitimidade dessa resolução, ocasionando que o Conselho Estadual de Educação de São Paulo desobrigou o Estado de cumprir essa determinação. Para tentar resolver a situação, as entidades que lutavam pela obrigação da Sociologia voltaram ao Congresso Nacional (MORAES, 2011). Em 2008, o Senado Federal aprova a Lei nº 11.684/08 que modifica o texto do artigo 36 da LDB e torna obrigatória as disciplinas de Sociologia e Filosofia nos três anos do Ensino Médio (BRASIL, 2008).

A partir do ganho de espaço que a Sociologia conquistou em 1996 e posteriormente em 2008, outras demandas surgiram, tais como: a necessidade de diretrizes e orientações para a seleção dos conteúdos e métodos de ensino, materiais didáticos, professores capacitados, incremento de licenciaturas nos cursos de Ciências Sociais, entre outras (SILVA, 2010). Em virtude dessa demanda, na seção seguinte abordaremos os documentos curriculares produzidos dentro do contexto pós-LDB, bem como o que é apresentado como os conhecimentos sociológicos importante para a Educação Básica.

2.2. OS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Nesta seção, tratarei de três documentos que foram produzidos nos últimos anos e que de alguma maneira contemplam os conhecimentos que deveriam fazer parte do currículo de Sociologia na Educação Básica. Os dois primeiros, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN), são documentos oficiais solicitados

pelo Ministério da Educação, ambos têm caráter nacional, mas não têm força de lei. Dessa forma, tais documentos são, como o próprio nome diz, parâmetros e orientações, assim, podem ser interpretados pelas Secretarias Estaduais de Educação (CASÃO; QUINTEIRO, 2007). O terceiro documento se refere à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem o caráter de ser um currículo obrigatório, o qual visa padronizar os referenciais curriculares.

O primeiro documento no qual a Sociologia é pensada como um conhecimento escolar foi o Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), elaborado por profissionais que não eram da área e que iam ao encontro da LDB e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, colocando a Sociologia como um “conhecimento” e apontando para uma concepção transdisciplinar para contemplá-lo (CASÃO; QUINTEIRO, 2007).

Neste documento, o objetivo mais geral das Ciências Sociais seria o de introduzir as principais questões conceituais e metodológicas da Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Ainda, as atribuições básicas do conhecimento sociológico, como: “investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social” (BRASIL, 1999, p. 37). Ou seja, seria por meio do conhecimento sociológico sistematizado que o educando construiria uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo. Além disso, o ensino de Sociologia também deve fornecer instrumentais teóricos para que o aluno entenda o processo de mundialização do capital, bem como as instituições como a família e o Estado, o trabalho, entre outras mudanças da sociedade contemporânea. Dessa forma, a Sociologia teria um papel analítico importante que, a partir de uma mediação teórico-metodológica própria, pode subsidiar os agentes sociais na solução de problemas e na interpretação da realidade social (BRASIL, 1999).

O documento alerta que “não há um consenso em torno do conceito que aparece como matriz deste campo de conhecimento. Entretanto, é possível trabalhar contextualmente, entendendo o conceito de sociedade nos termos das condições do capitalismo contemporâneo, que engloba processos sociais, dentre eles a socialização total” (BRASIL, 1999, p. 38, grifo no original). Assim, o documento, fazendo uma breve análise da sociedade brasileira, grifa alguns conceitos que poderiam ser trabalhados, de maneira geral, mas sem indicar o escopo teórico em que está baseado (CASÃO; QUINTEIRO, 2007). Por fim, conclui indicando algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas (BRASIL, 1999). A crítica feita a esse documento foi a de que a ideia de competência norteando o ensino, assim as competências e as habilidades da Sociologia, poderiam ser diluídas em outras disciplinas (CASÃO; QUINTEIRO, 2007).

Já a elaboração das Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) é um momento emblemático, pois afirma enfaticamente o caráter disciplinar da Sociologia no currículo escolar. Porém, nas Orientações fica claro que o fato de não ter uma presença consolidada no currículo escolar faz com que, diferentemente de outras disciplinas, a Sociologia não tenha um conjunto mínimo de conteúdos, pois não há um consenso sobre quais tópicos trabalhar (BRASIL, 2006). Não ter um conjunto mínimo de conhecimentos a serem ensinados pode ser visto por um lado como uma desvantagem, já que possivelmente ensejaria questionamentos quanto à legitimidade da disciplina. Por outro lado, porém, pode também ser visto como algo positivo, uma vez que favoreceria a autonomia do professor.

Neste documento é colocado como objetivo central da Sociologia, para além de estimular um pensamento crítico e preparar para a cidadania, o papel de desnaturalizar concepções e explicações de fenômenos sociais e o de estranhar esses mesmos fenômenos de modo a enxergá-los a partir de outro prisma. No documento não há uma indicação de conteúdos a serem trabalhados, somente uma referência de que a Sociologia pode ser trabalhada através de conceitos, teorias e/ou autores. E faz uma ressalva:

[...] um dos grandes problemas que se encontram no ensino de Sociologia tem sido a simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior – tal como se dá nos cursos de Ciências Sociais – para o nível médio. Esquecem-se as mediações necessárias ou por ignorância ou por preconceito: por ignorância porque muitos professores de cursos superiores desconhecem metodologias de ensino, estratégias, recursos, etc. [...]; o preconceito deve-se à resistência a preocupações didáticas ou metodológicas no que se refere ao ensino, acreditando-se que basta ter o conhecimento – as informações? – para que se possa ensinar algo a alguém. É necessário, mas não suficiente. Os professores do nível superior prevalecem-se de uma situação peculiar desses cursos: os alunos que ali estão o fazem por escolha e não por obrigação, enquanto os alunos da escola básica ali estão por obrigação e não por escolha – não estão ali para serem sociólogos, historiadores, matemáticos, físicos ou literatos (BRASIL, 2006, p. 108)

Em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, em 2015 começou-se a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (SILVA; ALVES NETO; VICENTE, 2015). A Sociologia aparece na 1ª (2015) e na 2ª versão (2016) da BNCC. A 3ª versão, divulgada após a Medida Provisória nº 746/2016, que modifica a LDB não deixando claro novamente o caráter disciplinar da Sociologia (BRASIL, 2017), contempla apenas as disciplinas de Português e Matemática. Portanto, aqui, trataremos somente da 2ª versão da BNCC, que acompanha a tendência já consolidada nos últimos anos e considera que a presença da Sociologia corresponde:

ao ensino compartilhado das tradições que compõem as Ciências Sociais, isto é, Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Igualmente assentado é o entendimento de que a Sociologia responde a duas ordens distintas de missão no Ensino Médio: de um lado, a de compartilhar teorias e conceitos consagrados pelas comunidades científicas dessas três tradições e, de outro, a de contribuir para estimular os estudantes a desenvolverem valores e atitudes compatíveis com a democracia, ao ensiná-los a estranhar e a desnaturalizar o senso comum, e, com isso, a desenvolver leitura crítica sobre fenômenos como intolerância, preconceitos, estereótipos e estigmas (BRASIL, 2016, p. 164).

O documento afirma que uma das alternativas mais utilizadas para o ensino é a ênfase nos clássicos e que esta ainda é uma possibilidade; mas também ressalta que o entendimento da base deva ser uma ferramenta para a reflexividade social, cultural e política. Por isso, é importante valorizar dois aspectos: seu potencial como ponte entre a vida escolar e a vida fora da escola e a sua condição de ciência voltada para a reflexão sobre a vida em coletividade (BRASIL, 2016).

Com a 3ª versão da BNCC (BRASIL, 2018), a Sociologia aparece integrada à área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, junto com Filosofia, Geografia e História. Ainda, a disciplina está orientada tendo em vista uma educação ética, voltada para a apreciação da conduta humana, com base em ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, sendo fundamentada na compreensão e no reconhecimento das diferenças, respeito aos Direitos Humanos, à interculturalidade e visando o combate aos preconceitos. Creio ser importante trazer este último documento para mostrar um pouco do que estava sendo pensado e debatido sobre o ensino de Sociologia.

Como os dois documentos anteriores eram somente orientações e não tinham o caráter de obrigatoriedade, na seção seguinte veremos como a Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul, campo de pesquisa desse projeto de dissertação, reinterpretou esses documentos e criou suas próprias orientações sobre a Sociologia.

2.2.1. A produção de documentos orientadores no Rio Grande do Sul

A partir da obrigatoriedade da Sociologia, o Rio Grande do Sul criou dois documentos que, de alguma maneira, contemplavam mais diretamente a Sociologia como disciplina. O referencial curricular foram “Lições do Rio Grande”, produzido durante o governo de Yeda Crusius (2007-2011), em 2009, e o documento “Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Médio: documento orientador” de 2016, durante o governo de José Ivo

Sartori (2015-2018). Durante o governo de Tarso Genro (2012-2014) tivemos a reestruturação do Ensino Médio, o Ensino Médio Politécnico, mas como no período não foi produzido nenhum documento que trata especificamente da Sociologia, não tratarei sobre este período nesta seção.

No primeiro documento aqui analisado, Lições do Rio Grande, o referencial curricular se coloca como uma “posição intermediária, que é uma proposta de referencial curricular para cada rede de ensino, definida pelas Secretarias: não é aquela centralização absoluta, nem a absoluta descentralização de hoje” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 8). A proposta se colocava como uma tentativa de partir da experiência que a Rede Estadual já tinha e também incorporaria referências de outros Estados (São Paulo e Minas Gerais). Ficando estabelecidos os conteúdos que a deveriam fazer parte da disciplina, como segue:

[...] a partir desse Referencial, cada escola organiza o seu currículo. A autonomia pedagógica da escola consiste na liberdade de escolher o método de ensino, em sua livre opção didático-metodológica, mas não no direito de não ensinar, de não levar os alunos ao desenvolvimento daquelas habilidades e competências cognitivas ou de não abordar aqueles conteúdos curriculares. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 10).

Assim, no componente da Sociologia o

[...] referencial Curricular propõe que os planos de ensino e as atividades didático-pedagógicas orientem-se a partir do estabelecimento de inter-relações entre um dos três eixos de competências (a. representação e comunicação, b. investigação e compreensão, e c. contextualização sociocultural) com as habilidades a serem desenvolvidas, tendo por referência o tratamento sociológico de temas e subtemas selecionados (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 97).

Os temas e subtemas, os quais o documento não se furta de elencar, são apenas um indicativo, ficando a cargo dos professores eleger, especificar e operacionalizar os conteúdos a serem trabalhados (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Portanto, havia um posicionamento da Secretaria Estadual de Educação em 2009 sobre o que deveria ser ensinado.

Já no documento produzido pela Secretaria Estadual de Educação do atual governo, “Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Médio: Documento Orientador” (RIO GRANDE DO SUL, 2016), vemos que se utiliza como fundamento os documentos anteriores, que foram produzidos a nível nacional (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e Base Nacional Comum Curricular – 2ª versão) e estadual (Lições do Rio Grande), como uma referência a ser consultada pelos professores. Neste documento, as disciplinas não serão tratadas individualmente, mas por áreas de conhecimento. A Sociologia seria um dos

componentes da área de Ciências Humanas, sendo acrescentada a partir do Ensino Médio. Porém, o documento faz uma ressalva de que cada componente da área é indissociável um do outro, acontecendo uma interdisciplinaridade de forma natural, conforme a realidade de cada educador e de cada escola, uma vez que cada um dos componentes contempla de forma ampla as questões referentes ao contexto espacial-histórico-sócio-cultural (RIO GRANDE DO SUL, 2016).

Assim, cada ano do Ensino Médio tem um quadro de referência, que deve nortear os Planos de Estudos em cada escola. Cada quadro é composto por: conceitos estruturantes e quatro competências, com algumas habilidades elencadas em cada competência, como visto abaixo:

Figura 1: Conceitos, competências e habilidades para o 3º ano do Ensino Médio para a área de Ciências Humanas

ANO: 2º ano Ensino Médio

ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS

Conceitos estruturantes	Competência: Ler e escrever	Competência: Resolução de problemas	Competência: Compreender	Competência: Ser e conviver
<ul style="list-style-type: none"> • Tempo • Espaço • Fenômenos • Trabalho • Poder • Dominação • Relações etno-sócio-culturais • Identidade • Ética • Estética 	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"> • Descrever... • Interpretar... • Dissertar... • Comparar... • Recordar... • Estruturar... • Caracterizar... • Narrar... • Argumentar... • Contextualizar... 	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"> • Observar... • Identificar... • Comparar... • Interpretar... • Questionar... • Classificar... • Categorizar... • Formular... 	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar... • Exemplificar... • Expressar... • Representar... • Relatar... • Explicar... • Sintetizar... • Criticar... • Analisar... • Deduzir... • Produzir... • Desenvolver... • Consolidar... 	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar... • Cuidar... • Socializar... • Compartilhar... • Escolher... • Debater... • Avaliar... • Posicionar-se...

Fonte: (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 48)

Abaixo deste quadro e do quadro de todos os anos, há uma observação no documento de que cabe a cada escola desenvolver as habilidades e definir os conteúdos significativos (RIO GRANDE DO SUL, 2016). Não tendo, portanto, uma proposta clara do que deve ser trabalhado em cada área de conhecimento, nem em cada componente da área.

Aqui nesta seção vimos o que diferentes documentos estão propondo para a Sociologia escolar. Como uma característica em comum entre eles, percebemos que não há um consenso do que deve ser ensinado, sendo notado que, por ter uma diversidade teórica e metodológica, em todos os documentos, isso faz com que o professor tenha um papel a

desempenhar. Esse papel será o objeto de estudo que proponho para esta dissertação e que desenvolverei nos próximos capítulos.

Resolvi iniciar esta dissertação com a história da disciplina, de modo que ficasse claro o contexto no qual esta pesquisa está inserida. Ao historicizarmos o percurso da Sociologia na Educação Básica brasileira, podemos ir compreendendo os desafios que se colocam para a disciplina se consolidar; também, podemos corroborar com Goodson (1995), que para compreendermos o debate contemporâneo não podemos esquecer as disputas que foram travadas até se chegar ao debate atual sobre a Sociologia.

3. JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA

A tarefa que pretendo realizar neste capítulo é sistematizar as razões pessoais, sociais e acadêmicas que me levaram a pesquisar o currículo de Sociologia. Inspirado por Janesick (2000, p. 382 *apud* AGEE, 2009, p. 433), acredito que o interesse neste objeto de estudo originou-se muito antes da construção dessa pesquisa, a partir de uma curiosidade intelectual e até mesmo através de uma paixão sobre o tema. Assim, em um primeiro momento, explicitarei essa trajetória e os questionamentos que foram sendo suscitados ao longo do caminho até a consolidação do problema de pesquisa. Neste ínterim, realizarei uma tarefa fundamental para pesquisa acadêmica, a revisão de literatura.

O interesse de me aprofundar sobre o currículo de Sociologia foi se consolidando ao longo da minha trajetória acadêmica. Em 2011 iniciei a graduação em Ciências Sociais a partir da vontade de ser professor, o enfoque sempre esteve voltado para a licenciatura. Nesta época, como visto no capítulo anterior, a Sociologia já tinha conquistado o seu espaço enquanto uma disciplina obrigatória e isso reverberava na academia. Consequentemente, havia uma grande esperança de que os futuros graduados pudessem ingressar na Educação Básica e colocar em prática os conhecimentos sociológicos. Havia, também, um debate intenso sobre a temática, assim como um interesse por parte dos discentes em seguir a licenciatura.

Porém, neste momento inicial, o meu interesse ainda era bastante distante do que acontecia nas escolas, o que se modifica a partir da minha inserção no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Ciências Sociais. Neste programa pude iniciar uma aproximação entre os conhecimentos que estava aprendendo na academia e a prática em sala de aula, no ensino de Sociologia. Isso ocorreu em decorrência da dinâmica do PIBID, que consistia em observar a sala de aula sob a supervisão de um professor da Rede Estadual, auxiliá-lo no seu planejamento e propor atividades que complementassem as aulas. Por meio dessa experiência alguns questionamentos e interesses foram se aprofundando. Como éramos cinco bolsistas, alunos oriundos do curso de Ciências Sociais e um professor recém-formado, também em Ciências Sociais, baseávamos a construção do currículo a partir de nossas aprendizagens dentro da academia. Assim, percebíamos as dificuldades que essa escolha acarretava, pois havia uma diferença entre os conhecimentos ensinados na universidade e os conhecimentos ensinados na escola.

Essas minhas impressões iniciais foram corroboradas por Caregnato e Cordeiro (2014), que apontam a existência de uma precária comunicação entre o campo científico e o campo pedagógico. Segundo elas, faltariam códigos comuns que viabilizassem um diálogo entre acadêmicos e professores. O campo científico identifica-se pelos códigos das reflexões teóricas; enquanto o pedagógico pelos códigos da prática ou das técnicas de ensino. Os próprios currículos dos cursos de licenciatura ainda não conseguiram equacionar o problema da relação entre teoria e prática, isso sem falar dos docentes que atuam nesses cursos, que na maioria das vezes não têm nenhuma relação com a escola básica e acabam por ministrar suas aulas sem considerar a especificidade do curso de licenciatura.

Em meio a esses questionamentos tínhamos a demanda de preparar as aulas para os alunos e, mesmo com essas dúvidas, o PIBID, através do debate coletivo – entre os bolsistas, os professores da rede pública e os coordenadores –, tentava construir essas pontes entre o conhecimento sociológico e a disciplina de Sociologia. A importância da existência do PIBID foi reconhecida devido à falta de memória sobre as práticas e à falta de materiais didáticos, em decorrência do período em que a Sociologia esteve ausente enquanto disciplina obrigatória (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013). O PIBID e a minha experiência estavam tensionando essa diferença entre os conhecimentos acadêmicos e a disciplina escolar. Percebia que o debate ainda estava consolidando-se; ademais, os documentos orientadores afirmavam que ainda não havia um consenso dos conhecimentos a serem ensinados. Diante desses dilemas, precisávamos responder à pergunta: o que fazer na segunda-feira? (APPLE, 2006).

Portanto, nesta pesquisa, pretendo me conectar com os professores que estão tomando essas decisões na escola. Adaptar a disciplina escolar diretamente das disciplinas acadêmicas como fizemos é a única opção? Acredito que não, outras possibilidades são possíveis e que acarretarão dificuldades e possibilidades diferentes daquelas que a minha experiência suscitou. Assim, na seção seguinte, pretendo fazer uma revisão da literatura que busque dar conta do que tem sido pesquisado sobre o tema nos últimos anos, seja em torno do que os professores de Sociologia têm feito na escola, seja em torno de outras instâncias que tratem do conhecimento sociológico voltado para a Sociologia no Ensino Médio.

3.1. REVISÃO DE LITERATURA

O primeiro movimento de revisão de literatura foi buscar aqueles artigos que se preocuparam em fazer um estudo da arte sobre a temática do ensino de Sociologia (BODART, 2016, 2017; BODART; CIGALES, 2017; BODART; PEREIRA, 2017; CAREGNATO; CORDEIRO, 2014; HANDFAS; MAÇAIRA, 2012; RÖWER, 2016). Com base nessa primeira inserção, o que pude perceber foi que a partir da análise de diferentes espaços acadêmicos, tais como GT's de eventos, artigos, dossiês, teses e dissertações, é consensual que o movimento de luta pela obrigatoriedade da Sociologia como disciplina escolar, bem como a sua posterior inserção no Ensino Médio, tiveram um papel importante para o aumento do interesse acadêmico sobre esse tema. Fato que corrobora a análise de Goodson (1995) sobre a história dos currículos, de que o processo pelo qual uma ciência passa para se tornar uma disciplina escolar deve ser interpretado, também, como um conflito por “status, recurso e território” (GOODSON, 1995, p. 120). Não somente o aumento do interesse, mas veremos adiante que os temas dentro desse subcampo mais amplo, que é o ensino de Sociologia, também foi influenciado pelo desenvolvimento e condições da disciplina na Educação Básica.

Segundo Anita Handfas, em entrevista a Cristiano Bodart (2017), em levantamento recente se verificou a existência de 93 dissertações de mestrado e 15 teses de doutorado entre os anos de 1993 até 2016 sobre o ensino de Sociologia, realizadas principalmente nos programas de pós-graduação em Ciências Sociais/Sociologia e em Educação. Percebeu-se uma tendência de ascensão dentro do campo; primeiro, por meio da mobilização a partir da década de 1980 para a obrigatoriedade da disciplina e, posteriormente, em 2008 com a obrigatoriedade.

A análise das dissertações de mestrado demonstra uma diversificação de temáticas. Nos anos 90 o enfoque das pesquisas estava voltado para a história da disciplina. Já a partir dos anos 2000 o enfoque recaí sobre as experiências didáticas. Também há um interesse em analisar as percepções de alunos e professores sobre a disciplina. Além desses enfoques, temos pesquisas que buscaram investigar o currículo de Sociologia, apresentando a sua dimensão epistemológica. Um tema que tem despertado interesse é a análise dos livros didáticos. Percebe-se que dentre os estudos analisados ainda há uma forte tendência de estudos empíricos, às vezes carecendo de uma devida reflexão teórica, portanto, há a necessidade de se avançar no sentido de pensar referenciais teóricos para analisar de forma sistemática o ensino de Sociologia (BODART, 2017).

Handfas e Maçaira (2012), também analisaram as teses e as dissertações sobre o ensino de Sociologia e constataram uma concentração dos estudos nas pós-graduações em Educação. Destacam que as pesquisas versam sobre seis grandes temas: currículo, práticas pedagógicas e metodologias de ensino, concepções sobre Sociologia escolar, institucionalização das Ciências Sociais, trabalho docente e formação do professor. As autoras concluem que as pesquisas estavam voltadas à compreensão das formas de implementação do ensino de Sociologia nos currículos, aos recursos didáticos e às práticas pedagógicas do professor. Já Caregnato e Cordeiro (2014), em outro levantamento sobre dissertações e teses entre os anos de 1998 e 2008, destacam três abordagens principais: formação e atuação profissional, relação entre a disciplina escolar e a academia e as percepções dos atores sobre a disciplina escolar.

Também é preciso levar em consideração que o tema do ensino de Sociologia foi ocupando os espaços institucionais como a SBS (Sociedade Brasileira de Sociologia, a Anpocs (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais) e a ABA (Associação Brasileira de Antropologia); assim como a criação do ENESEB (Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica), que tem se tornado um importante espaço de reflexão; bem como a criação da ABECS (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais) em 2013. Vale destacar que esses eventos são importantes para o estímulo à pesquisa. Do ponto de vista das Políticas Públicas, o PIBID tem sido um espaço interessante para questionar a formação do professor de Sociologia, bem como a inserção da Sociologia no PNLD (Programa Nacional de Livros Didáticos). Esses conjuntos de eventos têm contribuído para o maior interesse na pesquisa sobre o ensino de Sociologia (BODART, 2017). Ileizi Silva, em entrevista a Bodart (2016), afirma que o fato da Sociologia ser ensinada foi o que justificou a presença nas instituições científicas. Se não fosse a obrigatoriedade, a expansão e a criação de linhas de pesquisas teriam surgido em outro ritmo, para não dizer que poderiam ser até inexistentes. O espaço também foi consolidando-se a partir do crescimento do número de cursos de licenciatura em Ciências Sociais, criando uma nova dinâmica acadêmica devido à responsabilidade de suprir a demanda por professores de Sociologia.

Rower (2016), fazendo um levantamento dos GT's de Ensino no Congresso Brasileiro de Sociologia, entre os anos de 2005 a 2015, elenca 6 grandes temas: práticas pedagógicas, metodologias, recursos (livros didáticos), didáticas; institucionalização da Sociologia como disciplina; formação docente; percepções sobre o ensino de Sociologia no ensino médio; currículo (orientações curriculares, legislação); trabalho docente, além de

identificar pesquisas relacionadas ao estado da arte. Dessas temáticas, a com maior prevalência foi aquela relacionada às práticas pedagógicas, metodologias, recursos e didáticas de ensino, denotando uma aproximação com temas de interesse com a aplicabilidade da Sociologia. De acordo com Handfas e Maçaira (2015, p. 36 *apud* RÖWER, 2016, p. 136), o interesse pela prática está vinculado à recente existência como disciplina escolar e ao fato de muitos pesquisadores terem experiência na Educação Básica e, portanto, transformarem as suas práticas em objeto de reflexão. Também surge a preocupação com a transposição didática e a tradução da linguagem sociológica. Em levantamento de dados posterior, Bodart e Cigales (2017), complementam os seis temas apontados por Handfas e Maçaira (2012), acrescentando a formação docente e o livro didático. No entanto, um dos principais eixos de pesquisa ainda é a institucionalização da Sociologia.

Outro espaço importante para pensarmos o aumento do interesse pela temática do ensino de Sociologia é o levantamento, feito por Bodart e Souza (2017), sobre o número de dossiês e artigos em revistas acadêmicas entre os anos de 2007 e 2017. Na primeira metade da década, há um predomínio da temática da institucionalização da Sociologia, além de temas relacionados com percepção e prática docente, o que, segundo os autores, denota a preocupação em legitimar a importância do ensino de Sociologia. Nos anos entre 2012 e 2017, há uma maior diversificação dos temas, entre os quais: formação docente, prática docente, percepção da prática docente e discente em relação ao ensino de Sociologia.

Esse primeiro mapeamento do campo do ensino de Sociologia é importante para termos um panorama do interesse que tem sido desenvolvido nas pesquisas nos últimos anos. É perceptível a variedade de abordagens que a temática tem suscitado no campo acadêmico, por isso, na seção seguinte, focalizarei nos debates relacionados a como os conhecimentos sociológicos estão sendo considerados para a disciplina escolar.

3.1.1. Conhecimento Sociológico e a disciplina escolar

É recorrente em artigos, teses e dissertações o debate acerca da falta de um consenso a respeito de quais conhecimentos devem fazer parte do currículo de Sociologia no Ensino Médio (ANJOS, 2016; ANTUNES; OLIVEIRA, 2017; GOMES, 2007; MORAES, 2009; RAIZER *et al.*, 2017; SANTOS, 2012; SOUZA, 2017a), debate que tem se intensificado a partir da obrigatoriedade da disciplina e da construção dos documentos orientadores. Assim,

imbuído dessa mesma percepção, de que não há uma única concepção do que deve ser ensinado, buscarei, nesta revisão de literatura, dar conta do que tem se debatido sobre o tema em diferentes instâncias. Inspirado pela obra de Basil Bernstein (1996, 1998), que balizou esta pesquisa², parto do pressuposto de que o conhecimento de Sociologia no Ensino Médio é recontextualizado, ou seja, que o conhecimento sociológico passa por diferentes interpretações, à medida que circula pelo meio educacional. Assim, quando pensamos as diferentes agências e agentes pelos quais o conhecimento passa, precisamos entendê-lo como deslocado do seu campo original, e, portanto, relacionado a outros discursos, criando um conhecimento que é diferente daquele da academia. Portanto, nesta revisão de literatura, busquei os trabalhos que de alguma forma tratam de como o conhecimento sociológico é pensado em diferentes espaços. Em um primeiro momento, tratarei dos debates em torno das diretrizes curriculares (que Bernstein (1996, 1998) chama de campo recontextualizador oficial) e, posteriormente, de outros espaços que compõem o campo recontextualizador pedagógico, a saber, os livros didáticos, o ENEM e os professores (MEUCCI; BEZERRA, 2014; MOTTA, 2012; SOUZA, 2017a).

Assim, como toda a produção acadêmica sobre o ensino de Sociologia, as discussões acerca dos conhecimentos e da falta de consenso sobre o currículo da disciplina pautaram em grande medida os debates e a produção acadêmica. Sobre os documentos que estavam sendo elaborados no período, por exemplo, temos o relato de Moraes (2014) – um dos elaboradores das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), que tratamos brevemente no capítulo anterior –, em que afirma que receberam diversas críticas ao documento, pois se recusaram a apresentar uma proposta única para a Sociologia. O intuito dos autores era superar o período de lutas e iniciar um debate voltado para os professores, sobre os conteúdos, métodos, e recursos didáticos que poderiam ser utilizados. Porém suscitou diferentes interpretações, dentre elas a de que o documento tinha um viés neoliberal (CASÃO; QUINTEIRO, 2007), ao flexibilizar o que poderia ser ensinado. Outras observações eram voltadas para o caráter pouco crítico (MORAES, 2014). Independentemente das críticas, esses documentos tiveram continuidade e influenciaram os documentos produzidos posteriormente a nível estadual.

Santos (2012) fez um levantamento sobre as diretrizes curriculares em quatorze estados diferentes para averiguar se havia um mapa comum. Afirma que desde o I ENASEB (2009) está em pauta quais seriam os conteúdos programáticos da disciplina, e que, à época, não se conseguiu chegar ao consenso a esse respeito. Nos anos seguintes, o debate em busca

2 Os conceitos de recontextualização e campos recontextualizadores serão aprofundados no capítulo 5.

de um currículo nacional não evoluiu. Portanto, por ainda estar em aberto, o artigo vai buscar o que se tem considerado como os conhecimentos pertinentes à disciplina de Sociologia nas diferentes diretrizes estaduais (dentre os catorze elencados, está incluído o Rio Grande do Sul, através do “Lições do Rio Grande”).

Para fazer a análise, considerou-se o conjunto de categorias elencadas pelo edital do PNLD 2012 (Programa Nacional do Livro Didático), e que deveria apresentar as categorias de cultura, estado, sociedade, etnocentrismo, poder, dominação, ideologia, instituições sociais, socialização, identidade social e classes sociais. E foi feita uma segunda análise para verificar a presença de outras categorias (SANTOS, 2012).

Nesta primeira análise, as categorias de sociedade, cultura, identidade, poder, Estado e classes sociais aparecem em, pelo menos, doze das diretrizes analisadas. As categorias de ideologia, socialização e instituição apareceram em, pelo menos, nove diretrizes. Já a categoria dominação e etnocentrismo aparecem em, no máximo, sete diretrizes, mas em alguns casos são abordados indiretamente em outras categorias. Portanto, o estudo constatou um alto grau de ligação entre as categorias demandadas no PNLD de 2012 e as diretrizes analisadas (SANTOS, 2012). Porém, mesmo que o conceito tenha uma alta incidência nos diferentes documentos orientadores estaduais, percebe-se uma polissemia no entorno de cada um dos conceitos, como, por exemplo, na categoria sociedade, que aparece com diferentes tratamentos conceituais e teóricos:

debates clássicos como a relação entre indivíduo e sociedade (RJ e SC), comunidade e sociedade (GO, RS e TO), sociedade política e sociedade civil (AC); tipos de sociedade: as sociedades tradicionais x sociedades modernas (MG), as concepções dos pensadores clássicos como Durkheim e Marx sobre a organização e dinâmica da sociedade (DF) (SANTOS, 2012, p. 45-46).

No segundo exercício apresentado, com o objetivo de verificar um conjunto de categorias que apareceram nas diretrizes, a única categoria que apareceu em todas as diretrizes foi a de movimentos sociais. Em nove, aparece a categoria gênero; em sete, o conceito de trabalho que, juntamente com direitos, foram os conceitos que mais apareceram, além dos que já estavam elencados em relação ao PNLD (SANTOS, 2017b).

Em virtude dessa configuração, as categorias que mais apareceram nas diretrizes poderiam ser consideradas como um mapa comum para se pensar um currículo nacional. Em relação aquelas que não foram centrais em grande parte das diretrizes, o autor subdivide em dois grupos, um com as teorias clássicas da Sociologia e outro com conceitos mais relacionados à Antropologia e à Ciência Política. Para o autor, as diferenças se dão em

decorrência das diferentes concepções que os formuladores das diretrizes têm sobre o papel do conhecimento sociológico, que variam em relação a dois polos: formar para a cidadania e o aprendizado de uma linguagem científica (SANTOS, 2012). Porém, constata que às vezes, na mesma diretriz, a mesma categoria pode ser apropriada levando em consideração as duas concepções.

Santos (2012) considera fundamental aprofundar o tema, principalmente em relação ao porque algumas categorias têm mais visibilidade, como gênero, mas outras são invisibilizadas (total ou parcialmente), como etnia e raça. Santos salienta que no campo acadêmico nenhum grupo obteve força para monopolizar a legitimidade do conhecimento sociológico e, portanto, essa particularidade do campo deve ser considerada para a discussão das diretrizes, seja em nível nacional, seja em nível estadual (SANTOS, 2012).

Neste primeiro estudo já podemos perceber como os diferentes campos podem se relacionar, isto é, PNLD e as diretrizes. Nos estudos que focalizam os livros didáticos, veremos como os conhecimentos têm sido tratados.

A primeira aparição da Sociologia no PNLD se deu a partir do edital de 2012 e esses estão amparados nos documentos curriculares produzidos a nível nacional. No edital de 2012, que tem validade de três anos, duas obras foram aprovadas; no edital de 2015, seis obras foram aprovadas. Para ser aprovado, no edital de 2012 (em 2015 os critérios foram os mesmos), o livro necessitava:

assegurar a presença das contribuições das três áreas das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia); garantir as Ciências Sociais como um campo científico rigoroso, composto por estudos clássicos e recentes e por diferenças teóricas, metodológicas e temáticas; permitir que o aluno desenvolva uma perspectiva analítica acerca do mundo social e servir como ferramenta de auxílio no trabalho docente, preservando sua autonomia (GUIA PNLD 2012, 2011, p. 09 apud SOUZA, 2017a, p. 139)

A partir da análise dos livros aprovados em 2012 e 2015, Souza (2017a) observou um caráter bacharelesco nas abordagens. Pensando para a escola as principais categorias aprendidas no Ensino Superior, a autora aponta uma dificuldade de aproximar a linguagem do livro para os discentes do Ensino Médio, além de perceber uma preponderância da Sociologia em detrimento dos conceitos da Ciência Política e Antropologia. A Sociologia é pensada nos livros didáticos como uma ferramenta teórica, portanto, entende-se que a partir da assimilação de uma Ciência específica, a Sociologia possa explicar a realidade social. Ou seja, a cientificidade é usada para garantir a legitimidade e, portanto, prioriza a abordagem de um amplo conjunto de teorias. Entre todas as obras há uma convergência de conceitos, teorias e

temas considerados relevantes, reforçando uma aprendizagem conceitual, temática e teórica que não é diferente daquelas dos cursos de bacharelado. Entretanto, o tratamento teórico não é idêntico em cada um dos livros didáticos (SOUZA, 2017a).

Outra instância dentro do campo da recontextualização pedagógica que tem sido debatida é o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), uma vez que os conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política foram inseridos a partir de 2009, compondo a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Segundo Souza (2017a), a presença da Sociologia na prova é uma maneira de perceber como a disciplina está se consolidando e que concepções configuram a disciplina; além de colocar em debate o sentido da Sociologia no Exame e nos currículos.

Ao examinar as questões entre os anos de 2009 e 2015, a autora elencou cento e trinta e três itens que podem ser considerados como conhecimento das Ciências Sociais, ainda que não tenha um grande número de questões estritamente voltadas para a Sociologia, com exceção das questões que discutem teorias e autores da área. Verifica-se uma grande diversidade de temas, teorias e conceitos, sendo que mais da metade das questões são relacionadas à Sociologia em detrimento de questões voltadas para a Ciência Política e a Antropologia. A autora também percebe um papel da Sociologia para a elaboração de temas da redação (SOUZA, 2017a).

A última instância que revisaremos aqui é a dos professores, agentes que têm um papel importante no campo de recontextualizador pedagógico. Devido às disputas da Sociologia para sua inserção, os trabalhos acabam se debruçando sobre a formação desses professores.

Santos (2002), percebe que há duas diferentes representações sobre o conhecimento sociológico, o primeiro como um instrumento de compreensão da realidade e o segundo como um instrumento de ação. Essas duas visões estariam ancoradas em uma visão distinta de produção do conhecimento,

o primeiro grupo visualiza a ciência sociológica a partir de um modelo mais clássico, mais disciplinar, mais orientado pelos interesses e valores da academia. O segundo grupo percebe aquela ciência a partir de um modelo baseado na interdisciplinaridade, na diversidade institucional, na aplicabilidade do conhecimento e na participação de diversos atores sociais (SANTOS, 2002, p. 156).

Em pesquisa sobre os bolsistas do PIBID, o autor analisa as diferentes concepções epistemológicas dos participantes, levando em consideração: as condições macroestruturais (dentre as quais emerge o contexto econômico e a demanda pela pertinência social do

conhecimento) e as microestruturais (relacionada com os paradigmas e as teorias em disputa no ensino de sociologia). No ensino de Sociologia uma concepção cientificista manifesta-se através das atividades baseadas na transmissão de conceitos, as quais estão preocupadas em transmitir os fundamentos das principais correntes teóricas da Sociologia. Em contraposição, há docentes que concebem os temas e as problemáticas que emergem do cotidiano estudantil como os que devem constituir os conteúdos do conhecimento escolar (SANTOS, 2014). A fim de compor essas duas, haveria uma terceira concepção, chamada de globalizante, que balancearia os sujeitos da educação, centrando-se no ensino de teorias, conceitos e temas a partir da pesquisa enquanto prática metodológica (RAIZER; MOCELIN, 2015).

Motta (2012), ao pesquisar os professores de Sociologia, quis entender se havia diferenças entre a Sociologia ensinada nas escolas, levando em consideração a formação dos professores; se haveria um discurso hegemônico ou se haveria um quadro composto por várias sociologias. Percebeu que os professores formados em Ciências Sociais e não-formados têm um ponto em comum, ambos têm um discurso onde há um limite bem definido da disciplina. Assim, o que os difeririam seria que os formados em Sociologia tendem a conceber a disciplina a partir da imaginação sociológica, através das ferramentas de estranhamento e desnaturalização do mundo social. Já em relação aos professores não-formados, há uma tendência de considerar como objetivo da disciplina o desenvolvimento de posturas proativas e para o convívio em sociedade.

Esta revisão de literatura tentou percorrer o que tem sido considerado como o conhecimento sociológico da disciplina de Sociologia através das definições que foram tomadas ao longo do tempo e através de diferentes instituições e agentes; sendo também parte integrante da justificativa deste projeto de pesquisa. Se o campo acadêmico do ensino de Sociologia ainda está debatendo os conhecimentos a serem ensinados na disciplina escolar e se esse consenso está longe de ser alcançado, cabe ao professor, que está inserido em sala de aula cotidianamente, tomar essas decisões. Sendo assim, a partir dessa justificativa, construirei na seção seguinte o problema de pesquisa e os objetivos que nortearam toda a pesquisa.

3.2. PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Como os professores de Sociologia da Rede Estadual do Rio Grande do Sul recontextualizam os conhecimentos de Sociologia no currículo do Ensino Médio ao planejar as suas aulas?

Objetivos:

- Mapear quais conhecimentos da Sociologia os professores selecionam ao planejar as suas aulas e como foram organizados;
- Mapear quais documentos foram utilizados para basear a seleção dos conhecimentos;
- Identificar os princípios recontextualizadores nas escolhas dos conhecimentos sociológicos;
- Comparar qual o papel da formação na seleção de conhecimentos.

4. LENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aqui neste capítulo tratarei dos aportes teórico-metodológicos que serão utilizados na pesquisa. Em um primeiro momento, tratarei do conceito de Análise Relacional. Compreendo esse conceito como um posicionamento epistemológico e, portanto, será utilizado como a maneira de enxergar o mundo e todas as etapas desta pesquisa. Com isso em mente, considero de crucial relevância colocar esse conceito desde o início da pesquisa, pois esta postura estará presente na escolha dos sujeitos da pesquisa, nos procedimentos, além de balizar as escolhas teóricas que serão explanadas nos capítulos posteriores. Portanto, no item 4.1., esclarecerei o que significa esse conceito. No item 4.2., apresento o campo empírico e os sujeitos dessa pesquisa; no item seguinte, esclareço os procedimentos metodológicos utilizados para coletar os dados, a saber, entrevistas semiestruturados. E, por fim, apresento a análise temática, como um procedimento metodológico que contribuiu para a organização dos dados e posterior análise desses.

4.1. ANÁLISE RELACIONAL

No final da década de 70, Michael W. Apple, publicou o livro *Ideologia e Currículo*, que buscava compreender as relações entre a sociedade mais ampla e a educação. Neste livro, o autor se propôs a compreender a educação estruturalmente e a “ligar esse processo de distribuição cultural a questões de poder e controle fora da escola. Isso, então, trará elementos políticos e econômicos ao centro da investigação educacional” (APPLE, 2006, p. 51). Essa perspectiva visa romper com a ideia de que pensar a educação se resume a questões puramente técnicas, colocando no centro das investigações educacionais elementos políticos, econômicos e culturais. Deste modo, a Análise Relacional:

[...] envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. Em essência, a ação social, os eventos e artefatos culturais e educacionais [...] são “definidos” não pelas suas qualidades óbvias, que podemos ver imediatamente. Em

vez desta abordagem bastante positivista, as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o meio pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. As próprias relações são as características definidoras. Assim, para entender, digamos, as noções de ciência e de indivíduo, do modo que empregamos na educação, precisamos vê-las como sendo primeiramente categorias ideológicas e econômicas que são essenciais tanto para a produção de agentes que preencham os papéis econômicos existentes, quanto para a reprodução de disposições e significados que “causarão”, nesses próprios agentes, a aceitação desses papéis alienantes sem muito questionamento (APPLE, 2006, p. 44).

Neste sentido, para operacionalizar a Análise Relacional precisamos realizar dois atos fundamentais: situar e reposicionar. O primeiro deles requer situar o objeto da análise relacional com o seu contexto mais amplo e suas dinâmicas sociais, buscando desenvolver uma interpretação complexa que dê conta de explicitar as conexões entre o contexto mais amplo e o objeto analisado. Assim, o ato de situar dentro do campo educacional significa:

localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, nós mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições. Tudo isso está sujeito a uma interpretação de seus respectivos lugares em uma sociedade complexa, estratificada e desigual (APPLE, 2006, p. 37).

Muitas vezes essas conexões que devemos localizar e contextualizar não estão na superfície da realidade analisada. Precisamos buscar o que está invisível em um primeiro momento, buscar as relações aparentemente ocultas que estão sob a superfície e são imbricadas de relações desiguais e opressivas.

Essas relações desiguais, que muitas vezes estão invisibilizadas em uma certa realidade, precisam ser tomadas seriamente e, com isso, o pesquisador necessita ter o compromisso de se colocar na posição daqueles que são desfavorecidos nessas relações. Ou seja, é necessário realizar um processo de reposicionamento e agir contra processos ideológicos e institucionais que reproduzem as condições opressivas da nossa sociedade (APPLE, 1989). Isto significa que necessitamos fazer uma releitura da realidade de uma forma diferente daquela transmitida pelos grupos dominantes, levando em consideração as relações desiguais de classe, raça e gênero; mesmo que em um primeiro momento essas questões aparentem não se relacionar com o objeto de estudo.

Au, Apple e Gandin (2011) definem que a análise crítica em educação deve engajar-se em oito tarefas, as quais não são simples, e que por sua exigência nenhuma pesquisa pode simultaneamente lidar com todas elas. Apesar dessa ressalva, acredito ser importante termos essas oito tarefas como um horizonte desta pesquisa, de modo que seja um objetivo que, mesmo que inalcançável em sua totalidade, sirva como uma orientação do caminho que deve

ser seguido no percurso da pesquisa. Tomo aqui as palavras do escritor uruguaio Eduardo Galeano, que, refletindo sobre o papel da utopia, afirma “ela está sempre no horizonte [...]. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte se afastará dez passos. Por mais que caminhe, nunca a alcançarei. Para que serve a utopia? Para isso: para caminhar”³ (GALEANO, 2011, p. 230, tradução nossa). Ainda que a ressalva seja importante, é preciso ter em mente as oito tarefas propostas por Au, Apple e Gandin (2011, p. 15–16), os quais afirmam que uma análise crítica deva engajar-se em:

1. Desvelar os modos pelos quais a política e a prática educacionais estão relacionadas às relações de exploração e dominação (e suas disputas) na sociedade;
2. Apontar as contradições e as possibilidades de ação e assim examinar criticamente as realidades atuais enfatizando os espaços em que ações contra-hegemônicas possam se realizar;
3. Agir como “secretários” de grupos ou pessoas que estão engajados em desafiar as relações desiguais existentes, ou seja, ajudar a divulgar essas práticas;
4. A partir da argumentação de Gramsci, de que uma educação verdadeira contra-hegemônica não pode deixar de lado o “conhecimento da elite”, não devemos deixar de nos engajar nos debates que cercam as questões epistemológicas, políticas e educacionais que fundamentam o que deve ser considerado como conhecimento importante. Mas, devemos sim, reconstruir sua forma e seu conteúdo de forma que sirva aos interesses dos oprimidos, de tal forma que as habilidades e as competências intelectuais que subjazem esses conhecimentos sejam empregadas para ajudar àqueles que historicamente são alijados destes conhecimentos;
5. A pesquisa crítica tem a tarefa de manter viva as tradições do trabalho radical, pois são valiosas para contrapor as narrativas dominantes. Essas tradições precisam ser mantidas vivas e renovadas, porém isso deve ser feito sem que se caia em um reducionismo e em um essencialismo, além de que criticar tais tradições por seus silêncios e suas limitações conceituais, empíricas, históricas e políticas pode ampliá-las;
6. Manter as tradições contra-hegemônicas vivas, criticá-las sem deixar de apoiá-las, demanda que nos perguntemos para que(m) devemos mantê-las vivas? E de que forma podemos disponibilizá-las. Ainda, isso exige que pensemos em diferentes competências para lidar com grupos sociais diversos e em diferentes níveis;

3 “Ella está en el horizonte [...]. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.” (GALEANO, 2011, p. 230).

7. Agir conjuntamente com os movimentos sociais apoiados pela pesquisa, através da participação e da disponibilização do conhecimento especializado, deste modo, aprender com esses movimentos. É tornar-se um intelectual orgânico no sentido cunhado por Gramsci⁴. É ter claro que não podemos ter uma postura despreocupada e distante, a ponto de ficar observando a realidade de forma indiferente e neutra;
8. Refletir acerca dos privilégios que possuímos e fazer um uso desse privilégio de modo a abrir espaços nas universidades e outros espaços para quem ainda não está lá, para quem ainda não tem voz.

Algumas das tarefas elencadas pelos autores estão relacionadas ao campo do ativismo, portanto poderão ser realizadas a partir dos resultados da pesquisa. Ainda, algumas dessas tarefas se tornam fundamentais durante o processo de pesquisa. A primeira delas é refletir e partir do fato de que estou em uma posição privilegiada ao fazer uma pesquisa acadêmica em uma instituição pública de excelência, como o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Outra tarefa que considero crucial para esta pesquisa é ter claro que as políticas e as práticas educacionais estão permeadas de relações de opressão e dominação e que, portanto, essas relações precisam ser desveladas. Essa postura é importante para levar em consideração as condições materiais em que os professores estão imbricados e, assim, evitar cair em críticas vagas que não levam em consideração o contexto no qual as escolhas curriculares dos professores estão sendo feitas.

Ao desvelar essas relações, é preciso buscar as contradições existentes, assim como valorizar as práticas contra-hegemônicas, que por ventura aparecerem ao longo da pesquisa, bem como ter a postura ética de criticá-las de modo coerente para que possam aprimorar-se. Além disso, colocar-me à disposição para dar um retorno da pesquisa àqueles que participarem dela, assim como me engajar na divulgação deste trabalho após seu término.

4 O conceito de “intelectual orgânico”, de Antonio Gramsci, se afasta da noção de “intelectual” do senso comum. O adjetivo “orgânico” pode ser compreendido através de dois sentidos que se complementam: organicidade e organização. Segundo Gramsci, “todo grupo social [...] cria para si [...] uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (GRAMSCI, 2006^a, p. 15) (MACHADO, 2015, p. 213).

4.2. CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA

Em decorrência do que já foi apresentado até aqui, esta pesquisa terá como seus sujeitos os professores da Rede Estadual do Rio Grande do Sul, uma vez que a Sociologia se tornou obrigatória para esta etapa de ensino. Assim, acredito ser importante caracterizar a Rede.

Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação⁵, referente ao ano de 2017, a Rede Estadual é composta por 1085 (74,88%) estabelecimentos de ensino com a modalidade de ensino, Ensino Médio. Nesses estabelecimentos de ensino foi contabilizado um total de 284.890 matrículas iniciais, o que contabiliza um total de 87,93% das matrículas do Ensino Médio (esse número equivale ao total de matrículas feitas no ensino médio levando em consideração as redes municipais, estaduais, federais e as escolas privadas). O número de professores em sala de aula na Rede Estadual é de 43.712 professores.

Sobre a situação dos professores de Sociologia, segundo Mocelin e Raizer (2014), mesmo antes da obrigatoriedade, o Conselho Estadual de Educação já havia feito um parecer determinando que a disciplina deveria ter a carga horária mínima de um período em cada ano do Ensino Médio; ainda, até 2012 todos os professores da disciplina deveriam possuir o diploma de Licenciado em Ciências Sociais/Sociologia. Segundo o site CultivEduca⁶, de um total de 2522 professores que lecionam Sociologia no Ensino Médio na Rede Estadual no ano de 2016, apenas 9,91% possuem o diploma de licenciatura em Ciências Sociais, 1,43% bacharelado em Ciências Sociais, 0,16% bacharelado em Ciência Política, 0,16% licenciatura interdisciplinar em Ciências Humanas e 0,08% bacharelado interdisciplinar em Ciências Humanas, totalizando 11,74% dos professores de Sociologia. Levando esses dados em consideração e o problema de pesquisa que se volta para o que os professores de Sociologia estão fazendo na escola, esta pesquisa não terá como sujeito de pesquisa somente os professores formados em Ciências Sociais, mas tentará abarcar também aqueles professores que não são formados na área.

Levando em consideração os dados apresentados, a ideia inicial nesta pesquisa era fazer entrevistas com seis professores da Rede Estadual, procurando uma diversidade de formação desses professores, uma vez que o foco da pesquisa está em pensar o que este

5 Fonte: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_2017.pdf acessado em: 20 de julho de 2018.

6 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Marie Jane Soares Carvalho, Breno Gonçalves Bragatti Neves, Rafaela da Silva Melo. Cultiveduca. Brasil no. BR512014001340-5, 18 mai. 2014, 25 jan. 2016. Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br/43.52-2016.html>. Acessado em 22 de maio de 2018.

professor está fazendo em sala de aula. Contudo, se fossem entrevistados somente os professores que são formados em Ciências Sociais isso acarretaria em um distanciamento da realidade do que está acontecendo nas escolas, uma vez que a grande maioria dos professores que leciona a disciplina não tem essa formação. Com isso em mente, a proposta inicial foi de entrevistar professores com formações das mais diversas: dois formados em Ciências Sociais, dois formados em alguma disciplina da área de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia) e dois professores com formação na área de Ciências Biológicas, Exatas ou Linguagens.

Sabendo do atual período político em que vivemos, tendo em vista os muitos ataques à Educação e aos professores que vêm ocorrendo – como o projeto Escola sem Partido, que acusa os professores de doutrinação de alunos – e sabendo que a minha pesquisa trata da escolha que os professores estão fazendo em sala de aula, suas concepções políticas e epistemológicas, adotei como estratégia buscar algum intermediário entre mim e os sujeitos da pesquisa. Para tal, a primeira aproximação aos sujeitos desta pesquisa foi feita indiretamente, através disciplina de Estágio Obrigatório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dessa forma, buscava aproximar-me dos professores através dos estagiários. Assim, pedi para que os estagiários preenchessem uma tabela com os dados dos professores que estavam fazendo os seus estágios, nesta tabela solicitei os seguintes dados: Nome do Estagiário, Contato, Nome do Professor, Formação, Escola, Contato do Professor. Compareci a duas turmas de estágio e, a partir dos dados levantados, entrei em contato com esses professores. Por meio dessa estratégia obtive o contato de dois professores dispostos a conceder-me uma entrevista.

Por esse motivo busquei outra estratégia para conseguir o número que tinha estabelecido de sujeitos para participar da pesquisa. Então, entrei em contato com colegas professores de outras disciplinas e pedi que fizessem o contato com os professores que ministravam a disciplina de Sociologia nas suas escolas, dessa estratégia consegui mais três professores dispostos a participar da pesquisa. O outro professor que entrevistei foi o professor supervisor do PIBID, no qual eu fiz parte quando estava na graduação. Devido à dificuldade de obter pessoas formadas em alguma das áreas que não a das Ciências Humanas (Biológicas, Exatas ou Linguagens), optei por abandonar a ideia de fazer entrevistas com professores dessa área. Ao tomar essa decisão tive consciência que uma parcela dos professores que ministram essa disciplina não foram acessados por esta pesquisa, mas que não houve prejuízo para responder o problema de pesquisa. Desse modo, os sujeitos que participaram das entrevistas ficaram subdivididos em grupo de dois professores formados em

Ciências Sociais e quatro professores formados em Ciências Humanas, sendo três da História e um da Filosofia. Abaixo, faço uma breve descrição de quem são os meus sujeitos de pesquisa⁷:

1. **Mario:** formado em Ciências Sociais, professor da Rede Estadual há 7 anos como professor de Sociologia, tem 30 horas no Estado, todas na mesma escola da zona sul de Porto Alegre. Além disso, é professor na rede privada, dando aulas para o ensino fundamental de Geografia e Ensino Religioso;
2. **Luciano:** formado em História, com mestrado profissional em Ensino de História, é professor da Rede Estadual há 4 anos em duas escolas, sendo 20h em sala de aula, responsável por Sociologia desde a sua entrada na Rede. Além disso, leciona aulas de História, ambas para a EJA, e tem 20h de direção em outra escola. Em sua trajetória de carreira também já foi professor da disciplina de Geografia e de História para o Ensino Fundamental;
3. **Helena:** formada em Filosofia e Psicologia, é professora na Rede Estadual há 20 anos, já está aposentada de uma nomeação e pretende se aposentar do contrato em junho de 2019. Já foi professora em diversas escolas e cidades e nos últimos dez anos está lotada em uma escola na zona central de Porto Alegre. Há 5 anos é professora de Sociologia e, ao longo da sua trajetória, foi responsável pelas disciplinas de Filosofia, História e Psicologia;
4. **Tiago:** formado em História e Direito, professor da Rede Estadual há 3 anos, responsável por Sociologia e História ao longo de todo o período; tem uma nomeação de 20h e um contrato de 10h na mesma escola, localizada na zona central de Porto Alegre;
5. **Jonas:** formado em História, está no magistério há 10 anos; dentro desse período, há 5 anos é responsável pela disciplina de Sociologia. Tem 40 horas no Estado em duas escolas diferentes da zona central de Porto Alegre. É professor de Sociologia no turno da tarde e da noite, em uma escola leciona Filosofia e Sociologia; na outra, Sociologia para a EJA;
6. **Camila:** formada em Ciências Sociais, começou a dar aula na Rede no final de 2018, tem 40h de contrato, é professora de Sociologia e também de Ensino Religioso e Geografia em uma escola na zona central de Alvorada.

⁷ Para preservar a identidade dos sujeitos os nomes utilizados ao longo da dissertação são fictícios, assim como não identificarei as escolas nas quais esses professores atuam.

4.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA COLETA DE DADOS

O caminho metodológico da pesquisa se deu em função do problema de pesquisa. Inicialmente, algumas alternativas foram levantadas para pensar as estratégias para respondê-lo, dentre elas a análise do planejamento dos professores e a observação em sala de aula. A medida que o problema foi se delineando e a partir das discussões que foram feitas na defesa do projeto de pesquisa, optei por seguir o caminho da entrevista semiestruturada, pois não estava interessado em saber o que de fato ocorria em sala de aula, mas o que os professores pensavam sobre ao planejar suas aulas. Por isso a metodologia escolhida para a coleta de dados desta pesquisa foi entrevista semiestruturada, pois percebi que este era o instrumento que melhor se articulava com o meu problema de pesquisa (ZAGO, 2003). Entendo que por meio da entrevista pude instaurar uma verdadeira troca, de modo que o interlocutor pudesse exprimir suas interpretações e suas experiências. A entrevista semiestruturada foi relevante, pois o objetivo da pesquisa está relacionado à análise dos sentidos que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos aos quais são confrontados, os seus sistemas de valores, suas referências normativas, suas interpretações (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005).

Por ser um contato direto entre o investigador e o sujeito da pesquisa, a entrevista possibilitou que pudesse fazer intervenções ao longo da conversa de modo que o entrevistado não se afastasse dos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, a importância de ter clara a teoria utilizada é notória, pois é necessário que o pesquisador esteja atento, a ponto de fazer intervenções que tragam elementos de análise fecundos (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005).

A entrevista semiestruturada tem por característica não ser inteiramente aberta, nem fechada a ponto de ter um grande número de perguntas precisas. Assim, elaborarei algumas perguntas guia, gerais, e que demandaram as informações do entrevistado sem influenciar a resposta. Porém essas perguntas não foram feitas em ordem e nem exatamente como foram preestabelecidas. Foram feitas de acordo com o andamento da entrevista, de modo que o entrevistado possa falar abertamente sobre os seus pontos de vista. O esforço do entrevistador se dá no sentido de encaminhar a entrevista para os objetivos da pesquisa, de maneira a colocar as questões às quais o entrevistado não chegaria espontaneamente (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005). No processo de fazer as entrevistas, a entrevista semiestruturada tem por característica as questões previamente definidas não serem imutáveis, podendo ser alteradas ao longo do percurso. Assim, a flexibilidade faz parte da lógica do método qualitativo. Porém essa flexibilidade tem que ser respaldada em uma orientação do problema

de pesquisa, o qual o pesquisador quer analisar (ZAGO, 2003). Portanto, para termos um ponto de partida, foi organizado um roteiro de questões. Para isso, retomo o problema de pesquisa e os objetivos da pesquisa: **Como os professores de Sociologia da Rede Estadual do Rio Grande do Sul recontextualizam os conhecimentos de Sociologia no currículo do Ensino Médio ao planejar as suas aulas?**

- Mapear quais conhecimentos da Sociologia os professores selecionam ao planejar as suas aulas e como foram organizados;
- Mapear quais documentos foram utilizados para basear a seleção dos conhecimentos;
- Identificar os princípios recontextualizadores nas escolhas dos conhecimentos sociológicos;
- Comparar qual o papel da formação na seleção de conhecimentos

Para as entrevistas semiestruturadas, preparei um breve roteiro com algumas perguntas guias para orientar a minha entrevista. O objetivo desta estratégia foi ter um norte para que no percurso da entrevista eu não perdesse de vista o problema de pesquisa e os objetivos que nortearam essa pesquisa. Meu intuito era deixar as perguntas mais abertas possíveis, com a finalidade de não influenciar as respostas dos sujeitos de pesquisa e que eles pudessem, com isso, trazer as suas percepções sobre o tema da pesquisa. O roteiro de questões está reproduzido a seguir.

1. Dados básicos: Nome, idade, formação, há quanto tempo dá aulas de sociologia, em quais anos dá aulas, quantas turmas têm?
2. Na tua opinião, qual a contribuição que as tuas aulas de Sociologia podem/devem dar para o aluno do Ensino Médio?
3. Como tu organizas o teu ano letivo da disciplina? Tu pensas em um grande arco anual ou trimestralmente? Descreve como está organizado.
4. Quais são os conhecimentos que tu utilizas? Como os define? Tem algum conhecimento sociológico que achas que esteja faltando nas tuas aulas? Por quê?
5. Quais são os critérios que tu utilizaste para selecionar estes conhecimentos?
6. Repensa teu planejamento regularmente? O que te leva a modificá-lo?
7. Levando em consideração os conhecimentos que selecionaste para a disciplina, como tu desenvolves esse conhecimento com os alunos? Os alunos interferem na maneira que planejas tuas aulas?

Além das perguntas desse roteiro, preparei outras mais direcionadas, com base na teoria deste estudo, com o intuito de aprofundar algum aspecto que por ventura não fosse aprofundado ao longo da entrevista. O objetivo de ter essas perguntas não foi o de tornar a entrevista rígida ou inflexível, mas o de estar preparado de antemão para os imprevistos que poderiam ocorrer, e ter uma flexibilidade orientada ao longo das entrevistas. Reproduzo a seguir as perguntas pensadas com esse objetivo

- (a) Há alguma reunião com os outros professores para planejarem a disciplina (seja da mesma disciplina ou da área)?
- (b) Qual a relevância do ENEM para pensares os conhecimentos da Sociologia?
- (c) Os referenciais curriculares oficiais (nacional e estadual) te ajudam a planejares tuas aulas?
- (d) Como utilizas o livro didático? Qual a sua importância?
- (e) Qual o papel da tua formação ao selecionares estes conhecimentos?
- (f) Como trabalha questões contemporâneas, como raça e gênero, em sala de aula?

Em consideração aos padrões éticos, todos os entrevistados foram convidados a assinar um termo de consentimento informado (APÊNDICE A), explicitando o conhecimento dos objetivos da pesquisa, e informando que, caso quisessem, poderiam se retirar da entrevista. Além disso, informando que todos os dados utilizados são feitos de forma anônima, preservando as identidades dos sujeitos entrevistados.

4.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Neste subitem abordo o método utilizado para organizar e analisar os dados desta pesquisa. Para isto, utilizei a Análise Temática, pois, segundo Clarke e Braun (2013), esta é uma metodologia de análise que é teoricamente flexível, sendo possível aplicá-la a um grande leque de teorias, uma vez que possibilita identificar e analisar padrões em pesquisas qualitativas.

A Análise Temática é descrita como sendo composta de seis fases (BRAUN; CLARKE, 2006), as quais não podem ser vistas linearmente, sendo necessário que

constantemente se retorne as fases anteriores. A seguir, descrevo as seis fases e o modo como as utilizei ao longo do processo de análise:

A primeira etapa nessa metodologia é a familiarização com os dados, que ocorreu desde o início da coleta de dados, uma vez que as entrevistas foram feitas por mim. Posteriormente, também me dediquei a transcrever as entrevistas, o que possibilitou um olhar mais atento às falas dos professores. Essa primeira escuta possibilitou a percepção de dados que não havia percebido durante a entrevistas. Posteriormente realizei mais algumas leituras, nas quais fui marcando algumas falas que poderiam ser interessantes para responder o problema de pesquisa.

A segunda etapa da metodologia consiste na criação de rótulos concisos, esses rótulos foram elaborados a partir dessa familiarização inicial e das primeiras reflexões acerca do conteúdo das entrevistas. Essa é considerada a primeira etapa da análise. Também utilizei as reflexões teóricas para conseguir organizar alguns códigos que pudessem responder ao problema de pesquisa. Os códigos que elenquei nessa primeira etapa foram: agentes do Campo Recontextualizador Pedagógico, textos do Campo Recontextualizador Pedagógico, textos do Campo Recontextualizador Oficial e textos do Campo Recontextualizador Pedagógico, trabalho coletivo, individualização do trabalho pedagógico, conhecimentos sociológicos, concepção dos professores, contexto da escola, formação dos professores, recontextualização em sala de aula, autonomia dos alunos.

A partir destes códigos comecei a pensar grandes temas que pudessem relacionar diferentes códigos, pois, segundo Clarke e Braun (2013), esse é o momento em que o pesquisador começa a pensar a relação entre os códigos. Nessa etapa, criei 5 grandes temas: Fontes para a seleção de conhecimentos, Conhecimentos Sociológicos, Trabalho Docente, Concepção dos Professores, Recontextualização dos conhecimentos em sala de aula.

Segundo Lima (2016), a quarta etapa tem o objetivo de refinar o conjunto de temas da etapa anterior, pois alguns temas podem não ser realmente temas, por alguns motivos: não haver dados suficientes; os dados serem muito diversificados; dois temas poderem se tornar um só; ou temas precisarem ser divididos entre outros temas. Assim, após essa etapa, acabei ficando com quatro grandes temas: Trabalho Docente, Seleção dos conhecimentos Sociológicos, Concepção dos professores e a Recontextualização dos conhecimentos em sala de aula.

A quinta e a sexta etapa, que são, respectivamente, definir e nomear os temas e escrever a narrativa analítica, foram feitas concomitantemente. Por estas fases não serem lineares, nesse processo de definição e escrita dos temas, acabei retornando à etapa anterior e

novamente enxugando o número de temas, pois achei que melhor se encaixaria na narrativa que estava analisando. Assim, os três temas do capítulo analítico que chegaram à versão final desta pesquisa foram: Intensificação do trabalho docente, conhecimentos de sociologia e os campos de recontextualização e os professores como agentes recontextualizadores a recontextualização dos conhecimentos sociológicos.

5. REFERENCIAIS TEÓRICOS

Neste capítulo, pretendo aprofundar os conceitos teóricos que fundamentam essa dissertação. No item 5.1 pretendo trazer a perspectiva teórica que utilizo para pensar o currículo. Partindo da ideia do currículo como um sistema de práticas, discuto a importância do professor para pensar a seleção de conhecimentos. Posteriormente, na seção 5.2., utilizo os conceitos de tradição seletiva para explicitar que as escolhas dos professores não são livres e estão envoltas por relações mais amplas e que devemos pensar a seleção de conhecimentos como escolhas envoltas por posicionamentos imbricados em relações hegemônicas que, portanto, não são neutras. E por fim, discorro sobre o conceito de discurso pedagógico e recontextualização para pensar os mecanismos que conduzem o conhecimento do seu contexto de produção até chegar ao professor, e também para pensar este como um agente recontextualizador que terá um papel central para partir de um conhecimento recontextualizado e transformá-lo em um processo pedagógico.

5.1. CURRÍCULO

A etimologia da palavra currículo mostra sua origem na palavra latina *Scurrere*, cujo significado é correr, no sentido de pensar o currículo como um curso a ser seguido. Assim, desde sua gênese, há um vínculo entre currículo e prescrição (GOODSON, 1995). É um instrumento utilizado em diferentes sociedades e épocas para desenvolver processos relacionados à conservação dos conhecimentos acumulados historicamente assim como para socializar as crianças e os jovens de acordo com os valores esperados pela sociedade (MOREIRA, 2011). Por isso, diferentes perspectivas têm dado diferentes respostas para o que é currículo:

indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Não há um “consenso em relação ao que se deve entender pela palavra currículo” (MOREIRA, 2011, p. 11), por isso se faz necessário deixar claro a partir de que referenciais estou pensando o currículo. Portanto não podemos pensar o currículo como uma área técnica, em que o foco está em procedimentos, técnicas e métodos, mas é necessário, a partir de uma tradição crítica, pensar o currículo como um empreendimento que não é neutro e que, pela própria natureza da instituição, faz com que o educador esteja envolvido em um ato político (conscientemente ou não). Por consequência, não é possível separar a atividade educacional dos sistemas institucionais e das formas de consciência mais amplas da sociedade (APPLE, 2006). Por isso o currículo deve ser considerado

um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 7–8).

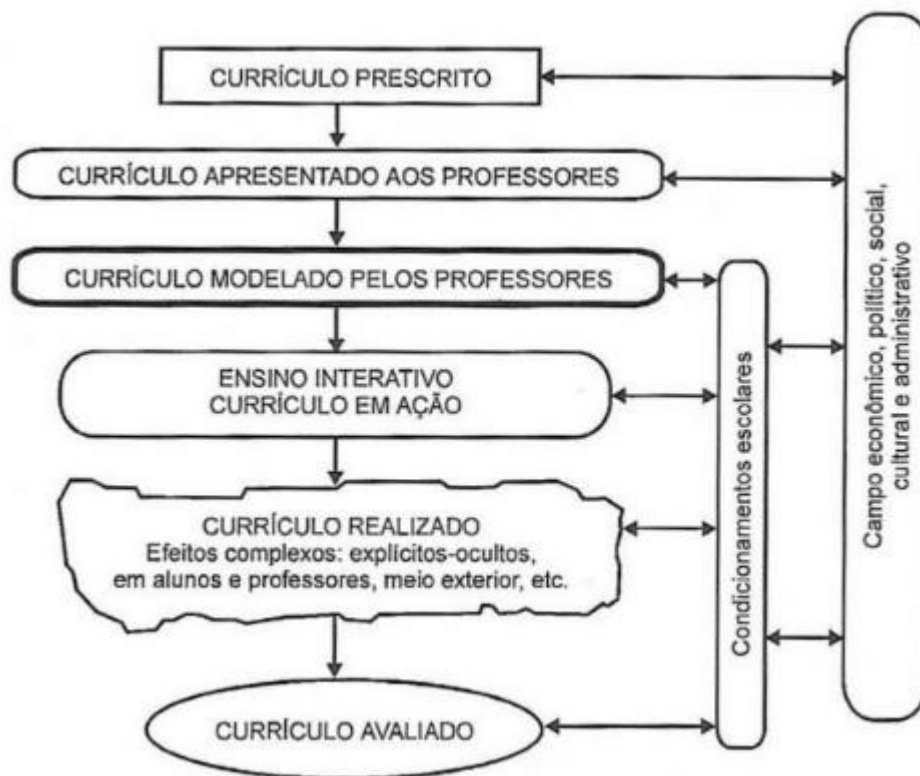
Para Sacristán (2000), o currículo é a expressão do equilíbrio de interesses e forças que têm influência no sistema educativo em um dado momento, e é por meio do currículo que se realizam os objetivos da escolarização, por isso não podemos reduzir o currículo a uma ferramenta utilizada para resolver os problemas do ensino. Esta é uma visão que desconsidera os conflitos de interesse presentes no currículo. Assim, para o autor o currículo é

[...] uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos diversos. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo poder de ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Isto significa compreender o currículo como sendo um sistema formado pelo cruzamento de práticas e processos pedagógicos diversos, que ocorrem dentro de certas condições materiais e simbólicas. Também considera como parte desse sistema elementos concretos compostos por planos, guias, avaliações, livros-texto, entre outros. Nesta

perspectiva, o currículo é um complexo de ações, políticas e elementos que se propõe a organizar e transmitir o conhecimento escolar. Portanto, é expresso num sistema de práticas, envolto em relações macrossociais. O currículo é constituído por diversos níveis ou dimensões, que se organizam em estruturas simbólicas e concretas. É necessário tratar o currículo como um sistema composto por diferentes níveis desde a política curricular oficial, os documentos prescritos, a atuação dos educadores, as atividades educativas planejadas, entre outras práticas (SACRISTÁN, 2000). Na figura abaixo, apresento o esquema elaborado por Sacristán, que representa graficamente o que ele entende por um sistema de práticas:

Figura 2: A objetificação do currículo no processo do seu desenvolvimento



Fonte: (SACRISTÁN, 2000, p. 105)

Neste esquema, Sacristán (2000) distingue seis etapas em que o currículo pode ser observado como um objeto que tem em torno de si diferentes campos de ação, no qual múltiplos agentes e forças incidem diferentemente em cada uma das etapas. Assim, cada uma delas não pode ser vista como hierarquicamente relacionada uma a outra, nem como um sistema que tem que ser coerente, mas sim um espaço onde forças contraditórias atuam. Cada uma das etapas tem algum grau de autonomia, mesmo que haja relações de determinação e de hierarquia entre as etapas. Esse modelo também dá um certo grau de autonomia aos agentes na definição de suas práticas.

Não entrarei nos pormenores de cada uma das etapas deste esquema, pois estas se relacionam com os conceitos de campo produtor, campo recontextualizador oficial, campo recontextualizador pedagógico e campo reproduzidor do dispositivo pedagógico de Bernstein (1996), que serão elucidados mais adiante neste capítulo. Aqui a etapa que me interessa desenvolver mais – pois é aquela que me parece mais potente para a análise que proponho nessa pesquisa – é a que foi denominada de “o currículo moldado pelos professores” (SACRISTÁN, 2000).

Nesta perspectiva, o professor é visto como um agente ativo no processo. Sobre ele recaem as determinações provenientes das etapas anteriores, mas também um compromisso em relação aos alunos. Isso faz com que o professor seja um mediador entre o conhecimento disciplinar e o currículo.

as concepções dos professores adquirem um papel de primeira importância na modelação dos conteúdos e, em geral, todas aquelas perspectivas profissionais que se ligam mais diretamente com as decisões que o professor toma quando realiza uma prática, pois serão, em parte, responsáveis pelos significados que atribua aos componentes do currículo e às formas de desenvolvê-lo, seja qual for o grau de definição com que este lhe seja apresentado (SACRISTÁN, 2000, p. 181).

Dessas concepções, a que desempenha o papel decisivo é a concepção epistemológica implícita, que é, segundo Sacristán (2000), a ideia do que é considerado um conteúdo de aprendizagem valioso, e que, dependendo da concepção do professor, fará com que dê mais ou menos importância a um conteúdo. Essas perspectivas epistemológicas não se resumem a um nível filosófico, mas incorporam, também,

concepções globais preferências pessoais, conjuntos complexos de argumentações não de todo coerentemente explicitadas, nem ordenadas, nem com uma estrutura hierarquizada entre os diferentes elementos que as compõem. Em alguns professores são mais explícitas que em outros; estão articuladas desigualmente. Essas concepções parecem ir ligadas a outras perspectivas sobre educação em geral, pois os aspectos epistemológicos se integram em concepções mais amplas que podem definir toda uma ideologia pessoal sobre a educação [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 181).

Portanto, quando falamos das escolhas curriculares dos professores de Sociologia, precisamos levar em consideração que este agente está inserido dentro de uma sociedade mais ampla, em que disputas por significados estão acontecendo constantemente. Como se dão essas determinações? Precisamos desenvolver os conceitos de hegemonia e tradição seletiva para poder compreender como essas escolhas curriculares dos professores se dão, e como elas não são de forma alguma livres.

5.2. TRADIÇÃO SELETIVA

Para desvelar essas relações, há tradições que situam a escola, os professores e os conhecimentos de maneira muito determinista, afirmando que há uma correspondência direta entre economia e consciência, em que a estrutura está determinando a superestrutura. Esta postura pressupõe que a escolarização é conscientemente manipulada por uma elite, no entanto, por mais que isso possa acontecer, o problema é mais complexo (APPLE, 2006). Deste modo, para compreender a complexidade dessas relações, buscarei partir dos referenciais neomarxistas, que analisam questões relativas à cultura, hegemonia e autonomia, e relacionar ao contexto da educação como uma forma de buscar uma compreensão menos determinista das contradições entre as dimensões econômicas e culturais, reconhecendo que estas não são totalmente determinadas, ou seja, que não são somente reprodutoras, mas que também produzem (AU; APPLE, 2011). Assim, trataremos aqui a determinação como:

uma rede complexa de relações que, no final, tem suas raízes na economia, exerce pressões e estabelece limites sobre a prática cultural, inclusive as escolas. Assim, a esfera cultural não é um “mero reflexo” das práticas econômicas. Ao contrário, a influência, reflexo ou determinação, é altamente mediada pelas formas humanas de ação. É mediada pelas atividades, contradições e relações entre homens e mulheres de verdade – como nós – à medida que exercem suas atividades cotidianas nas instituições que organizam suas vidas. O controle das escolas, do conhecimento e da vida cotidiana pode ser, e é, mais sutil, pois admite até situações aparentemente inconsequentes (APPLE, 2006, p. 38).

Williams (1979) considera que o uso do conceito de hegemonia feito por Antonio Gramsci é um marco dentro da teoria marxista. Ele faz uma distinção entre domínio e hegemonia: domínio é reconhecido pelo uso da coerção direta, principalmente por meios políticos e em tempos de crise; já a hegemonia seria pensada em situações de normalidade e se daria através de uma complexa combinação de forças políticas, culturais e sociais. O autor reconhece que o ser humano não define e modela a sua vida com total autonomia, mas que há desigualdades de classe, raça e gênero e que essas influenciam o modo como o indivíduo enxerga o mundo e age sobre ele. Dessa forma, o conceito de hegemonia incluiria e ultrapassaria o conceito de ideologia, pois “decisivo não é apenas o sistema consciente de ideias e crenças, mas todo o processo social vivido, organizado por significados e valores específicos e dominantes” (WILLIAMS, 1979, p. 112).

Assim, o conceito de hegemonia rejeita a ideia de que a consciência é um sistema formal e articulado e que pode ser abstraído da ideologia. Para Williams, a hegemonia:

é todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Constitui assim um senso da realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta, porque experimentada, e além da qual é muito difícil para a maioria dos membros da sociedade movimentar-se, na maioria das áreas de sua vida. Em outras palavras, é no sentido mais forte uma “cultura”, mas uma cultura que tem também de ser considerada como o domínio e subordinação vividos de determinadas classes (WILLIAMS, 1979, p. 113).

Ou seja, a hegemonia não pode ser vista como uma ideia que não tem ligação com as experiências dos indivíduos, como uma estratégia articulada que tem como função dominar e manipular as classes subordinadas. Deve ser vista como uma consciência prática que satura toda a experiência de vida. Portanto, a hegemonia está diretamente relacionada com a identidade e as relações vividas pelo sujeito, de modo que essas não pareçam ser pressões e limites do sistema econômico, político e cultural, mas sim como algo que faz sentido e que está ligado ao bom senso (WILLIAMS, 1979).

Decorrente dessa conceituação, não podemos pensar a hegemonia como algo estático, como uma abstração totalizadora, mas sim precisa ser descrita a partir dos seus princípios orgânicos, os quais precisam ser compreendidos a partir da experiência e da análise e não como um sistema ou uma estrutura estática. Isto é, a hegemonia atua saturando a consciência, acarretando que a esfera social, econômica e o educacional sejam a única maneira possível de entender o mundo. Por isso não podemos compreender a hegemonia como a acumulação de significados abstratos, mas sim como um conjunto de significados e práticas que são vividos e que fazem sentido para as pessoas (APPLE, 2006). A hegemonia precisa ser vista como um processo,

[...] um complexo realizado de experiências, relações e atividades, com pressões e limites específicos e mutáveis. Isto é, na prática a hegemonia não pode nunca ser singular. Suas estruturas internas são altamente complexas, e podem ser vistas em qualquer análise concreta. Além do mais [...], não existe apenas passivamente como forma de dominação. Tem de ser renovada continuamente, recriada, defendida e modificada. Também sofre uma resistência continuada, alterada, desafiada por pressões que não são as suas próprias pressões (WILLIAMS, 1979, p. 115).

Para se consolidar, a hegemonia se involucra em uma ideia de tradição, pois não é um simples complexo de elementos e características dominantes, é uma interligação de

valores, práticas e significados que de outra maneira seriam separados. Sendo assim, é a partir da tradição que os elementos hegemônicos conseguem se consolidar. Aqui a tradição não pode ser vista como um elemento inerte, como a sobrevivência de elementos do passado (WILLIAMS, 1979), mas ela deve ser pensada como uma “tradição seletiva: uma versão intencionalmente seletiva de um passado modelador e de um presente pré-modelado, que se torna poderosamente operativa no processo de definição e identificação social e cultural” (WILLIAMS, 1979, p. 118, grifos do autor). Ou seja, é uma tradição que foi escolhida dentro de um leque de outros significados e justifica as escolhas presentes, portanto: “é um aspecto da organização social contemporânea, no interesse do domínio de uma classe específica. É uma versão do passado que deve se ligar ao presente e ratificá-lo. O que ela oferece na prática é um senso de continuidade predisposta” (WILLIAMS, 1979, p. 120, grifos do autor).

Ao pensarmos o conhecimento que é considerado legítimo em determinado momento, podemos perceber que ele capta elementos do passado de modo que justifique a situação de hegemonia do presente. Desse modo, o conhecimento não é visto como sendo decorrente das disputas do presente e, sim, deve ser visto como algo que já faz parte dos valores incorporados da sociedade, tendo um papel importante para ratificar alguma situação do presente.

Como a hegemonia não é algo estático, mas um processo que precisa ser constantemente renovado, isso faz com que abra espaço para que práticas contra-hegemônicas possam contestar a hegemonia que “jamais será total ou exclusiva. A qualquer momento, formas de política e cultura alternativas, ou diretamente opostas, existem como elementos significativos na sociedade” (WILLIAMS, 1979, p. 116). A contra-hegemonia tem um efeito no processo hegemônico, uma vez que as formas de oposição são importantes em si mesmas, mas também importantes por evidenciar aquilo que o processo hegemônico tentou controlar. Por não ser total, o processo hegemônico precisa estar atento àquelas tentativas que de alguma maneira ameaçam o seu domínio. Assim, para compreender o processo hegemônico também se faz necessário compreender o processo contra-hegemônico e as tensões entre ambos (WILLIAMS, 1979, p. 116).

Williams (1979, p. 117), no entanto, faz uma ressalva, ele sustenta que até mesmo práticas contra-hegemônicas estão de alguma forma ligadas ao que é hegemônico, uma vez que este produz e limita suas formas de oposição. Entretanto, não podemos relegar a importância dessas práticas como formas de romper com os significados estabelecidos; ainda, mesmo que eles sejam incorporados ao hegemônico, devem ser entendidos como, pelo menos no seu surgimento, independente e original. Desse modo, mesmo que o discurso hegemônico

e contra-hegemônico coexistam, as fronteiras entre eles são incertas, assim como seus significados podem também variar (GANDIN; HYPOLITO, 2003).

Retomando o conceito de tradição seletiva, acredito que este seja fundamental para entendermos as disputas em torno dos conhecimentos da sociologia uma vez que:

O processo de tradição seletiva se desdobra em três problemáticas sobre o saber curricular. Ele interfere na (1) seleção do que será considerado conhecimento escolar dentre toda uma sorte de conhecimento de uma determinada área; na (2) organização e (3) na distribuição deste conhecimento para grupos sociais particulares (SANTOS, 2017a, p. 185).

Por isso, quando nos referimos à falta de consenso da tradição da sociologia estamos falando de disputas por espaço dentro da consolidação do currículo, que vai se dar nas disputas que estão ocorrendo no presente da tradição seletiva a partir da tradição teórica da Sociologia. Essas disputas vão ocorrer em diferentes espaços, como as universidades, o contexto de produção de textos oficiais, provas como o ENEM e o Vestibular. Santos (2012), em sua análise dos documentos curriculares, percebe que categorias como gênero e raça, primordiais para entender a sociedade e as relações de poder dentro da sociedade atual, aparecem menos que conceitos consagrados, como o de classe social, conceito consolidado dentro do cânone sociológico, na figura de um dos seus clássicos, Karl Marx. Assim, toda a seleção de conhecimentos de alguma forma estará ligada a concepções hegemônicas,

pelo fato de essa seleção e organização envolverem escolhas sociais e ideológicas conscientes e inconscientes, a tarefa primordial dos pesquisadores do currículo é relacionar esses princípios de seleção e organização do conhecimento a seus ambientes institucionais e interacional nas escolas e depois a um âmbito mais amplo de estruturas institucionais que cercam as salas de aula. [...] não assumamos que o conhecimento curricular é neutro. [...] devemos buscar interesses sociais incorporados na própria forma do conhecimento. (APPLE, 2006, p. 50).

Toda seleção de conhecimento pressupõe a invisibilização de outros, e as estruturas institucionais que circundam a sala de aula já fizeram uma seleção dos conhecimentos que devem estar em sala de aula. Como vimos na revisão de literatura, os livros didáticos, por exemplo, estão amplamente difundidos nas escolas, e quando o professor necessita selecionar as fontes que utilizará para selecionar o seu conhecimento, ele indiretamente aceitará alguns conhecimentos como mais importantes que outros e, portanto, um conhecimento que já passou pelo processo de tradição seletiva, que impossibilitou o acesso desse professor ao conhecimento. Assim, inspirado pela Análise Relacional, Apple (2006) nos ajuda a compreender que essa seleção de conhecimentos precisa ser vista de maneira relacional, ou

seja, os conhecimentos da Sociologia e as escolhas dos professores não podem ser vistos como suas qualidades óbvias, mas como sendo parte desse processo de tradição seletiva que interfere em quais conhecimentos podem ser selecionados dentro uma gama muito maior de possibilidades da Sociologia.

Para melhor compreender como que o processo de tradição seletiva influenciará as escolhas dos professores de Sociologia, limitando as possibilidades de escolha dos professores, precisamos acrescentar ao debate o conceito de dispositivo pedagógico e recontextualização, que argumentarei no próximo tópico.

5.3. RECONTEXTUALIZAÇÃO E OS CAMPOS DO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Outro aspecto que precisamos levar em consideração para pensar esta pesquisa é o meio pelo qual o conhecimento vai se modificando até chegar na sala de aula. Por isso, nesta seção partirei de uma das preocupações de Bernstein, que é compreender como os textos educacionais são organizados, construídos e postos de circulação, levando em conta também como são contextualizados, recontextualizados e modificados. Para compreender o processo que os professores realizam para a construção do currículo, é central para esta dissertação pensarmos o conceito de recontextualização (1996). Segundo Lopes, esse conceito:

tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional. São orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; são orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; são ainda os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares (LOPES, 2005, p. 53).

Sendo assim, através da recontextualização, o discurso se desloca do contexto original de produção para outro, no qual é alterado e relacionado com outros discursos, sendo posteriormente reorganizado. Portanto, o discurso pedagógico é um princípio por meio do qual outros discursos são apropriados e dispostos com o propósito de transmissão e aquisição seletiva. Assim, o princípio recontextualizador é aquele que “[...] seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

O processo de recontextualização se refere a transformações de um texto, que se origina no campo de produção do conhecimento e se modifica até que esteja pronto para a utilização pelos/as professores/as e alunos/as. É importante ressaltar que o processo de recontextualização é submetido às mais diversas influências que transformam os textos curriculares a cada etapa; conforme Bernstein:

Quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições deste campo, ele, geralmente, sofre uma transformação antes de sua relocação. A forma dessa transformação é regulada por um princípio de descontextualização. Este processo refere-se a mudanças no texto, na medida em que ele é deslocado e relocado. Este processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto:

1. O texto mudou sua posição em relação a outros textos.
2. O próprio texto foi modificado por um processo de seleção, simplificação, condensação e elaboração.
3. O texto foi reposicionado e refocalizado (BERNSTEIN, 1996, p. 270).

Portanto, o conhecimento recontextualizado vai se modificando e sofrendo influência dos diferentes contextos pelos quais vai passando. Assim, o conhecimento sociológico, por exemplo, sofre alterações através dos princípios de recontextualização do contexto ou dos agentes que realizam esse processo.

Para melhor compreender o conceito de recontextualização precisamos relacioná-lo com o conceito de dispositivo pedagógico (MAINARDES; STREMELE, 2010), que se refere a “[...] um conjunto de regras que regulam internamente a comunicação pedagógica e incidem sobre uma série de significados passíveis de serem transmitidos pela escola” (GALLIAN, 2009b, p. 43).

Para Bernstein, normalmente as teorias estavam somente preocupadas com a mensagem que a comunicação pedagógica transmitia e, portanto, faltaria a análise do meio pela qual essa mensagem é transmitida, assim:

[...] a comunicação pedagógica é um condutor para padrões de dominação externas a ela própria. Certamente não estou negando que isso ocorra, que isso não seja verdadeiro. Mas se isso é o que é conduzido, qual é o meio que torna a condução possível? É como se o meio fosse algo indiferente, neutro como o ar (BERNSTEIN, 1996, p. 234).

Bernstein (1996) faz uma distinção entre o condutor e o que é conduzido, em que o condutor tem regras relativamente estáveis; já o que é conduzido (o conhecimento em si) tem regras que variam segundo o contexto. Essa diferença não quer dizer que os dois conjuntos

não sejam influenciados por fatores externos, mas que o condutor tem a sua estabilidade garantida pelo fato dela estar relacionada com interesses dos grupos dominantes.

O dispositivo pedagógico tem regras internas que regulam a comunicação pedagógica, essa comunicação opera de forma seletiva sobre o potencial significativo (discurso potencial que pode receber uma forma pedagógica). O dispositivo pedagógico regula continuamente o universo ideal de significados pedagógicos potenciais, restringindo ou reforçando suas realizações (BERNSTEIN, 1996, p. 253).

Desse modo, o dispositivo por meio de suas regras distributivas, de recontextualizadores e de avaliação fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico. Essas regras são hierarquicamente relacionadas, fazendo com que as regras distributivas regulem as regras de recontextualizadoras que, por sua vez, regulam as regras de avaliação.

A gramática intrínseca do discurso pedagógico é proporcionada pelo dispositivo pedagógico (BERNSTEIN, 1996, p. 254). O dispositivo pedagógico conta com uma certa estabilidade em suas regras, o que não quer dizer que seja um dispositivo neutro, mas que expressa as posições dominantes, sendo sua estabilidade o reflexo da sua ligação com a distribuição de poder e a manutenção da ordem social.

Isso ocorre através de três conjuntos de regras que são hierarquicamente relacionadas: distribuição, recontextualização e avaliação. As regras de distribuição regulam as relações de poder, grupos sociais e formas de consciência; as regras recontextualizadoras regulam o discurso pedagógico específico; e as regras de avaliação regulam a prática (GALLIAN, 2009a, p. 5).

As regras distributivas distinguem dois tipos de conhecimento, o pensável e o impensável. O pensável é aquele conhecimento que já está disponível para explicar os fenômenos e tudo aquilo que já foi produzido. Já o impensável é aquela categoria de conhecimento que envolve o espaço de se buscar novos conhecimentos, indo além do conhecimento pensável, ou seja, é o conhecimento que questiona a própria ordem vigente e, portanto, há um controle de quem pode acessar este espaço. O dispositivo pedagógico através das regras distributivas “[...] representa tanto o controle sobre o ‘impensável’ quanto o controle sobre aqueles que podem pensá-lo” (BERNSTEIN, 1996, p. 257).

As regras de avaliação são aquelas que definem a transformação do discurso pedagógico em prática pedagógica e determinam o que Bernstein denomina de forma do contexto comunicativo.

Se as regras distributivas definem quem pode transmitir o que para quem e sob quais condições, então, ao fazer isso estabelece os limites do discurso legítimo. Tendo em vista essa

premissa, Bernstein (1996) argumenta que o discurso pedagógico consiste nas regras de comunicação especializada, que são as regras para embutir o discurso instrucional no discurso regulativo: sendo o primeiro, responsável por transmitir as competências especializadas em um discurso regulativo, da ordem do discurso da ordem e da moral, sendo que o segundo é dominante em relação ao primeiro. Ou seja, o discurso pedagógico é

[...] um discurso sem um discurso específico. Ele não tem qualquer discurso próprio. O discurso pedagógico é um princípio para apoiar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contextos substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos. Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Já as regras de recontextualização atuam nos contextos recontextualizadores, estruturados por dois campos recontextualizadores (intermediários entre o campo de produção do conhecimento e o campo de reprodução): o Campo Recontextualizador Oficial e o Campo Recontextualizador Pedagógico. O Campo Recontextualizador Oficial é criado e dominado pelo Estado, suas agências, autoridades e departamentos. Assim, são as regras oficiais que regulam os discursos pedagógicos legítimos. Já o Campo de Recontextualização Pedagógico é constituído por pedagogos em escolas, faculdades e setores da educação e preocupa-se com as práticas que regulam o movimento dos discursos da produção para a reprodução. Dessa forma, tem a função de criar a autonomia da Educação e disputará espaços e influências no discurso pedagógico (MAINARDES; STREMEL, 2010).

Tendo em vista esses dois campos, podemos considerar dois tipos de transformações de um texto: a transformação dentro do campo recontextualizador e a transformação do texto já transformado no processo pedagógico. Assim “[...] um discurso pode estar sujeito a várias possibilidades de recontextualização, através de vários campos e contextos envolvidos” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 45). Este é o momento em que a pesquisa realizada foi inserida, pensando o/a professor/a como um agente dentro Campo Recontextualizador Pedagógico e fazendo essa tarefa de transformar um conhecimento recontextualizado no processo pedagógico.

Podemos relacionar isso ao processo que vimos na revisão de literatura, em que o conhecimento sociológico, que é produzido na academia, foi recontextualizado de diferentes formas pelas diretrizes curriculares, tanto as nacionais quanto as estaduais. Além disso, os conhecimentos foram recontextualizados pelos livros didáticos e pelo ENEM, e, finalmente, a

revisão de literatura dá conta de que há diferentes concepções de Sociologia por parte dos professores.

De acordo com Bernstein (1996), o campo recontextualizador pedagógico pode produzir subcampos, especializados no nível educacional, sendo que um desses subcampos é o/a professor/a no seu nível particular de recontextualização, que se materializará no seu planejamento. É sobre esse subcampo em especial que esta dissertação versa. Em cada campo o conhecimento sofrerá recontextualizações diferentes, levando em conta o contexto específico em que foi recontextualizado e os agentes que atuam nesse processo que

regula o novo posicionamento ideológico do texto em seu processo de relocação em um ou mais dos níveis do campo da reprodução. Uma vez naquele campo, o texto sofre uma transformação ou um reposicionamento adicional, na medida em que se torna ativo no processo pedagógico no interior de um determinado nível. É crucial fazer uma distinção entre as duas (no mínimo) transformações de um texto, assim como é crucial analisar as relações entre elas. A primeira é a transformação do texto no interior do texto recontextualizador. A segunda é a transformação do texto transformado no processo pedagógico, na medida em que ele se torna ativo no processo de reprodução dos adquirentes. É o campo recontextualizador que gera as posições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógica (BERNSTEIN, 1996, p. 271).

O que me interessa analisar é exatamente o movimento entre esses dois momentos, nos quais os/as professores/as estão recontextualizando os conhecimentos sociológicos e pensando como colocá-los em prática no processo pedagógico. Ainda, de acordo com Moraes e Neves:

discursos pedagógicos produzidos ao nível dos campos de recontextualização oficial e pedagógica são inseridos no nível de transmissão, eles podem sofrer ainda um processo de recontextualização, que depende do contexto específico de cada escola e da prática pedagógica de cada professor. Desta forma, o discurso reproduzido nas escolas, e salas de aula, é influenciado pelas relações que caracterizam os contextos específicos da sua transmissão. Também pode ser influenciado pelas relações que se estabelecem entre os contextos da escola e da família e comunidade (MORAIS; NEVES, 2007, p. 122).

O modelo de dispositivo pedagógico sugere que há uma autonomia entre os campos, gerando conflitos, resistências e inércias entre os agentes. Há espaço também para uma autonomia dos professores, os quais podem sentir-se relutantes em reproduzir o código subjacente ao discurso pedagógico oficial, permitindo que a mudança tenha lugar. Um dispositivo pedagógico que ofereça maior possibilidade de recontextualização, através de diferentes campos e contextos envolvidos, pode levar a um grau mais elevado de recontextualização e a um maior espaço de mudança (MORAIS; NEVES, 2007, p. 122).

O que me interessa nesta pesquisa é analisar esses dois processos de recontextualização, em que o professor seleciona determinado texto oriundo de diferentes campos e que, portanto, sofreram diferentes recontextualizações e, a partir dessa seleção, como os professores recontextualizam novamente esse conhecimento, transformando-o em processo pedagógico. Nesse processo, as concepções que os professores têm sobre o que a Sociologia deve ser na Educação Básica vai fazer com que o conhecimento seja recontextualizado de forma diferente.

6. PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS ESCOLHAS CURRICULARES DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

Neste capítulo, a partir das entrevistas realizadas com os professores e professoras de sociologia, busco fazer uma análise à luz das teorias apresentadas anteriormente e, tendo em mente a importância de manter um olhar relacional (APPLE, 2006), busco apresentar respostas para o meu problema de pesquisa, que é: **Como os professores de Sociologia da Rede Estadual do Rio Grande do Sul recontextualizam os conhecimentos de Sociologia no currículo do Ensino Médio ao planejar as suas aulas?** O exercício teve como orientador os objetivos específicos estabelecidos e para analisar os dados coletados foi utilizado a análise temática (CLARKE; BRAUN, 2013). Assim, criei eixos analíticos que buscaram complexificar o olhar em relação ao problema de pesquisa.

Ao longo da análise fez-se necessário a incorporação de elementos teóricos e conceitos que possibilitaram a complexificação do olhar para o objeto. Essas incorporações respeitaram as perspectivas teóricas e epistemológicas definidas previamente para as análises desta pesquisa.

O primeiro eixo analítico analisará as condições materiais dos professores de Sociologia e, à luz da Análise Relacional (2006), como esse processo de intensificação do trabalho docente influencia nas condições que os professores terão para planejar as suas aulas.

O segundo eixo analítico procura, através do dispositivo pedagógico, entender quais os textos educacionais ou os campos desse dispositivo que os professores tomarão como as fontes para selecionar os seus conhecimentos e, posteriormente, entender quais foram esses conhecimentos selecionados.

O terceiro eixo analítico procura entender as diferentes concepções que os professores têm da disciplina e como isso tem um papel central para o processo de recontextualização dos conhecimentos sociológicos ao se transformar em um procedimento pedagógico.

6.1. INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Embora o tema da intensificação do trabalho docente não responda diretamente o problema de pesquisa que propus para essa pesquisa, demonstrarei aqui que ele é central para compreender e analisar o cenário no qual o processo de recontextualização dos conhecimentos de Sociologia ocorre entre os professores estaduais.

Este primeiro eixo de análise começou a ser desenhado antes mesmo da realização das entrevistas, deu-se a partir do contato para marcar um horário para a realização das entrevistas com os professores. Encontrar um horário na agenda dos professores demandou uma certa negociação, assim, uma característica comum a todas as entrevistas foi que os horários encontrados para a sua realização foram os das janelas de horários da agenda dos professores e professoras. Essa foi, inclusive, uma demarcação do tempo das entrevistas, uma vez que elas estavam limitadas pelas atividades que os professores tinham antes das entrevistas e posteriormente às entrevistas.

A primeira entrevista feita foi com o professor Mario, tendo ocorrido no início da tarde, logo após o horário de almoço. Ao chegar na escola, o professor estava terminando seu almoço, uma marmita esquentada no micro-ondas da sala dos professores. A entrevista ocorreu aproveitando o final do horário de almoço e o primeiro período vago que o professor tinha no início da tarde.

A entrevista com o professor Luciano se deu no período de férias letivas da escola. Como o professor era vice-diretor em uma das escolas que trabalha e precisava cumprir o horário na escola realizando algumas tarefas que o cargo de vice-diretor demandava, a entrevista ocorreu em um período em que o professor não estava dando aulas. Durante a entrevista fomos interrompidos algumas vezes para que ele atendesse a alguma demanda da escola que ia surgindo ao longo da entrevista.

Com o professor Tiago a entrevista ocorreu no início da manhã, na escola; aproveitamos que o professor não tinha os primeiros períodos da manhã para realizarmos a entrevista, uma vez que ele aceitou chegar mais cedo na escola para me atender.

A entrevista com Jonas, professor do turno da noite, foi marcada no início da noite, aproveitando que o professor não teria o primeiro período do noturno. Como o professor daria aula no núcleo de informática da escola, aproveitamos para já utilizar a sala para a entrevista, assim o professor teria um pouco mais de tempo para ser entrevistado, uma vez que não necessitaria ir atrás da chave da sala antes do período subsequente à entrevista.

Já a entrevista com Helena se deu entre um período de aula e uma reunião pedagógica da área de Ciências Humanas, que ocorreria após o fim do turno da tarde. Assim, ao chegar à escola, fiquei esperando a professora terminar a sua aula e a entrevista ocorreu neste período vago, sendo limitada pelo horário da reunião posterior.

A entrevista com a professora Camila ocorreu no turno da manhã, em uma janela de horários da professora, que estava em aula nos primeiros períodos da manhã e que, após o recreio da escola, teria os períodos livres até o início do turno da tarde, quando também estaria em sala de aula.

A Análise Relacional (APPLE, 2006) contribui para não deixar escapar esse dado de pesquisa e pensar que as escolhas curriculares dos professores não se dão em uma situação ideal de trabalho e estão, de algum modo, relacionadas com as condições de trabalho mais amplas e com as particularidades da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Aqui, portanto, pretendo, neste item, focalizar no professor e em suas condições de trabalho. Defendo que não é possível pensar o professor e suas escolhas sem situá-lo. Conforme Apple,

[...] nossa preocupação com o indivíduo abstrato em nossa vida econômica e educacional é exatamente isso – uma mera abstração. Ela não situa a vida do indivíduo (nem a dos educadores), como ser econômico e social, nas relações estruturais que produziram o conforto apreciado pelo mesmo indivíduo. (APPLE, 2006, p. 43).

A falta de tempo percebida ao longo da tentativa de marcar as entrevistas também é notada pelos professores. Essa percepção é sentida mais fortemente devido à própria condição da maioria dos entrevistados, os quais não estavam ministrando as disciplinas nas quais tinham formação adequada para lecionar. Essa é uma realidade bastante comum entre aqueles que ministram a disciplina de Sociologia na Rede Estadual: somente 11,74% dos professores de Sociologia têm alguma formação em Ciências Sociais. Nesse universo, ainda, aparecem professores formados em licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais e também com formação específica em uma das três áreas das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e aqueles com diploma em licenciatura interdisciplinar em Ciências Humanas. A partir das entrevistas, é possível compreender como essa situação acontece na Rede Estadual. Para ilustrar essa ideia, segue abaixo alguns trechos das entrevistas:

[Luciano, formado em História] quando eu entrei no Estado eu entrei direto [...] na EJA, e eu comecei dando aula de Geografia e História. Só que eu tinha 10h, eu tinha 20h lá dessas 20h, 14h eram Geografia, eu dava para uma turma de História. Daí depois eu consegui concentrar tudo em História. E agora, nos últimos anos, já faz uns bons 4 anos, daí não tinha professor pra trabalhar Sociologia, daí aumentaram a

carga horária do outro professor de História e eu peguei a disciplina de Sociologia. Foi mais assim porque não tinha ninguém pra trabalhar, ou era eu ou era a professora de Biologia que tinha, que tinha uma carga horária sobrando assim. [...] Daí eu acabei pegando.

[Tiago, formado em História] Só que eu assumi, assim, tipo, eu peguei História e Sociologia do terceiro ano. Só que pra fechar a minha carga horária, naquela época eram dois períodos de História, eu tive que assumir mais uma ou duas turmas de Sociologia do segundo ano.

[Jonas, formado em História] Ah o bom e velho esquema de como é trabalhar para o Estado. Basicamente, assim, tá faltando professor na área de Humanas. Eles partem do princípio de que se tu é da área de humanas tu pode dar qualquer coisa! Filosofia, História, Geografia e Sociologia. Então, o que acontece, e quando eu chego lá na Secretaria e está precisando, tu não pensa muito assim, qual... eu tento não pegar Geografia, porque que essa é a única coisa que eu não conseguiria nem começar! Eu não sei nem pra onde ir, né? Então, tu acaba dando as outras matérias, né? E tudo mais... tu adoraria que fosse História, mas raramente... eu não trabalho com História... não trabalhava com História já tinha uns quatro anos e tudo mais, né? Aí ano passado eu voltei em um outro colégio e aqui no [colégio] de manhã eu dou Filosofia e de tarde eu dou Sociologia. Entre as duas eu prefiro dar Sociologia, me acerto mais, né?

Mas esta realidade não acontece somente com os professores de outras disciplinas que ministram aulas de Sociologia, acontece também com professores de Sociologia que acabam pegando outras disciplinas para completar a sua carga horária.

[Camila, formada em Ciências Sociais] aqui [na Rede Estadual] eu entrei em setembro, a princípio tinha só o noturno, de Sociologia também. Eu substituí uma professora que se aposentou e este ano eu tive uma ampliação de carga horária, então agora eu tenho o Médio da manhã, Primeiro e Segundo ano, tenho... em Sociologia, né? E aí de tarde tem alguns períodos perdidos, tipo Geografia, Religião, e de noite eu tenho toda a Sociologia, todo o Médio, e Filosofia de quase todos, só tem uma turma que eu não tenho. [...] e tu consegue muito, que nem no Estado, assim, tu não consegue ficar e te manter exclusivamente com Sociologia. Porque se tu pega a Sociologia, tu vai pegar no máximo, no máximo, 30 horas... em uma escola grande que nem esta, né? E aí, pra tu fechar as 40h ali, que dá um salário razoável, aí tu pega umas perdas, Geografia, Religião, Filosofia...

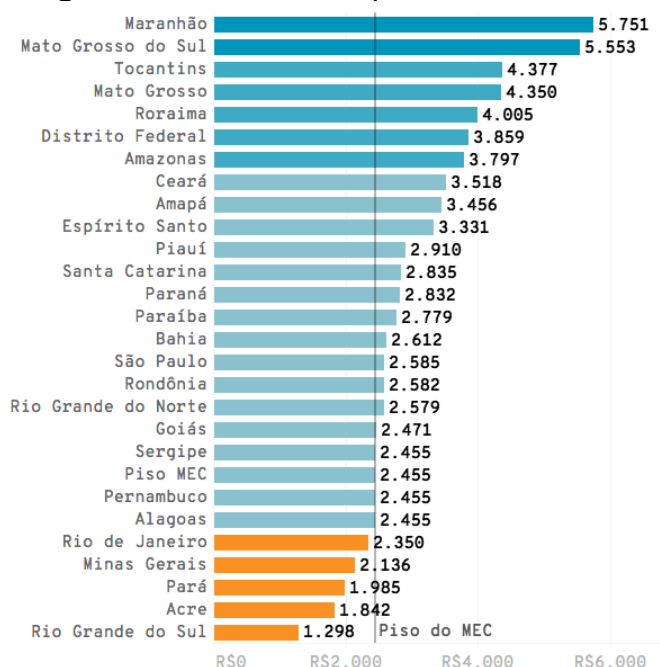
É evidente que a situação salarial é uma pauta importante para os professores, fazendo, inclusive, com que os professores comecem a pensar em alternativas a seguir sendo professor no Estado, uma vez que a situação, que já é historicamente difícil, vem se precarizando ainda mais nos últimos anos.

[Tiago, formado em História] tá horrível o Estado por isso que eu peguei essas horas de convocação porque é aqui no meu colégio, de barbada, todo mundo me conhece, mas assim, até dezembro eu estou com isso... isso vai dar nove períodos, sei lá, uns 500 Pilas a mais e tal. Eu disse “Ah, é uma grana que vai entrar, eu me formei em Direito, estou com tempo”, mas ao longo do ano que quero pensar em alguma coisa

pra largar isso aqui. Não largar tudo, 20 horas de nomeação eu fico de boa, mas assim, fazer outra coisa também... porque desse jeito, Cara! [...] Sim, desse jeito, aí tu vai lá “Ah, quero ampliar, eu estou com tempo, eu quero só dar aula”, aí eu pego 40h, tenho 20 horas mais 20 horas, aí chega em dezembro me tiram as 20 horas... claro, me pagam férias e décimo proporcional, mas dois meses aí tu não ganha porque quando eles te contratam em fevereiro de novo, lá nas férias e do próximo ano também é proporcional... é isso mesmo, estão enxugando tudo, entendeu?

A questão salarial no Estado do Rio Grande do Sul tem sido uma pauta desde que o piso salarial dos professores foi estabelecido, esta bandeira é levantada desde então pelo CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul), sendo o Estado do Rio Grande do Sul o que menos paga os professores por 20h.

Figura 3: Piso salarial dos professores em 2018



Fonte:

<https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/piso-salarial-professor-no-brasil/>

Além de não pagar o piso do magistério, os professores do Estado convivem com a dura realidade de estar com seus salários congelados desde 2015, convivendo ainda com o atraso e parcelamento. A precarização do trabalho também se dá através da modalidade de contrato temporário de trabalho, realidade de 43% dos professores da Rede Estadual, sem nenhuma garantia de estabilidade nem plano de carreira (CHAGAS, 2019).

A necessidade de ter uma grande carga horária para chegar a um salário razoável – mesmo que o professor consiga ter todas as suas aulas em sua disciplina de formação, no caso específico da Sociologia, que normalmente tem um período por semana, com algumas

exceções de dois períodos – faz com que um mesmo professor tenha de dar aulas para várias turmas, como o professor Mario, que dá aula para 21 turmas diferentes, totalizando 31 períodos.

[Mario, formado em Ciências Sociais] Eu “to” dando aula em um primeiro ano de manhã, cinco primeiros anos de tarde, “to” dando aula em cinco segundos anos de manhã e quatro segundos anos de tarde e três terceiros anos de manhã e quatro terceiros de tarde. Sendo que o primeiro e o terceiro é um período por semana, e dois períodos por semana no segundo ano.

Essa situação acarreta uma situação de sobrecarga e aparece nas entrevistas como a dificuldade que é ter outras disciplinas que não a da sua formação

[Luciano, formado em História] E daí eu trabalhei com... só que daí quando eu peguei, era meio assim, eu tinha duas turmas de Sociologia e o restante de História, agora inverteu, eu tenho duas turmas de História que são dois períodos por semana e eu tenho seis turmas de Sociologia que é um período por semana. Na verdade, eu tenho três primeiros, eu tenho só três primeiros anos e os três segundos anos da EJA, tá. E é mais por isso assim, e é bem comum essa coisa de tu ser da área ali, as vezes nem ser da área, não tem pra completar carga horária, tu acaba pegando essas disciplinas. Eu não... no início assim é bem difícil, porque tu tem que né, rever algumas coisas, mas sempre gostei.

Podemos perceber uma grande carga horária de trabalho dos professores, independente de ministrar a sua disciplina somente ou outras, há um sentimento de dificuldade por parte dos professores que estão buscando aumentar a sua carga horária na tentativa de ter um salário razoável, um processo de intensificação que tem consequências para o trabalho docente em si, mas também para a vida dos professores e professoras.

A intensificação ‘representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadoras/as educacionais são degradados’ (LARSON, M., 1980, p. 166). Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo. (APPLE, 1995, p. 39)

Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) citando o estudo de Hargreaves (1998) elenca as principais características do processo de intensificação, um processo que obriga os docentes a responder a pressões cada vez mais fortes e que leva a diferentes características desse processo:

1. conduz à redução do tempo para descanso na jornada de trabalho;

2. implica a falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias;
3. implica uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e menos tempo existe para fazer o que deve ser feito. Isso reduz áreas de decisão pessoal, inibe envolvimento e controle sobre planejamento de longo prazo, aumentando a dependência a materiais externos e a técnicos especialistas também externos ao trabalho, o que provoca um aumento da separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento;
4. conduz à redução na qualidade do tempo, pois para se “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado. Isso aumenta o isolamento, reduzindo as chances de interação (já que a participação motiva comportamento crítico) e limitando as possibilidades de reflexão conjunta. Habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas enquanto habilidades de gerência são incrementadas;
5. produz uma imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais;
6. introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento);
7. frequentemente os processos de intensificação são mal interpretados como sendo uma forma de profissionalização e muitas vezes é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo. (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 105)

Esses processos de intensificação não são uniformes nem homogêneos, sendo estas mediadas entre os professores e seu contexto (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009). Podemos perceber algumas estratégias dos professores na tentativa de se aproximar de disciplinas que haja alguma afinidade em detrimento de outras que a dificuldade seja maior. Também há um contato entre professores na tentativa que se diminua o trabalho, fazendo um remanejamento de quais séries cada professores trabalhará.

[Luciano, formado em História] Com 20hs, trabalho 10hs em sala de aula aqui no Ensino Fundamental, onde eu dou aula de História, 6º e 7º ano. E [na outra escola], com Sociologia, 1º e 2º (7ª e 8ª totalidade), 1º e 2º ano e mais o 3º ano com as turmas de História. [...] no 3º não [trabalha com Sociologia]. Eu dava, mas era meio que uma loucura, daí a gente... meio que conversei com outra professora pra que ela pegasse, pra que ficasse com menos um plano, porque eu tinha uma turma só no 3º, três planos de ensino.

A organização da carga horária dos professores muitas vezes são delegadas às equipes diretivas e aos professores responsáveis por gerenciar as escolas

[Helena, formada em Filosofia] Então, assim, nessa parte administrativa da escola. Quando a gente faz a parte administrativa, por exemplo, a gente se preocupa com que as coisas andem, mas a gente não se preocupa delas andarem, digamos, da melhor forma possível. A gente quer um movimento, quer a coisa organizada. Hoje eu vejo que não é, até pra época assim sabe, que em uma ocasião eu até pedi pra uma professora que não era área: “tu tá em tal disciplina, mas tu é dessa área” e ela, “mas não”. Daí hoje eu vejo assim, que, às vezes, há realmente essas dificuldades conceituais sabe, o que é específico de cada professor. Pra mim ele deveria atuar naquela área específica, no meu ponto de vista. A não ser quem tenha um notório saber e está disposto a ficar dia e noite, envolvido com essas questões.

Podemos perceber nesta fala que ser responsável por uma disciplina pela qual não se tem formação aumenta a sensação de sobrecarga de trabalho, pois além da situação recorrente relatada pelos professores se soma o fato de não ter a formação adequada para o trabalho em determinada disciplina, acarretando a necessidade de aumentar o seu trabalho para dar conta daquilo que não está preparado para fazer.

O desgaste com a intensificação do trabalho docente fica evidente no relato da professora Helena, formada em Filosofia, que está no final da sua carreira. Ela já está aposentada de um dos seus contratos e no meio do ano pretende se aposentar de todos os seus contratos.

[Helena, formada em Filosofia] [...] tenho a clareza, assim, que é o último ano faço isso, que eu nunca mais quero trabalhar com a disciplina, até porque as vezes eu trabalho História. Ano passado foi um ano que trabalhei História. Mas isso, que nem eu te disse assim, pra esse ano, não é. A minha intenção é trabalhar com minhas aulas de filosofia e deu né.

A influência da sobrecarga do trabalho não está somente relacionada ao desgaste emocional dos professores, também acaba tendo um papel preponderante no planejamento dos professores. Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) argumentam que inclusive o trabalho coletivo, que apareceu em algumas entrevistas, acaba sendo dificultado pelo excesso de demandas que os professores têm.

[Tiago, formado em História] às vezes a gente está trabalhando na mesma escola e o colega está falando um assunto e eu estou falando outro e a gente não se ligou que isso podia estar junto. Claro, né, cara, dar aula pra mim é a ponta do iceberg. Tu deve saber, tu é professor, tipo, tu prepara, tu te organiza, tu pensa “Bah, esse conteúdo é bom, mas assim não vai rolar, tá muito difícil ou tá muito vago”, e aí tu prepara tudo... e eu pensei assim, se a gente preparar os negócios, se eu souber como os colegas estão fazendo, talvez eu consiga. Porque é difícil, tu já deve ter visto sala dos professores... um fecha, o outro “ah, não, mas assim não dá...”

Assim, fica evidente que mesmo que haja uma tentativa de contato entre os professores e de construção de um plano em conjunto, o trabalho coletivo fica dificultado, cada professor fica preocupado com a sua própria disciplina. Esse trabalho individualizado, muitas vezes, acaba sendo incorporado pelos professores, uma vez que o trabalho coletivo demanda a discussão entre professores com perspectivas diferentes, e a busca por objetivos comuns.

[Jonas, formado em História] eu confesso que o seguinte, assim, ó... sinceramente, eu até prefiro assim, porque às vezes trabalhar com as pessoas é complicado, muito complicado. Aqui eu não posso reclamar, aqui é ótimo de trabalhar com os colegas. Mas eu já tive colégio... eu não tenho problemas com os alunos, eu tenho problemas com colegas meus. Sabe? Então, do tipo, gente que vem com ideias elitistas! Eu já tive colega que se referia aos alunos como “Essa gente”, fazendo um gesto com a mão, sabe? Era assim que elas falavam dos alunos. Como é que eu vou sentar e fazer um projeto com essa pessoa se essa pessoa, se eu já estou tendo um asco da cara dela justamente por ela ter essa visão elitista de como se ela tivesse fazendo um grande favor de transferir os seus conhecimentos para eles em uma escola estadual. Eu não consigo sentar com essa pessoa e fingir que não está acontecendo nada pra fazer um projeto, eu não consigo! Infelizmente, uma das dificuldades do magistério é aquela coisa assim, muita gente não trabalha junto, não faz trabalho junto, porque tipo, as pessoas não fazem porque não se gostam. Simples assim.

Outro ponto das consequências dessa intensificação do trabalho docente que Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) apontam e que é central para compreendermos a relevância de pensar as escolhas curriculares dos professores com as dinâmicas de intensificação do trabalho docente, para as que já foram analisadas nesse primeiro subitem, é que a intensificação do trabalho limita a possibilidade dos professores conseguirem planejar a longo prazo, se focalizando principalmente a dar conta de fazer o seu planejamento conforme as aulas vão acontecendo, como evidencia a fala da professora Camila, formada em Ciências Sociais, que recém entrou no magistério, e, portanto, estava definindo seus conteúdos no momento em que a entrevista foi feita, logo no início do ano letivo:

[Camila, formada em Ciências Sociais] o meu planejamento é mais ideias, assim. Agora eu estava botando a questão teórica, daí já falei pra eles “Olha, semana que vem a gente vai trabalhar de uma forma mais prática” daí agora final de semana eu decido, assim, se como debate ou eu trago uma atividade pra eles fazerem em grupo.

Deste modo, fica evidente que, através da lente da Análise Relacional (APPLE, 2006), não podemos pensar a seleção de conhecimentos dos professores sem pensar as condições materiais em que estes professores estão inseridos, o que é corroborado por Hypolito, Vieira e Pizzi (2009, p. 101-102)

temos vivido momentos decisivos de reformulação do sistema educacional combinados com processos de reestruturação da própria sociedade, ambos ocorrendo em um ambiente de globalização e de imposição do mercado. Esses processos de reformas educativas e curriculares e a implantação de novas políticas para a organização do sistema educacional trazem modificações para o trabalho docente em termos de maior ou menor controle sobre o trabalho pedagógico, maior ou menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar e em termos de aumento do grau de intensificação do trabalho realizado. Isso faz com que os efeitos sobre o trabalho docente tenham repercussão direta sobre as práticas curriculares, o que torna inseparável a ação docente e o currículo. Os processos de controle de um são inseparáveis das formas de controle sobre o outro [...]

Assim, agora que pudemos desvelar algumas das dinâmicas nas quais os professores estão inseridos, podemos nos debruçar naquilo que de fato eles selecionam para as suas aulas de Sociologia, sem deixar de esquecer que esses professores estão inseridos nessas dinâmicas mais amplas que envolvem a Rede Estadual e que isso tem um papel importante na maneira com que os professores fazem suas escolhas. Eles precisam fazê-las levando em consideração sua quantidade de trabalho e, principalmente, a dificuldade que se tem em fazer um debate coletivo entre os professores que dão aulas na mesma disciplina e, até mesmo, com os professores de outras disciplinas para que haja algum trabalho interdisciplinar. Se não há tempo para fazer esses contatos, o trabalho coletivo e um trabalho mais crítico entre professores também se torna mais difícil. Essa situação também influencia na dificuldade em conseguir pensar a longo prazo, uma vez que toda semana o professor está se perguntando “o que fazer na segunda-feira?” (APPLE, 2006).

6.2. CONHECIMENTOS DE SOCIOLOGIA E OS CAMPOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO

Neste subitem, busco compreender quais os conhecimentos de Sociologia que os professores selecionaram para as suas aulas. Diferentemente de outras disciplinas como a História, que já tem uma tradição estabelecida dos conhecimentos que devem fazer parte do currículo, a Sociologia ainda carece dessa tradição. Reconheço que mesmo disciplinas como a História, que tem seus conteúdos mais estabelecidos, estão envolvidas em disputas como, por exemplo, o debate entre estudar uma História eurocêntrica ou uma história focada nas Histórias Brasileira e Africana, que ocorreu durante a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CORTINAZ, 2019). A Sociologia, no entanto, não chegou a ter um consenso construído acerca de quais conhecimentos devem fazer parte do currículo da disciplina no Ensino Médio (ANJOS, 2016; ANTUNES; OLIVEIRA, 2017; GOMES, 2007; MORAES, 2009; RAIZER et al., 2017; SANTOS, 2012; SOUZA, 2017a). Se não há esse consenso, como base, como os professores vão decidir os conhecimentos que farão parte do seu currículo? Para organizar os dados que coletei nessa pesquisa, dados que podem responder a essa questão, a teoria dos campos de recontextualização do dispositivo pedagógico (BERNSTEIN, 1996, 1998) foi fundamental. Uma vez que a falta de consenso é

uma constante no debate sobre o ensino de Sociologia, busquei as diversas instâncias que os professores utilizaram para definir os conteúdos a serem trabalhados nas suas disciplinas. Agnes de Souza (2017a), em sua tese de doutoramento, organizou os textos das Ciências Sociais dentro da teoria de Bernstein e de acordo com os diferentes campos que compõem o dispositivo pedagógico.

Figura 4: Campos de Contextualização e Recontextualização segundo a teoria de Basil Bernstein



Fonte: (SOUZA, 2017a, p. 97)

Desse modo, pretendo analisar as falas dos professores pensando sobre os textos produzidos nesses diferentes campos e observando como os professores se apropriam desses documentos para montar os seus planejamentos. Como mostra Apple,

[...] os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento, são seleções governadas pelo valor e oriundas de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e de princípios de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas devem ser problematizados [...] de maneira que as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados institucionalmente que estão por detrás deles possam ser examinadas com cuidado (APPLE, 2006, p. 83).

Em um primeiro momento, analisarei as escolhas dos dois professores formados em Ciências Sociais, Mario e Camila, e posteriormente analisarei as escolhas dos professores

formados nas outras disciplinas das Ciências Humanas, respectivamente, os formados em História, Luciano, Tiago e Jonas, e a professora formada em Filosofia, Helena.

O primeiro aspecto que os professores formados em Ciências Sociais trouxeram para a construção do seu planejamento foi a experiência pessoal ao longo da graduação:

[Mario, formado em Ciências Sociais] a construção do currículo ela é, ela se dá muito por conta da minha experiência pessoal. [...] Eu fiquei durante um ano trabalhando com a Luiza Helena⁸, e aí, depois fiquei mais um ano e meio no PIBID, e ajudei a produzir algum do material que acho que... o material que o PIBID produziu é um pouco disso. Mas assim, eu estudei a fundo os documentos, e, sem dúvida, eles me auxiliaram bastante, na minha percepção de entender o que é tema, conceito, teoria, onde eu quero me localizar, o que eu quero. Então assim, é muito claro pra mim, o que eu “to” fazendo um pouco por ter tido essa formação forte na universidade.

[Camila, formada em Ciências Sociais] Quando eu fiz PIBID uma época, e o PIBID organizava o currículo, mais ou menos, dessa forma. E aí, quando eu comecei no particular ano passado, eu recebi um cronograma pronto que era, basicamente, o esqueleto desse também e aí era, praticamente, o mesmo do PIBID. Então eu pensei, bom, há um padrão, né?

Ambos os professores trazem o PIBID como uma parte relevante da sua formação acadêmica, que os colocou a par dos debates sobre o ensino de Sociologia. Oliveira e Barbosa (2013) apontam que além da dificuldade de muitas licenciaturas de preparar os alunos para a prática de sala de aula, as Ciências Sociais, por terem sido implementadas recentemente, também se defrontam com a falta de conhecimento prático e científico sobre a formação de professores; o PIBID surge nesse contexto para aproximar esses dois espaços, o de formação e o de sala de aula. Segundo Schweig (2015, p. 90), o PIBID oportuniza o acesso às práticas de docência ao colocar o bolsista em contato com a sala de aula durante a graduação. A participação nessa comunidade de prática se inicia de modo periférico, pela observação do professor supervisor em sala de aula, e vai se complexificando, por meio da organização de oficina e por meio do debate com o professor supervisor sobre o seu planejamento e a condução das oficinas realizadas pelo PIBID. Porém, a professora Camila questiona o papel da formação acadêmica, questionando a falta de uma tradição das Ciências Sociais de pensar o ensino da disciplina na Educação Básica.

8 Luiza Helena Pereira, professora aposentada do Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem uma larga produção e engajamento na luta pela obrigatoriedade do ensino de Sociologia na Educação Básica. Proferiu a conferência de abertura do IV ENESEB 2017 e foi homenageada por sua contribuição ao campo em 2018, no III Congresso Nacional da ABECS (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais).

[Camila, formada em Ciências Sociais] porque na Geografia eles têm bem mastigado, assim. Tipo, eu pedi umas dicas pra ela da Geografia e ela me veio com tudo bonitinho “A gente viu nessa disciplina e tal”. E o currículo da PUC, que foi onde eu me formei, não tem isso assim. Não tem “Ah, isso tu pode trabalhar no primeiro ano, dessa forma; isso tu vai trabalhar no segundo ano, dessa forma...”. Tu recebe conteúdo 100% acadêmico e não é dada uma mastigadinha, assim, tu mastiga por conta. E eu acho que a gente enquanto professor de Sociologia é muito solto nesse sentido. A galera do segundo ano, por exemplo, disse que já tinha visto uma base do que eu estou passando pra eles agora. Então a gente não tem um currículo assim da Sociologia, a gente não tem lá na faculdade. Que nem é em outras disciplinas. História também tem isso mais voltado para o ensino. A gente tem nas disciplinas da licenciatura mesmo, mas aí são aquelas disciplinas da Educação que juntam todo mundo! Tem história, sociologia, educação física, português, mas dentro do currículo das Ciências Sociais, a gente não tem esse respaldo muito.

Mesmo assim, isso não impede que temas que a instigaram nas aulas da graduação sejam incorporadas em seu planejamento em sala de aula:

[Camila, formada em Ciências Sociais] A Sociologia Urbana era alguma coisa que eu queria conseguir colocar nesse planejamento. É que, geralmente, eu trago os temas mais amplos e dentro dos temas eu vou trabalhando os recortes, né? Então, agora, de cabeça assim eu não consigo pensar em algo. [...] eu quero trazer muito a questão da arquitetura, do funcionamento das cidades com eles, como que eles veem a cidade deles, por exemplo, a gente vive em uma cidade que é bem periférica, como que isso influencia? O fato da gente morar em uma cidade-dormitório, como que isso influencia? A gente não tem um ponto turístico de lazer na cidade. Tu tem a praça, que é aqui na frente, mas ela está em uma condição bem sucateada. Então, de que forma isso interfere na vida deles, assim, né? O não poder desfrutar do lugar onde tu vive, né? O que isso te prejudica, assim? Porque se eles vão procurar emprego, eles não procuram emprego aqui, eles procuram emprego em Porto Alegre ou em outras cidades. [...] Eu tive em uma cadeira, eu tive bastante de Sociologia Urbana na faculdade e foi bem no começo, foi bem bacana. Então a base teórica ali, eu tenho ainda os textos guardados, tudo. Então a gente trabalhou isso na faculdade, mas é isso que eu te digo, a gente não tem uma cadeira de Sociologia Urbana, o professor traz se ele quiser, e isso eu acho que dificulta os nossos currículos.

Assim, a base teórica que aprendeu em sua formação irá ser recontextualizada sem nenhum intermédio de outros campos de recontextualização, neste caso não vemos um conhecimento que foi recontextualizado pelo livro didático, ou aparece nos documentos orientadores, mas a partir de uma experiência pessoal da professora durante a graduação. Soma-se a isso uma percepção da condição dos alunos e da escola que está situada em uma cidade-dormitório na região metropolitana de Porto Alegre. Assim, o principal agente recontextualizador desse conhecimento será a professora, que a partir dos textos que leu durante a disciplina na faculdade irá recontextualizar para aquela realidade.

A professora percebe a falta de uma comunicação entre o campo científico e o campo pedagógico, uma falta de códigos em comum que viabilizem o diálogo entre acadêmicos e professores, como apontam Caregnato e Cordeiro (2014). Assim, os professores formados em

Ciências Sociais foram buscar nos livros didáticos uma forma de buscar legitimar as suas escolhas curriculares:

[Mario, formado em Ciências Sociais] Quando eu assumi em 2012, dezembro de 2012, eu fui incumbido de montar um planejamento, daí eu peguei o livro ‘Sociologia para Jovens do Século XXI’⁹, e fui olhando o que tinha e joguei aqueles títulos ali, como óbvio que não era um limitador, ele era... enfim, pra se ter uma ideia né do que eu ia trabalhar.

[Camila, formada em Ciências Sociais] O livro didático, ele te dá uma noção, mas ele não te esclarece muito bem o que é pra cada ano. Ele não tem lá assim “Primeiro ano, tal e tal coisa”, às vezes é até bagunçado, misturado, às vezes tem “Poder, Política e Estado” no primeiro capítulo, no primeiro módulo. Então tu bagunça, assim. Eu preferi organizar melhor aqui.

A utilização do livro didático se dá principalmente como leitura de um texto importante na busca de um conhecimento comum, já consolidado, uma vez que a falta de consenso sobre o que ensinar também se reflete na formação na academia – que ainda está fazendo esse debate, mas que muitas vezes se furta a tomar posição. O professor Mario, por estar há mais tempo atuando como docente na Rede Estadual, percebe que o seu planejamento inicial precisa ser constantemente repensado e ele acaba buscando estratégias diferentes para manter um contato com o campo acadêmico.

[Mario, formado em Ciências Sociais] Daí eu assumi o grupo do PIBID e montei junto com os bolsistas o currículo assim... então foi muito pela troca de experiência que o grupo tinha, que eu tinha, que a gente foi montando o planejamento assim, né. Eu tinha um *powerpoint* que tinha uma base e o restante os bolsistas foram acrescentando, mas é isso, eu acho, a gente não vai dar conta de tudo né, eu não sei se tem, se existe um programa. Na verdade o que vem surgindo, por exemplo, eu sempre deixo superaberto. Para os bolsistas e, depois, aos estagiários que apresentem assim as suas ideias e tal, ver o que dá pra acrescentar.

[Mario, formado em Ciências Sociais] a questão do PIBID é fundamental, porque a todo momento a gente “tava” debatendo e discutindo e falando, é a formação continuada né! Daí eu fui buscar outros lugares para debater [após não ter mais o PIBID], por exemplo, aceitei mais, agora eu estou com três estagiários no momento. Daí eu consigo com eles, ter uma conversa. Um pouco o meu currículo já tá construído assim, né, provavelmente se fosse no primeiro, segundo ano eu ia ter mais dificuldade, mas depois de cinco anos tendo discutido bastante, eu “to” bem mais seguro do meu currículo, então não sofri tanto impacto nesse sentido, talvez no início, mas agora, um pouco... já me sinto preparado.

9 OLIVEIRA, L. F de; COSTA, R. C. R. da. Sociologia para jovens do século XXI. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013. Livro Didático não aprovado no PNLD 2012, mas amplamente divulgado entre os acadêmicos de Ciências Sociais. Por não ser de uma grande editora, foi divulgado principalmente pelas redes sociais, sendo disponibilizado somente em pdf. No PNLD de 2015 ele foi aprovado e consta como uma das possibilidades de escolha para os professores da Rede Estadual (inclusive sendo a escolha do professor Mario para o triênio 2016-2019).

[Mario, formado em Ciências Sociais] muita coisa se forma em sala de aula depois. Questão de gênero tem uma aula que... que eu dou sobre gênero que eu peguei numa formação quando o Tarso era governador e fez a gente ir lá pro IPA assistir algumas oficinas e eu assisti uma de gênero, justamente por... por sentir assim que era uma demanda... que era uma demanda e que seria interessante eu ter melhor formação.

As demandas que a prática em sala de aula impõem faz com que Mario perceba a necessidade de se manter constantemente em formação, e essa busca se dá por meio de diferentes estratégias: o trabalho com bolsistas do PIBID, a aceitação de estagiários e a incorporação da contribuição desses agentes no seu planejamento da sala de aula.

Podemos perceber, nesses dois professores, a utilização de textos e agentes do campo de recontextualização pedagógica na busca da legitimação das escolhas feitas, assim como o papel que a formação tem para a reflexão do planejamento das suas aulas. Porém, busquei investigar, também, como os professores se relacionam com os textos do campo de recontextualização oficial e qual a importância destes para a escolha dos conhecimentos da Sociologia.

[Mario, formado em Ciências Sociais] Lições do Rio Grande que era, os PCNs são...são...federais né. Que trazia, foi um material que pra mim, foi um material de estudo. Só que isso, ele não pode ser uma amarra ao professor, ele tem que ser uma base, pra pessoa estudar, justamente se formar, ler, estudar, e a partir daí criar sua[s aulas]

[Mario, formado em Ciências Sociais] eu estudei a fundo os documentos, e... sem dúvida, eles me auxiliaram bastante, na minha percepção de... de entender o que é tema, conceito, teoria, onde eu quero me localizar, o que que eu quero. Então assim, é muito claro pra mim, o que eu "to" fazendo, um pouco por ter tido essa formação forte na universidade. Hoje em dia, obvio, eu não resgato mais a leitura, acho que já tá um pouco saturado isso. Porque eu exercitei bastante na faculdade, e sobre o processo assim [de construção da BNCC]. Eu realmente não sei o que pensar, é, sem dúvida a gente "tá" muito preocupado com qualquer coisa, ou com a permanência da existência da escola, é...é uma dúvida né. Depois né, depois do Conselho Nacional se posicionar a favor do ensino a distância no ensino médio, entendeu. Então assim, a BNCC, eu analisei a do ensino fundamental, porque eu dou aula em uma escola particular.

É interessante notar uma apropriação dos documentos produzidos ao longo da sua formação. Como se apropriou do que estava sendo debatido, o professor Mario dá uma ênfase às Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias (BRASIL, 2006), pois este documento se caracteriza por debater diferentes metodologia para o ensino de Sociologia, utilizando de autor, tema ou conceito. Mas, em contrapartida, nesse mesmo documento não há uma reflexão sobre quais conhecimentos utilizar em sala de aula.

Fica claro um distanciamento do professor acerca dos debates que estão ocorrendo nos últimos anos em relação à BNCC e a não apropriação do que estava escrito nas diferentes versões.

A dinâmica em relação aos diferentes campos de recontextualização se dá de uma maneira diferente com aqueles professores que não têm a formação específica em Sociologia. Ao longo das entrevistas, apareceu o desconforto que foi inicialmente se apropriar dos debates do que a Sociologia trabalha no Ensino Médio.

[Luciano, formado em História] no início assim é bem difícil, porque tu tem que né, rever algumas coisas, mas sempre gostei. Tipo, a gente na História acaba lendo também, autores comuns, e aí depois o mestrado deu uma ajudada.

[Helena, formada em Filosofia] porque eu vejo assim, primeiro, que se tu for trabalhar com diferentes conteúdos tu deixa de ver coisas na tua área específica de formação pra trazer pros alunos, pra poder construir o conhecimento, tu deixa te ver na tua área daí tu vai te tornar praticamente uma pessoa que vai estar pesquisando o tempo todo pra trazer.

[Tiago, formado em História] eu aceitei Sociologia na condição de “Ah, eu não tenho como dar o conhecimento teórico da Sociologia que vem da academia”, enfim, agora a gente vai conversar, eu trabalho temas mais gerais. [...] eu poderia dar aula de filósofos e sociólogos. Durkheim, Weber, Marx, sei lá... isso aí o cara para, senta, estuda, monta um material... eu conheço as ideias deles e tudo, mas eu acho que eu não ia ter tanta didática nisso e acho que eles iam achar muito chato.

[Jonas, formado em História] Não muito porque eu não tenho a formação nesses clássicos, esse que é o grande problema! Falar especificamente de um sociólogo, pra mim é muito complicado! Porque eu não tenho essa formação. E tempo pra ir atrás do sociólogo, ler a obra dele pra ver se concordo ou não concordo, pra chegar depois e fazer a aula... professor não tem tanto tempo assim, sabe? [...] Se eu tivesse a formação em Sociologia, provavelmente, eu usaria mais teóricos da Sociologia, né? Mas eu ainda estou muito no meu chão da História, né?

Mesmo com esse desconforto de não ser formado na área, o professor precisa definir o que vai trabalhar e uma primeira estratégia é se aproximar da Sociologia através dos conhecimentos que a sua disciplina de formação tem em comum, partindo assim, de algo mais próximo desses professores.

[Jonas, formado em História] Obviamente que quando eu falar de política e relações econômicas dentro do segundo ano, claro que eu vou falar de Karl Marx, porque eu estudei Karl Marx na faculdade de História. Beleza e tudo mais, né? Agora, vamos dizer assim, [...] vão parecer os teóricos que aparecem também na História, e aí eu consigo puxar eles, né?

[Luciano, formado em História] Aí eu peguei o primeiro ano, eu meio que me dedico a discutir tipo, usar o texto clássico da sociologia com eles assim, é meio árido assim, mas eles, pra eles entenderem assim um pouco do histórico da disciplina, contexto de surgimento, a coisa da História pesa muito também, tu volta pra Revolução Industrial, contexto de surgimento, Revolução Francesa.

[Tiago, formado em História] tentando pegar elementos que pensam a sociedade em cada época, só que foi muito maçante, entendeu? E, na verdade, foi muito mais uma coisa vinda da História.

Mas mesmo com essa estratégia ainda há a necessidade de descobrir, afinal, quais são os conhecimentos da Sociologia. E, novamente, o livro didático apareceu como uma fonte próxima dos professores, direta e indiretamente,

[Jonas, formado em História] eu não tenho a formação. O que aconteceu, o que eu fiz, eu tive que pegar o livro didático pra ver o que eles davam ali, né? Então eu tive a sorte de, na minha última escola, eu não tenho agora o autor, mas eu tinha um livro didático tão bom que eu simplesmente me apaixonei por aquele livro!¹⁰ Ele era, ele tinha charges, ele tinha obras de arte do Banksy, ele era muito rico. Ele era tão bom do tipo assim, ele falava um nome de um pensador e a foto do pensador já estava do lado explicando quem é ele e tudo mais, ele era muito completo, sabe? Então, por exemplo, a primeira vez que eu peguei Sociologia pra fazer que eu não tinha nada de Sociologia, eu parti dali! Então, eu tirei muita coisa a partir dali e tudo mais. Como, mais ou menos, já tinha batido com o que tinham me dado aqui mesmo, né, quando eu cheguei pra Sociologia daqui, então, basicamente, a gente segue das duas, uma: ou a gente segue o programa que a escola tem ou, quando não tem, o livro didático.

O planejamento da escola também foi algo que apareceu em algumas falas, para ser um início da construção.

[Helena, formada em Filosofia] A questão que existe o plano, o planejamento da escola né, que tem mais ou menos elencados os conteúdos, então [...] eu segui mais ou menos esse planejamento da escola, dos professores específicos de sociologia. Eu pegava também livros, eu gostava de trabalhar assim com artigos que eu pegava que já trabalhasse temas, que eu pudesse até fazer um link com a filosofia, com a parte de filosofia política, então daí eu pegava autores.

[Luciano, formado em História] quando eu cheguei pra trabalhar isso, o que me deram, assim, que era o currículo da escola. Que era até um momento de reformulação assim. Era uma lista de conteúdos, eu acho que tinha mais ou menos, conteúdo... temas, acho que tinha mais ou menos uns 90 temas, tudo, tinha tudo assim. Aí eu pensei... bom, não vai dá, sabe, porque era assim, era literalmente uma lista de assuntos, muito bem mais contemporâneos assim, do que fazer a discussão da sociologia em todas as áreas desde a ambiental até... É, e aí eu percebi que ali era dali que foi tirado aquela lista de... de temas, cada capítulo do livro era um tema que “tava” no currículo da disciplina, no início eu fui, eu fui pegar aquelas leituras mais amplas sobre... sobre os autores, sobre o surgimento da sociologia, nas férias.

10 MACHADO, I. J. R.; AMORIM, H.; BARROS, C. R. Sociologia Hoje. São Paulo: Ática, 2013.

O professor Luciano percebe que o que a escola tinha como seu planejamento, a medida que ia se aprofundando no que trabalharia em Sociologia, era uma listagem de conteúdos, que tinha por base o livro didático.

O professor Tiago tem uma postura diferente dos outros professores, ele assume uma posição em relação a Sociologia, daquilo que Bernstein (1996, 1998) chamou de currículo tipo integrado, que tem uma fraca classificação, o que acarreta a uma baixa preocupação com os limites entre as disciplinas e a ausência de especificidade de cada uma delas. Assim, o professor pode pensar as aulas de Sociologia e, por ser formado em História, utilizar desses conhecimentos para os debates em sala de aula.

[Tiago, formado em História] eu tenho um livro de Sociologia, eu já peguei ele pra ver e tal, e ele discute muito... o livro, pelo menos, eu não sei se é isso que vocês na universidade entendem que é o currículo apropriado para a Sociologia nas escolas, mas fala, tipo, fala dos pensadores, fala das ideias que foram surgindo, mas fala o que é a sociedade... o livro começa assim lá “Unidade 1 – O que é a Sociedade?”, enfim, globalização, consumo, várias coisas... e de certa forma essas coisas eu até trabalho, mas eu trabalho mais com questões que importam no dia a dia, no sentido deles perceberem, tipo, porque tem desigualdade, sabe? Essas coisas assim, porque rola isso, do que um conceito mais fechado, mas é o que eu faço. [...] não é que não tem conteúdo, eu acho que é um momento que é possível tu sair de um formalismo que a História te obriga. E consigo ali, sentar e debater. Isso não quer dizer que em História, se aconteceu alguma coisa importante no mundo, na sociedade... vamos parar esta semana e falar sobre isso. Mas em Sociologia eu consigo transitar nesses temas e eu falo bastante em aula, eu falo muito, então em História eu acabo falando mais do que gostaria e em Sociologia eu consigo abrir mais, enfim.

Retomando o quadro elaborado por Souza (2017a), que elenca PCNEM, PCN+, OCEM, Editais PNLD e ENEM como os documentos constituintes do campo recontextualizador oficial, o debate sobre os documentos produzidos pelo campo de recontextualização oficial não foram mencionados pelos professores como um espaço que pudesse ser útil para a elaboração dos seus planejamentos. Interessante foi o relato do professor Tiago, que tem uma postura em defesa da construção desses documentos oficiais, como a BNCC, inclusive trazendo um exemplo da importância da Base para um professor ministrando uma disciplina na qual não é formado. Entretanto ele não se aproximou do debate sobre a Sociologia neste documento:

[Tiago, formado em História] Cara, eu não acho a base de todo ruim... eu acho que a base tem bons... claro quando ela trabalha com competências e habilidades. [...] por exemplo, um amigo meu que é formado em História e tá dando aula em Geografia, ele falou “Meu, eu uso a base pra ver habilidades e competências que são importantes e, a partir disso, eu penso material”. Eu até nem vi a base de Sociologia... é uma coisa que agora tu me deixou... pra olhar como ela é.

Além desses documentos, um outro texto curricular que a teoria e a revisão de literatura apontaram foi o ENEM, mas que de maneira geral não foi considerado, pelos professores, como um aspecto a se levar em conta no momento da escolha dos conhecimentos que fariam parte das suas aulas.

[Mario, formado em Ciências Sociais] ENEM tá longe de ser meu norte, como construção de currículo, assim. Pois justamente exercitando o pensamento crítico, assim, de eles conseguirem fazer o distanciamento, o estranhamento, consegui parar pra fazer a escuta de um trabalhador, consegui, essas experiências que eles vão indo, no final, na hora de eles fazerem a prova de humanas auxilia nas respostas né.

O que pude perceber nesses relatos dos professores foi que eles se utilizam principalmente dos textos curriculares que foram produzidos no contexto do campo de recontextualização pedagógico, uma vez que esse campo é mais próximo da escola. Assim, a formação acadêmica dos professores é a primeira instância a qual os professores – tanto os formados em Ciências Sociais quanto os que tiveram outra formação – recorrem para pensar o seu currículo. É possível notar que utilizam a sua formação como um porto seguro para começar a pensar os conhecimentos de suas aulas. Posteriormente a essa primeira instância, o livro didático aparece como uma fonte curricular fundamental para a construção dos currículos dos professores.

É interessante notar que não há nenhum questionamento sobre o livro didático por todos entrevistados que de alguma maneira o utilizaram para embasar seus planejamentos. Isso denota uma característica teorizada por Bernstein (1996, 1998), de que o dispositivo pedagógico tem uma estabilidade em suas regras, o que não quer dizer que seja neutro, mas que está diretamente ligado a posições dominantes dentro da sociedade e que sua estabilidade é reflexo da sua ligação com a distribuição de poder e daquilo que é considerado o conhecimento válido a ser ensinado nas salas de aula. Esse dado confirma a pesquisa realizada por Mocelin e Raizer (2014), na qual eles mostram que 76% dos professores de Sociologia utilizam o livro didático, 13% usando integralmente em suas aulas e 63% usando como um apoio para a elaboração das mesmas.

Souza (2017a) analisa os livros didáticos de Sociologia a partir da teoria de Bernstein e coloca o livro didático como um currículo tipo coleção

Figura 5: Modelo de currículo do livro didático segundo Bernstein



Fonte: adaptado de Souza, 2017a, p. 94

O currículo de coleção é demarcado por uma presença dos conhecimentos da disciplina, bastante delineado e com um alto grau de cientificidade, apresentando um viés bacharelesco, transpondo as principais categorias aprendidas nos cursos de Ciências Sociais (SOUZA, 2017a).

Apple (1999) enfatiza que precisamos problematizar o livro didático, pois muitas vezes este artefato é visto como um simples sistema de entrega de fatos, mas é também resultado de atividades políticas, econômicas e culturais, de lutas e concessões. Os livros didáticos são publicados dentro de limites políticos e econômicos de mercados, recursos e poder e são escritos por pessoas reais, com interesses reais. Por isso podem ser vistos como construções particulares da realidade, que selecionam e organizam um vasto universo de conhecimentos possíveis, aquilo que Raymond Williams (1979) chama de tradição seletiva. Eles são parte daquilo que a sociedade considera o conhecimento legítimo, estabelecendo o cânone de verdade, e se tornam o marco de referência. Esses artefatos, segundo Graham Down (1988, p. viii *apud* APPLE, 1999, p. 78-79),

[...] dominam o que os alunos aprendem. Eles organizam o currículo e frequentemente os fatos aprendidos, na maioria das matérias. Para muitos estudantes, os livros didáticos são seu primeiro e, talvez, único contato precoce com

os livros e a leitura. O público vê os livros didáticos como precisos, necessários e carregados de autoridade. Os professores confiam neles para organizar as lições e a estrutura de conteúdos da matéria.

Assim, segundo Apple (1999), as abordagens utilizadas e os aspectos econômicos envolvidos na publicação dos livros didáticos influenciarão de alguma forma aqueles que adotam o livro didático para ordenar o conhecimento.

Neste primeiro momento do eixo analítico, podemos perceber as diferentes estratégias adotadas pelos professores para selecionar os conhecimentos que comporão o seu currículo. A primeira delas é se aproximar da sua formação acadêmica, assim, tanto os professores formados em Ciências Sociais quanto os de outras disciplinas, recorrem a esse campo para buscar uma base para seu planejamento. Entretanto, há uma diferença entre essas duas categorias de professores, os formados em Ciências Sociais vão buscar em sua formação que conhecimentos eles poderiam utilizar em seus planejamentos. Os que são formados em História e Filosofia, vão buscar na sua formação aproximações entre a sua disciplina e a disciplina de Sociologia, um ponto de partida para pensar o que sabem sobre as especificidades da Sociologia. Esse, porém, é o primeiro passo, posteriormente esses professores se debruçam sobre os livros didáticos, texto considerado legítimo para definir quais conhecimentos se têm pensados para o Ensino Médio. Outras instâncias do dispositivo pedagógico me pareceram distantes dos professores. Por exemplo, os documentos oficiais da disciplina eram conhecidos pelos professores formados em Ciências Sociais, mas somente como parte da sua formação acadêmica, e não como um documento que se utilize para um processo de planejar as aulas. Isso fica evidente em relação a BNCC, pois todos sabiam e estavam a par que estava ocorrendo o debate acerca de um documento que tem o objetivo de estabelecer os conhecimentos que cada nível da Educação Básica tem que ensinar, mas nenhum dos professores estava a par de como a Sociologia estava sendo posta nestes textos, era algo distante desses professores, apesar de afetá-los diretamente. O ENEM também surgiu como algo que se sabe que é importante, mas não é visto como um balizador para a seleção de conhecimentos. A aproximação da Universidade através do PIBID e de estagiários também apareceu como uma estratégia importante utilizada por alguns professores para debater os seus planejamentos e eventualmente alterá-los, uma maneira de fazer uma formação continuada e repensar as suas práticas.

Tendo em vista essa reflexão a respeito das fontes utilizadas pelos professores, abaixo apresento uma síntese dos conhecimentos que os professores elencaram para as suas disciplinas.

Tabela 1: Quadro de conhecimentos selecionados pelos professores

Mario, formado em Ciências Sociais	Camila, formada em Ciências Sociais	Luciano, formado em História	Tiago, formado em História	Jonas, formado em História	Helena, formada em Filosofia
<ul style="list-style-type: none"> - Imaginação Sociológica; - Processo de Socialização (Campos Sociais – Bourdieu); - Conceitos Antropológicos; - Modos de Produção; - Taylorismo, Fordismo, Toyotismo; - Violência Simbólica; - Ciência Política (três poderes, progressistas e conservadores, Liberalismo e Estado de Bem-Estar Social); - Clássicos da Política; - Direitos Humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modos de conhecimentos; - Cultura e Ideologia; - Sociologia Urbana; - Raça, Etnia e Multiculturalismo; - Ciência Política; - Poder, Política e Estado; - Democracia, Cidadania e Direitos Humanos; - Sociedade e Meio Ambiente; - Sociologia do Trabalho; - Trabalho e Sociedade; - Gênero e Mercado de Trabalho; - Globalização e Desigualdade. 	<ul style="list-style-type: none"> - História da Disciplina; - Clássicos da Sociologia e Bourdieu e Elias; - Sociologia como Ciência; - Cultura e Antropologia; - Cultura Brasileira; - Ciência Política; - Estado, Política e Poder. 	<ul style="list-style-type: none"> - Temas; - Desigualdade (questão racial); - Mídia; - Feminismo; - Violência; - Povo Brasileiro; - Diversidade e Democracia; - Sistema Carcerário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura; - Política; - Globalização. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hobbes, Locke, Rousseau e Montesquieu; - Temas Atuais; - Surgimento da Sociologia.

Fonte: Elaborado pelo autor

A influência do livro didático fica evidente na seleção dos conhecimentos dos professores. Também Santos (2012), ao analisar os documentos orientadores, percebeu que os conceitos que mais apareceram nesses documentos eram aqueles que de igual modo faziam parte dos livros didáticos, a saber, as categorias de cultura, estado, sociedade, etnocentrismo, poder, dominação, ideologia, instituições sociais, socialização, identidade social e classes sociais. Aqui, esses conceitos também apareceram na seleção tanto dos formados, que conseguiram descrever e elencar uma maior quantidade de conhecimentos a serem trabalhados, quanto dos professores não formados na disciplina, que fizeram uma descrição mais geral daquilo que trabalham em suas aulas. Também fica evidente que a disciplina de Sociologia abarca as três áreas das Ciências Sociais, e, portanto, são trabalhadas separadamente dentro da disciplina, o que de acordo com Santos (2012) é o grande consenso existente na área.

A tradição seletiva (WILLIAMS, 1979) implica um processo de seleção dos conhecimentos de determinados grupos em detrimento de outros e o estabelecimento daqueles conhecimentos selecionados como a tradição do campo. Assim, o livro didático aparece como um agente privilegiado na construção de uma tradição seletiva, uma vez que quando os professores precisam selecionar os conhecimentos considerados necessários, eles acabam por recorrer a essa instância do campo recontextualizador, que por sua vez também está envolvida na seleção de determinados conhecimentos em detrimento de outros. Neste primeiro momento, estava preocupado em como os professores selecionam esses conhecimentos, já recontextualizado pelos agentes e agências dos diferentes campos do dispositivo pedagógico (BERNSTEIN, 1996, 1998), agora interessa analisar como eles recontextualizam esses conhecimentos transformando-os em processo pedagógico.

6.3. OS PROFESSORES COMO AGENTES RECONTEXTUALIZADORES, RECONTEXTUALIZANDO OS CONHECIMENTOS DA SOCIOLOGIA

Neste eixo, pretendo colocar os professores no centro do processo de recontextualização. Defendo, assim como Giroux (1997), que os professores devem ser vistos como intelectuais e, por esse fator, pode-se considerar que eles assumem responsabilidade ativa no levantamento do que ensinam, como devem ensinar e por quais metas mais amplas devem lutar. Como enfatiza Sacristán,

as concepções dos professores adquirem um papel de primeira importância na modelação dos conteúdos e, em geral, todas aquelas perspectivas profissionais que se ligam mais diretamente com as decisões que o professor toma quando realiza uma prática, pois serão, em parte, responsáveis pelos significados que atribua aos componentes do currículo e às formas de desenvolvê-lo, seja qual for o grau de definição com que este lhe seja apresentado (SACRISTÁN, 2000, p. 181)

No processo de recontextualização, o texto é deslocado de seu espaço original e realocado em uma nova situação pedagógica. Isso acontece com o conhecimento que é produzido no campo de contextualização, passando pelos campos de recontextualização oficial e pedagógico e desse para o nível da transmissão. Ainda, essa última etapa do processo de recontextualização depende das concepções do professor. Essa recontextualização se dá através do discurso pedagógico, que é um discurso que engloba um discurso instrutivo, que cria as habilidades especializadas da Sociologia a um discurso regulativo, que é o discurso da ordem moral, o qual, por sua vez, cria ordem, relações e identidades (BERNSTEIN, 1996, 1998). Com isso pretendo, aqui nesse subitem, analisar quais as concepções de Sociologia que os professores têm e como isso engloba uma visão específica da relação do professor com o conhecimento, com os alunos e, inclusive, averiguar também uma concepção de Educação e como isso aparece na recontextualização dos conhecimentos da Sociologia. Isso já foi importante no momento em que analisei a seleção dos conhecimentos, mas que terá um papel determinante para pensar como esses professores recontextualizam os conhecimentos sociológicos no nível da transmissão.

Na análise a seguir, busco compreender as diferentes concepções que os professores têm sobre a Sociologia. O primeiro deles é o professor Mario, formado em Ciências Sociais. Ele poderia se enquadrar na categoria de professores que pensam a Sociologia a partir de uma perspectiva globalizante (RAIZER; MOCELIN, 2015) e que utilizam a pesquisa como um elemento metodológico, com o objetivo que os alunos operacionalizem os conceitos e as teorias a partir desse método. Vejamos, a seguir, trechos da entrevista com esse professor:

[Mario, formado em Ciências Sociais] Eu espero que sejam agradáveis, criar um vínculo do conhecimento da Sociologia, com os alunos que seja prazeroso pra eles, o que eu espero das aulas é isso. Que eles consigam perceber o que a Sociologia tem para ajudar a compreender as demandas que eles têm de compreender o mundo e que isso não seja, não seja um processo doloroso e sofrido, eu acho, espero da aula é isso

[Mario, formado em Ciências Sociais] [...] a ideia da sociologia não é reproduzir o conhecimento sociológico em provas, por exemplo, decorar exatamente o conceito

de exercício da alteridade, exatamente o conceito de cultura, mas é viver um pouco do fazer antropológico.

A partir dessa perspectiva, o professor se mostra bastante receptivo com o que os alunos trazem para a sala de aula e, a partir dos conceitos que o professor tem da Sociologia, busca orientar o debate e ajudar os alunos a pensar a sua realidade.

[Mario, formado em Ciências Sociais] eu trabalho muito também com essa perspectiva dos alunos trazerem pra sala a discussão [...] a todo momento a Sociologia tá aberta para pegar o debate que se coloca. A gente tem os conceitos, a teoria próxima pra dar um embasamento assim, mas os alunos têm muita liberdade.

A busca por autonomia do aluno é central para este professor, que busca que eles consigam exercitar a sua autonomia a ponto de conseguir pensar por si sós, trazendo para o centro do debate os conceitos sociológicos.

[Mario, formado em Ciências Sociais] O método é esse, e eles tem muita autonomia e liberdade na escolha dos temas e eles não podem fugir, não tem como, é um conceito construído sociologicamente, discutido. Não tem como em sala desargumentar, acho que é o processo no qual eu construo a linha de raciocínio.

[Mario, formado em Ciências Sociais] tem muito assim da didática do professor, do aluno gostar e não gostar de sociologia. Do que o professor colocou como tema. Acho que nunca vai ser um erro, quando tu trazer a autonomia para os alunos, né e ir fundamentando o que eles estão discutindo com base em conhecimentos sociológicos né. Só que isso requer um pouco de estudo, requer, um pouco de...de segurança né... porque, enfim, a galera te testa

Partindo dessa perspectiva – como que os conhecimentos selecionados previamente são recontextualizados no contexto da transmissão –, esse professor relata como que o conceito de violência simbólica é abordado em sala de aula com os seus alunos:

[Mario, formado em Ciências Sociais] não é só entender o conceito de violência simbólica mas eles vão, eles produzem um trabalho que ficou excelente também, em algumas turmas que eles têm que perceber a violência simbólica, nos comerciais de televisão, então eles vão pro Youtube encontram os comerciais criam um novo vídeo onde vai explicitando assim, e aí, até ontem eu vi um muito bom que era... que era sobre calçados infantis, aí passou uns seis comerciais de calçados infantil masculino pros guris...eles pulavam, saltavam de prédios, explodiam montanhas e aí depois o das gurias era...é tomando chá, andando no shopping e aí eles foram mostrando assim que os acessórios inclusive dos calçados dos guris eram sempre radicais, soltavam uma fita, uma coisa... e o das gurias tava sempre ligado à estética, então os próprios alunos foram buscar pra visualizar e colocaram os dois e depois confrontaram com comerciais que saíram nesse ano, em 2018, onde mostravam meninas sendo astronautas, também fazendo coisas radicais, que daí eles

perceberam, que enfim a partir da crítica essas marcas se reposicionaram e tal, mas então é isso

Ao dar abertura, o professor abre espaço para que os alunos tragam outros temas e possam perceber questões latentes em suas realidades a partir da ótica de um conceito sociológico. No relato acima, o professor descreve como a temática de gênero foi incorporada a uma temática mais ampla. Ao ser questionado sobre o que anda surgindo dos alunos, o professor afirmou que as questões de gênero têm sido uma temática bastante recorrente.

[Mario, formado em Ciências Sociais] o que mais tá surgindo agora é a questão de gênero, assim, porque simbolicamente a misoginia é muito forte assim [...] não só em relação à dominação masculina mas à heteronormatividade também.

Assim, mesmo que através da tradição seletiva esse tema muitas vezes seja invisibilizado, como demonstrado por Santos (2012) em pesquisa sobre os documentos orientadores, mesmo assim as questões de gênero surgem, através de uma demanda dos próprios alunos, fazendo com que a temática, invariavelmente, seja discutida. Essa efervescência da temática de gênero também foi percebida por professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (DALMASO-JUNQUEIRA, 2018). Mesmo que a questão de gênero não estivesse entre as temáticas elencadas, o professor Mario já havia buscado formação sobre a temática para tratá-la.

A avaliação dos conteúdos desse professor parece convergir para que os alunos utilizem esses conceitos para entender a sua realidade e busquem, também, por um pensamento autônomo, pois têm a liberdade de escolher o que querem pesquisar especificamente.

[Mario, formado em Ciências Sociais] o primeiro ano, com o imaginário sociológico, [...] eu faço com que eles imaginem dentro da casa deles as coisas, façam imaginar, vivenciar. No segundo ano tem dentro de entender o mundo do trabalho, alguns alunos já trabalham mas pra conseguir eles produzem, fazem entrevistas com trabalhadores, [...]. Então assim, eles não, pra entender o mundo do trabalho assim eu não faço eles viver o mundo do trabalho, mas, mas, conversar e interagir com as pessoas que estão vivendo né para aproximar o máximo deles.

Esse relato de como o professor Mario trabalha os conceitos com os alunos evidencia o que Bernstein (1996, 1998) afirma, que o discurso instrucional é embutido dentro de um discurso regulativo mais amplo. Sendo assim, os conhecimentos da Sociologia, bem como suas competências especializadas, são pensadas dentro de uma concepção mais ampla do que o professor espera do aluno e da sua disciplina. No caso desse professor, é esperado que os

alunos utilizem os conhecimentos sociológicos para compreender a sua realidade, assim como possam desenvolver um pensamento autônomo e que não simplesmente decorem os conceitos passados pelo professor.

Já o professor Luciano, formado em História, tem uma perspectiva diferente do papel da Sociologia, a qual está de acordo com o que Santos (2002) chamou de uma perspectiva cientificista, que parte de um modelo mais clássico, mais disciplinar e voltado para os interesses e os valores da academia.

[Luciano, formado em História] é uma disciplina escolar, tem que ter alguma coisa, sair um pouco do teórico e mostrar um pouco a aplicabilidade disso assim, aí comecei a usar um material mais sobre como as metodologias utilizadas pela Sociologia, pesquisas que a Sociologia fez.

[Luciano, formado em História] Eu acho que ela seja importante em colocar novas questões, ou velhas questões, esquecidas. Não deixar esse discurso único e sempre é uma linha muito tênue entre um dirigismo e dar umas cutucadas. [...] Sociologia mas outras disciplinas também, talvez a gente tenha dado uma recuada tão grande, que a gente tenha que discutir o que é conhecimento. E a sociologia tem um papel importante, qual a contribuição que uma ciência social pode dar pra gente redefinir o que é conhecimento em uma sociedade. É bem amplo, mas assim é meio que desestabilizar algumas naturalizações, pra isso acho que serve, dá uma chacoalhada sabe, eles têm, a ideia de discutir um conceito, o que é um conceito. Porque estamos pensando dessa forma, é um papel fundamental que tem que fazer.

Partindo dessa perspectiva, ele descreve as suas aulas e como ele recontextualiza os conhecimentos sociológicos a partir de sua perspectiva.

[Luciano, formado em História] eu dou um texto geral sobre o panorama da sociologia e principalmente Durkheim, Weber e Marx, dando uma ideia de quem são esses caras, procuro sempre levar um vídeo, sabe, que tem que ser de 10 min no máximo, buscar na internet alguma coisa, quase uma teleaula sobre o autor. Eu tenho 40 min, por semana, né... então eu sempre tento fazer, primeiro um texto mais introdutório, depois esse vídeo que dá uma abertura, ah... e depois aí um textinho um pouquinho mais sobre os conceitos, bem esquemático assim, os principais conceitos do Durkheim, os principais conceitos do Marx, do Weber, assim vai. O Bourdieu é um que a gente só trabalha o conceito de capital cultural, assim sabe, já é uma coisa que tem um videozinho de 4 min daí tu usa depois.

Por se utilizar de texto escrito e dar aula em turmas de EJA, o professor percebe algumas dificuldades que acabam modificando alguns aspectos da sua aula.

[Luciano, formado em História] eu procuro lê junto assim, quase... quando eu dava e deixava tempo pra ler ou pedia alguma tarefa eu não... vi que o retorno era tipo, ah, depois eu leio, mais ou menos. Então eu toda aula eu começo eu lendo e peço pra eles lerem assim, que as vezes algum são mais tímidos, eu tento correr com eles uma parte do texto, e conversando sobre o texto, e nos últimos tempos, e sempre pedindo

que cada texto no final tem uma ou duas questões gerais, sobre o que é aquilo dali, para ter um registro. Que eu não fazia. Que eu percebi que não adianta tu ficar fazendo a leitura. Até adianta, mas parece meio incompleto. Tem o momento que é o registro pra ver se o cara né, usar o caderno, as vezes atrás da folha mesmo.

Essa dinâmica e perspectiva também acaba por utilizar uma maneira de avaliar, que conversa com toda a maneira que este professor recontextualiza os conhecimentos.

[Luciano, formado em História] avaliação final geralmente é um resumo que a gente trabalhou no ano e tudo que trabalhou, no primeiro ano, conceitos básicos de cada autor, meio junto pra diferenciar. Em questões que já dei antes dou as mesmas questões. E no trabalho, ele pode escolher um tema livre dentro do bloco, e escrever 20 linhas sobre o assunto. O cara avalia a clareza, vê se ele consegue ler aquilo que aprendeu.

O professor percebe que a respeito de determinados conceitos surgem alguns debates em que os alunos trazem temas da sua realidade.

[Luciano, formado em História] Eu não preciso trazer, essa coisa, tem três coisas, racismo, gênero, é uma escola que tem bastante aluno negro, a maioria mora no Mario Quintana. E o tema da... especialmente quando vai discutir cultura, hábitos culturais, como tu traz costumes, tu pega diferentes comunidades pra mostrar cultura, daí aparece. E outra coisa que aparece muito é a questão da violência, das suas mais variadas formas. [...] Eles trazem os exemplos, principalmente da violência e do racismo, eles têm uma clareza sobre isso. Daí vem temas correlatos, pena de morte, extermínio [...] Geralmente eu deixo falar, e eu vou dando umas perguntadas, e as vezes, quando a coisa fica mais, eu paro um pouco, chamo eles a procurar. Eu não vou lá buscar. Procurem alguma coisa e vamos conversar sobre esse negócio, em cima de alguma coisa, alguma estatística, alguma referência que tu traz pra gente ler junto. As vezes vem, as vezes não vem. Porque eles ficam jogando as coisas. Mas surge muito, principalmente a questão da pena de morte com a violência. Esse ano tinha muito a questão da violência de estado. Mas não precisa levar, surge. As vezes até, que tem que ter mais abertura pra encaixar melhor, mas não precisa levar.

Aqui percebo uma diferença entre aos dois professores. Ambos não se furtam de trazer o debate para dentro da sala de aula e incentivar os alunos a se aprofundar sobre a temática. Entretanto, o professor Mario coloca o convite aos alunos de trazer esses temas no centro do seu planejamento, pensando avaliações que incentivem essa análise da realidade do aluno a partir da Sociologia. Já o professor Luciano, não coloca isso como o centro do seu currículo, mas sim como algo que pode e vai aparecer ao longo das aulas, mas que não é central para o sequenciamento das suas aulas.

Tiago, formado em História, tem uma concepção do ensino de Sociologia mais voltada para a questão de temáticas que discutam a sociedade, com o foco em temas que

façam sentido para a realidade dos alunos. Uma preocupação constante deste professor é não se tornar tão tecnicista. Acompanhemos, a seguir, partes da entrevista com esse professor:

[Tiago, formado em História] Bah, que temas fariam sentido?” e que eu conseguiria fazer uma discussão boa e que faria sentido para o aluno. Porque na Sociologia, como em História, eu penso em trabalhar questões que façam sentido de alguma maneira. A gurizada está cada mais despreocupada com estudar, e se seu ficar em um ensino muito tecnicista...

A autonomia surge como uma preocupação relevante para este professor, isto é, que os alunos consigam construir seu próprio pensamento e, ao mesmo tempo, ele argumenta que não quer ser tão tecnicista, mas tem uma preocupação de que há uma necessidade de focar em alguns conteúdos para aqueles alunos que pretendem seguir a carreira acadêmica.

[Tiago, formado em História] Eu tento fazer em Sociologia que eles entendam um pouco mais a realidade e sejam um pouco mais autônomos pra se posicionar, entendeu? E aí a gente termina com uma abertura.

[Tiago, formado em História] É formar pessoas capazes, autônomas, cidadãos e tal, sem negligenciar os conteúdos, teoricamente, os conteúdos. Porque é uma relação que eu aprendi muito com o PIBID quando eu fui supervisor, eu estava na escola. A gurizada veio com um monte de assuntos diferentes e mais atrás da atualidade e não aquela fixação com o conteúdo, as formações recentes das universidades estão tendo mais isso, menos conteudista. Mas eu não posso negligenciar isso, porque o meu aluno pode querer entrar na UFRGS [...]. Por isso que eu acho, a gente não pode ficar preocupado só com o vestibular, porque senão a gente vai bitolar no conteúdo e vai excluir uma galera que não vai conseguir acompanhar, mas, ao mesmo tempo, eu não posso negligenciar ele a ponto de que não precise, e faz o quê, então?

Esse professor busca incentivar a autonomia dos alunos através da discussão de temas atuais, sem necessariamente entrar em um debate mais teórico ou conceitual da Sociologia – isso já ficou demonstrado no subitem anterior quando ele se justifica que não tem a formação da Sociologia –; além disso, busca montar seu currículo a partir do debate de temas, utilizando principalmente o documentário *lutas.doc*¹¹. No trecho a seguir ele, acaba refinando a sua justificativa do porquê ele não fez uma maior aproximação com os conhecimentos da Sociologia:

[Tiago, formado em História] como é que ele vai entender essas coisas? Sem abrir mão do conteúdo, é aquilo que eu disse. Mas Sociologia é isso... e eu, sinceramente, entendi isso como conteúdo importante, discutir sociedade, discutir o que é viver em democracia, como que a gente faz o diálogo em uma sociedade que não respeita a diferença e tal, discutir desigualdade social, é que nem a Laura de Souza Melo fala, que todas as humanidades, de certa forma, precisam se reportar à História. E é

11 *Lutas.doc*. Dir: BOLOGNESI, L.; AUGUSTO, D. Brasil: Buriti Filmes. 5 episódios de 28 min. 2010.

verdade! Eu não posso fazer um debate sociológico sobre o que é sociedade sem ter os dados que comprovam que a sociedade era assim e fazia assim, enfim.

A partir dessa fala ficam mais claras as posições do professor sobre a disciplina, algo análogo ao que Bernstein (1996; 1998) chama de currículo tipo integrado, que tem uma fraca classificação e, portanto, não tem uma preocupação com as fronteiras entre as disciplinas e há, também, uma ausência na especificidade de cada disciplina. Assim, o professor pode se ancorar nos conhecimentos da História para que assim construa o planejamento das suas aulas. O que podemos observar a partir da sua fala é como ele pensa a dinâmica de debate, usando uma estratégia para que não fique muito solta a temática.

[Tiago, formado em História] eu sempre direciono. No sentido de, tipo, a gente leu o texto, né? Vamos debater o texto? Eu vou botar quatro pontos no quadro que, mais ou menos, é a ordem do encadeamento do texto, às vezes eu até repito alguma parte do texto, pra gente falar “Ah, é isso aqui!”. E aí eu gosto de ter no quadro porque é visual e aí, ah, não, agora... é aquilo ali. Porque se tu fala, tu vai falando e daqui a pouco já perdeu. Aí eu aponto de novo para o quadro. Por exemplo, documentário, a gente vê o documentário e tal. Posso em um primeiro momento deixar livre, e aí, o que vocês acham? O que chamou a atenção? Não sei se isso demora um período ou não. Depois boto alguns tópicos, alguns tópicos pra não ficar só o documentário, pra tu ter alguma coisa. Porque o trabalho é avaliação com consulta, né? Então tu pode consultar os tópicos no teu caderno, porque eu quero que tu consiga refletir e argumentar sobre um assunto. [...] tem que fazer essa gurizada entender melhor o texto, interpretar melhor, porque isso é o que se produz no dia a dia da vida deles, né? Mas é isso, eu não tenho formação em Sociologia a ponto de saber... eu não sei o que se trabalha em Sociologia especificamente. Mas eu imagino que sejam essas questões de sociedade.

A professora Camila, formada em Ciências Sociais, também apresenta uma concepção sobre a autonomia dos alunos: que eles se apropriem dos conhecimentos, esperando que isso faça algum sentido na vida deles. Mas uma preocupação que ela tem é a de que a disciplina não se torne uma “conversa de bar”, como podemos observar nos trechos a seguir:

[Camila, formada em Ciências Sociais] Eu penso que ela tem que ser bem dividida e tem que ser bem clara para os alunos, porque tu chega no Primeiro ano e tu diz assim “Ah, eu sou professora de Sociologia” e eles dizem “Quê? Que bicho é esse?”, né? Então, tu tem que ter todo um trabalho de explicar que a Sociologia não é chata, que tu pode transformar ela em uma coisa legal puxando coisas da vida deles. Eu não vou chegar lá e dar só teoria, [...], a galera falou muita coisa boa, se extrai muita coisa boa, mas que pra eles ouvirem, eles não conseguem assimilar e aquilo acaba se tornando chato como tantas outras disciplinas que eles já têm no currículo. Então eu tento trazer para o dia a dia deles, para as coisas que eles gostam, pra que aquilo seja melhor.

[Camila, formada em Ciências Sociais] Vocês têm que usar a autonomia de vocês pra escolher o lado que vocês quiserem, desde que vocês saibam os argumentos do lado que você escolheu. [...] Então eu tento trazer o máximo de autonomia pra eles. Eu digo, quando vocês se apresentam vocês estão tomando posse da palavra, vocês estão tomando a autonomia de vocês.

[Camila, formada em Ciências Sociais] A galera acha que a aula de Sociologia é aula de debate. É aula de conversar [...] Alguns já tiveram e eles pensam que é aula pra conversar. É basicamente isso, é aula de debate, é aula pra conversar, aquele período que tu fica mais de boa, tu não copia muito. Eu digo pra eles, “Não, a gente vai viver a Sociologia, a gente vai ter o debate, mas a gente vai ter teoria, a gente vai ter a prática”, então, comigo é diferente. Mas eles trazem isso “Ah, é aula de debate”.

Por ter essa preocupação, ela pensa as suas aulas a partir de uma metodologia que dê conta desses objetivos.

[Camila, formada em Ciências Sociais] Eu fiz a parte teórica ali, a gente entra em um debate na próxima aula e aí depois eu já começo a trazer coisas, baseado no que a gente viu, no que a gente debateu, pedir um resumo, pegar um tema e eles explorarem. Que nem no noturno, eu fiz isso com o Carnaval. Pra eles pegarem o Carnaval e pensar nele enquanto manifestação cultural, o que eles achavam? “Ah, eu não gosto, porque Carnaval é putaria pra todo mundo”, “Beleza, não gosta por quê?” “Mas eu não gosto” “Por que não gosta?” eu fazia ele exercitar o argumento dele. Eu tenho mais exemplos de quando eu estava na educação profissional, porque eu fiquei mais tempo, né? Aqui ainda é pouco tempo. Mas aqui eu já estou fazendo eles fazerem mais ou menos isso, escreverem, fazerem um cartaz.

Ao analisar as concepções dos professores e como isso tem um papel importante para pensar a recontextualização dos conhecimentos no nível da transmissão, ou seja, da sala de aula, fica evidente a importância que busquemos mais pesquisas ao nível do professor e da sala de aula, como uma forma de dar conta do que os professores estão fazendo, na busca do que, afinal, os professores estão ensinando em Sociologia. Um dado emblemático dessa pesquisa é o caso do livro didático, que apareceu como extremamente relevante para a seleção dos conhecimentos da Sociologia, mas que para pensar a sua prática em sala de aula foi muito pouco utilizado,

[Mario, formado em Ciências Sociais] eu tenho usado muito pouco o livro didático, muito pouco.

[Jonas, formado em História] Uso muito pouco, realmente, o livro didático pra mim é muito mais emergência. Uma coisa deu errado, vai sobrar tempo, vamos para o livro didático

Retomando o problema de pesquisa, que se preocupou em entender como os professores recontextualizam os conhecimentos de Sociologia, o papel das concepções do professor nesse processo de recontextualização é fundamental, pois a partir dele que o professor pensará as suas aulas. Um professor que pensa a Sociologia como uma maneira de os alunos compreenderem a sua realidade pode recontextualizar esse conhecimento de diferentes maneiras. Por exemplo, vemos o professor Mario utilizando da reflexão dos alunos e das pesquisas desses, fazendo com que os alunos utilizem os conceitos sociológicos para refletir a sua realidade. Já a professora Camila, que também tem uma preocupação que a Sociologia faça sentido para esses alunos, também tem uma preocupação que este debate não perca seu foco. Para que isso não ocorra, ela inicia a sua aula com um conceito, uma parte teórica inicial e só subsequentemente vai procurar na realidade do aluno algum tema que possa fazer sentido para eles. O professor Tiago também busca que os alunos tenham autonomia, mas vai buscar isso através de temas que importam para a sociedade, sem que tenha uma preocupação com conhecimentos específicos da Sociologia, recorrendo à sua formação em História e na sua concepção de que, em última instância, tudo responde aos conhecimentos históricos de alguma maneira. E, por fim, Luciano, que tem como preocupação que os alunos entendam a importância da Sociologia como uma ciência e, portanto, recontextualiza os conhecimentos de modo que os alunos se apropriem desses conhecimentos e, também, de como a pesquisa em Ciências Sociais pesquisa a sociedade. Assim, o professor se preocupa em trazer textos clássicos para sala de aula para que se apropriem dos debates, e quando algum tema surge a partir dos alunos, incentiva que eles busquem mais dados para embasar suas opiniões, contudo, isso não tem uma centralidade no seu planejamento.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, gostaria de destacar e retomar as principais conclusões deste estudo, a partir do problema de pesquisa que orientou essa investigação: Como os professores de Sociologia da Rede Estadual do Rio Grande do Sul recontextualizam os conhecimentos de Sociologia no currículo do Ensino Médio ao planejar as suas aulas?

A análise do processo de recontextualização, que pôde ser realizada a partir de entrevistas com professores sobre o ato de planejar as suas aulas, demonstrou que ele foi orientado pela ausência de um currículo institucional e que, portanto, cabia aos professores selecionar quais conhecimentos deveriam compor seu currículo. Assim, os professores precisaram buscar esses conhecimentos em diferentes lugares. Com os professores investigados, os conhecimentos selecionados vieram, principalmente, de sua formação acadêmica e do livro didático. Outros textos ou agências dos campos que compõem o dispositivo pedagógico (BERNSTEIN, 1996; 1998) tiveram menor relevância nessa seleção. Os professores buscaram referências que fossem mais fáceis de ser acessadas, seus conhecimentos prévios e o livro didático, que está amplamente distribuído nas escolas.

A pesquisa trouxe importantes elementos para compreendermos o que está ocorrendo nas salas de aula de Sociologia, mas outras pesquisas precisam ser realizadas para complexificar o nosso entendimento sobre o tema. A escolha dos sujeitos de pesquisa possibilitou o acesso a muitos desses elementos, mas também suscita novas pesquisas. Como professores com outras formações recontextualizam os conhecimentos sociológicos uma vez que sua formação não dá conta desses elementos?

As escolhas não podem ser vistas sem levar em consideração as condições materiais em que os professores estão submetidos. Assim, a intensificação do trabalho docente (APPLE, 1995; HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009) precisa ser levada em consideração, uma vez que os relatos dos professores indicam que a alta carga horária afeta diretamente o planejamento das aulas. Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) argumentam que a intensificação do trabalho docente tem como algumas de suas consequências a redução do tempo de descanso, bem como uma falta de tempo para se atualizar sobre os debates do campo, uma sensação de sobrecarga, reduzindo a possibilidade de pensar um planejamento a longo prazo e dificultando a realização de reuniões para pensar um planejamento coletivo.

Essa foi a primeira etapa da análise, pois estava também preocupado em compreender a recontextualização no âmbito das práticas pedagógicas dos professores. Para

isso, não acessei as salas de aula, mas me detive naquilo que os professores me descreveram sobre o que eles pensam ao recontextualizar os conhecimentos sociológicos em sala de aula. Ganhou destaque nesta análise as concepções dos professores que

adquirem um papel de primeira importância na modelação dos conteúdos e, em geral, todas aquelas perspectivas profissionais que se liguem mais diretamente com as decisões que o professor toma quando realiza uma prática, pois serão, em parte, responsáveis pelos significados que atribua aos componentes do currículo e às formas de desenvolvê-lo, seja qual for o grau de definição com que este lhe seja apresentado (SACRISTÁN, 2000, p. 181).

Deste modo, pude perceber que a recontextualização dos conhecimentos para a sua transformação em prática pedagógica está muito centrada nas diferentes concepções dos professores. Ao deslocarem o conhecimento de sua origem, os professores o realocam em um outro contexto, fazendo conexões com outros aspectos do contexto da sala de aula – nessa pesquisa, o aspecto considerado é a realidade do aluno. Assim, o conhecimento nesse processo de recontextualização acaba sendo relacionado com diferentes concepções sobre o papel da Sociologia na escola e sobre como esse conhecimento tem que ser aprendido pelo aluno. O modo como o conhecimento é tratado muda conforme as diferentes concepções.

Ao conectar a seleção de conhecimento com a recontextualização do conhecimento como prática pedagógica e ao trazer as práticas de ensino dos professores para o centro do debate sobre o currículo de Sociologia, meu objetivo foi abordar essas práticas de modo que não sejam vistas como individuais. Um debate que ainda pode ser aprofundado a partir dessa constatação é o fato de que se faz necessário retomar discussões curriculares mais amplas que conectem o que ensinar com o como ensinar.

A partir dos dados coletados, percebo que o âmbito das práticas pedagógicas no processo de recontextualização é uma dimensão fundamental para entendermos o currículo de Sociologia nas escolas e que as escolhas dos professores, baseadas em suas diferentes concepções, é relevante para o processo de construção do conhecimento ao planejar as aulas. Defendo, com isso, que as pesquisas sobre o currículo, e em especial o currículo de Sociologia, devam se voltar para o que está acontecendo em sala de aula, o que os professores estão fazendo em sala de aula, buscando com isso tornar essa relação ainda mais complexa: uma maior aproximação entre a Universidade, as escolas e os professores.

a complexidade envolvida na relação entre o conhecimento para pensar a educação e o conhecimento para fazer a educação. Separá-los, como de certo modo propõem os autores, termina contribuindo para a preservação da atual divisão social do trabalho, bem como para ocultar a dimensão política da prática pedagógica. Trata-se, insisto,

de compreender e de mudar a escola, de compreender e de resolver problemas. Trata-se de retomar, em outro nível, o diálogo com as escolas: ao invés de falarmos **para**, falarmos **com** elas. Tal postura certamente demanda o estabelecimento de novos tipos de relações entre a escola e a universidade. Em resumo, minha sugestão caminha no sentido de que se teorize tendo por referência a escolarização e suas condições econômicas, políticas e culturais de existência. Como nos dizem Apple e Oliver (1995): “é bom que nos deixemos tocar pelo cotidiano que envolve a política das instituições educacionais” (p. 273). (MOREIRA, 2001, p. 47, grifo no original)

Tenho certeza de que muitos aspectos e discussões ainda necessitam de mais aprofundamentos, como por exemplo a receptividade dos alunos ao conhecimento sociológico. Afinal, ele tem essa capacidade de tornar os alunos mais autônomos, como defenderam muitos dos professores entrevistados? Esse é apenas um pequeno exemplo de como há muito a ser pesquisado no ensino de Sociologia, mas o que espero é que esta dissertação possa auxiliar e contribuir para o debate no campo. Especialmente, que auxiliem os professores para que consigam enfrentar o dilema das escolhas curriculares que têm de fazer toda segunda-feira.

REFERÊNCIAS

AGEE, J. Developing qualitative research questions: A reflective process. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, [s. l.], v. 22, n. 4, p. 431-447, 2009.

ALVES, E. M. S.; COSTA, P. R. S. M. Aspectos históricos da cadeira de sociologia nos estudos secundários (1892-1925). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 12, p. 31-52, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38626>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

ANJOS, B. L. de G. dos. **Sociologia no Ensino Médio**: uma análise comparada de propostas curriculares. 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ANTUNES, K. C. V.; OLIVEIRA, R. R. A. de. A sociologia no Ensino Médio: com a palavra os estudantes. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 163-173, 2017. Disponível em: <<https://teoriaecultura.ufjf.emnuvens.com.br/TeoriaeCultura/article/view/3017>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

APPLE, M. W. Currículo e Poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 46-58, 1989.

APPLE, M. W. **Trabalho Docente e Textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, M. W. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

APPLE, M. W. **Educando à Direita**: mercados, padrões, deus e desigualdade. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. O mapeamento da Educação Crítica. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Educação Crítica**: Análise Internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 14-32.

AU, W.; APPLE, M. Repensando a Reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Educação Crítica**: Análise Internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 100-113.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, Control Simbólico e Identidad**: teoría, investigación y crítica. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BODART, C. das N. Entrevista com Simone Meucci. **Revista Café com Sociologia**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 84-90, 2013. Disponível em: <<https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/52>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BODART, C. das N. O Ensino de Sociologia na Pesquisa Acadêmica: entrevista com Ileizi Luciana Fiorelli Silva. **Revista Café com Sociologia**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 232-239, 2016. Disponível em: <<https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/684>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BODART, C. das N. Constituição e Consolidação do Ensino de Sociologia enquanto Subcampo de Pesquisa: uma entrevista com Anita Handfas. **Revista Café com Sociologia**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 415-425, 2017. Disponível em: <<https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/860>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BODART, C. das N.; CIGALES, M. P. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 256-281, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/19500>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BODART, C. das N.; PEREIRA, T. I. Breve balanço do subcampo ensino de Ciências Sociais no Brasil e o papel da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-10, 2017. Disponível em: <<https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/article/view/40>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BODART, C. das N.; SOUZA, E. D. De. Quando o ensino de Sociologia se torna tema de dossiês de periódicos. In: V ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 2017, Brasília. **Anais...** Brasília Disponível em: <<http://www.aconteceeventos.com.br/Anais/ENESEB/resumos/PPT-eposter-trab-aceito-0109-1.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 1999.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Inclui Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – 2ª versão**. Brasília. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio) - 3ª versão**. Brasília: MEC, 2018.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using Thematic Analysis in Psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CANDIDO, A. A sociologia no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 271-301, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000100015&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 19 jun. 2018.

CAREGNATO, C. E.; CORDEIRO, V. C. Campo científico-acadêmico e a disciplina de sociologia na escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 39-57, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000100004&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 28 mar. 2018.

CARLSON, D.; APPLE, M. W. Teoria Educacional Crítica em Tempos Incertos. In: HYPOLITO, Á. M.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Educação em Tempos de Incertezas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003. p. 11-58.

CARVALHO, L. M. G. A. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: CARVALHO, L. M. G. De (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004. p. 17-60.

CASÃO, C. D. C.; QUINTEIRO, C. T. Pensando a Sociologia no ensino médio através dos PCNEM e das OCNEM. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 225-238, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3403>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

CHAGAS, A. B. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do RS: projetos em disputa**. 2019. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CLARKE, V.; BRAUN, V. Teaching Thematic Analysis : overcoming challenges and developing strategies for effective learning. **The Psychologist**, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 120-123, 2013.

CORTINAZ, T. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. 2019. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

DALMASO-JUNQUEIRA, B. **Possibilidades para um Trabalho Docente Feminista: professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, feminismos e a narrativa**

conservadora da “Ideologia de Gênero”. 2018. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

GALEANO, E. **Las Palabras Andantes**. Buenos Aires: Catálogos S.R.L., 2011.

GALLIAN, C. V. A. A Recontextualização do Conhecimento Científico. Os Desafios da Constituição do Conhecimento Escolar. **32 Reunião da Anped**, Caxambú, 2009. a. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT13-5300--Int.pdf>>. Acesso em: 11 maio. 2018.

GALLIAN, C. V. A. **A recontextualização do conhecimento científico: os desafios da constituição do conhecimento escolar**. 2009b. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GANDIN, L. A.; HYPOLITO, Á. M. Reestruturação Educacional como Construção Social Contraditória. In: HYPOLITO, Á. M.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Educação em Tempos de Incertezas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 59-92.

GIROUX, H. A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, A. L. F. Notas críticas sobre as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's) para o Ensino de Sociologia no Ensino Médio. **Revista Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 476-486, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1851>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GUELFY, W. P. O movimento da sociologia como disciplina escolar entre 1925 e 1942: as reformas do secundário e os programas de ensino do Colégio Pedro II. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 11-30, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3385>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P. O Estado da Arte da Produção Científica sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. **BIB**, São Paulo, v. 74, p. 43-59, 2012.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação Curricular e Auto-intensificação do Trabalho Docente. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

JINKINGS, N. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 113-130, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3391>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

LIMA, I. G. de. **As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica**. 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LOPES, A. C. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, B. A. A Função do Intelectual: um diálogo entre Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu e Edward Said. **Revista de Teoria da História**, [s. l.], v. 7, n. 13, p. 212-224, 2015.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, [s. l.], v. 11, n. 22, p. 31-54, 2010. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24114/17092>>

MEUCCI, S. Sobre a rotinização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 31-66, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3386>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

MEUCCI, S.; BEZERRA, R. G. Sociologia e Educação Básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 87-101, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2420>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

MOCELIN, D. G.; RAIZER, L. Ensino da sociologia no Rio Grande do Sul: histórico da disciplina, formação do professor e finalidade pedagógica. **Revista Brasileira de Sociologia – RBS**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 101-128, 2014. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/revista/index.php/RBS/article/view/65>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

MORAES, A. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000300004&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 22 dez. 2017.

MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100001&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 22 dez. 2017.

MORAES, A. C. de. O Veto de FHC: o sentido de um gesto. In: CARVALHO, L. M. G. A. (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004. p. 105-111.

MORAES, A. C. de. Ciência e ideologia na prática dos professores de sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 17-38, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000100003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 9 jan. 2018.

MORAES, L. F. N. **Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica**: as tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia. 2009. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 115-130, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/313>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

MOREIRA, A. F. B. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 35-49, 2001. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/moreira.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, Utopia e Pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2011. p. 9-28.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9. ed. Sao Paulo: Cortez, 2006. p. 7-38.

MOTTA, Á. R. R. **Que sociologia é essa?** Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico. 2012. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

OLIVEIRA, A. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20222>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

OLIVEIRA, A.; BARBOSA, V. S. L. Formação de Professores em Ciências Sociais: Desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID. **Revista Inter-Legere**, Natal, n. 13, p. 140-162, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4169>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

RAIZER, L. *et al.* O Ensino da Disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores. **Revista Espaço Acadêmico**, Florianópolis, v. 16, n. 190, p. 15-26, 2017. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/35759>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

RAIZER, L.; MOCELIN, D. G. Concepções político-ideológicas e didático-pedagógicas dos participantes do IV ENESEB. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 316-329, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/10423>. Acesso em: 22 jul. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Lições do Rio Grande: ciências humanas e suas tecnologias**. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. **Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Médio: documento orientador**. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2016.

RÖWER, J. E. Estado da arte: dez anos de Grupos de Trabalho (GTs) sobre ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015). **Civitas**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 126-147, 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/24754>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, G. S. dos. **Recontextualizações Curriculares: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas de ensino dos professores**. 2017a. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS, M. B. dos. **A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da Rede pública do Distrito Federal**. 2002. Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SANTOS, M. B. dos. A Sociologia no contexto das reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. A. (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004. p. 131-180.

SANTOS, M. B. dos. Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Sociologia: em busca do mapa comum. **PerCursos**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 40-59, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2439>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

SANTOS, M. B. dos. O PIBID na área de ciências sociais: condições epistemológicas e perspectivas sociológicas: as perspectivas pública e cosmopolita. **Revista Brasileira de Sociologia – RBS**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 55-80, 2014. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/revista/index.php/RBS/article/view/61>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

SANTOS, V. da S. P. dos. **A Construção do Currículo Mínimo de Sociologia no Estado do Rio de Janeiro**. 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, 2017.

SARANDY, F. M. S. O debate acerca do ensino de Sociologia no secundário, entre as décadas de 1930 e 1950. Ciência e modernidade no pensamento educacional brasileiro. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 67-92, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3389>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

SCHWEIG, G. R. **Aprendizagem e ciência no ensino de sociologia na escola: um olhar desde a antropologia**. 2015. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, I. L. F. A Sociologia no Ensino Médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas Escolas de Londrina-PR e região – 1999. In: CARVALHO, L. M. G. A. (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004. p. 77-94.

SILVA, I. L. F. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, A. C. (Org.). **Coleção Explorando o Ensino: Sociologia**. Brasília: MEC, 2010. v. 15p. 15-44.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 330-342, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/10428>

SOUZA, A. C. De. **A Sociologia escolar: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina**. 2017a. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2017.

SOUZA, L. Sociologia no Ensino Médio: entre a contingência e essencialidade. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 35-51, 2017. b. Disponível em: <<https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/article/view/3>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

WILLIAMS, R. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

ZAGO, N. A Entrevista e seu Processo de Construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. De; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO****I Do objeto da pesquisa e compromissos do pesquisador:**

A presente pesquisa de mestrado, desenvolvida por Gabriel Schenkman Arnt, orientada pelo Professor Dr. Luís Armando Gandin, tem como foco de investigação as escolhas curriculares dos professores de Sociologia, sendo este o foco de discussão nas entrevistas a serem realizadas. O pesquisador compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

As informações obtidas nesta pesquisa serão mantidas sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação ou trabalho que venha a ser publicado.

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo ao participante. Se, no decorrer da pesquisa, o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas, terá toda a liberdade fazê-lo, sem quaisquer consequências ou prejuízos.

II Da ciência e concordância na participação do estudo e no uso dos dados

Assim, eu, _____,
portador(a) do documento _____, declaro para os devidos fins, que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas, a respeito da presente pesquisa. Declaro ainda que autorizo que meu depoimento, fornecido através de entrevista, seja transcrito e analisado, em partes ou

integralmente, pelo aluno acima apresentado. Informo também estar ciente de que durante a realização da pesquisa poderão ser realizados registros escritos a serem utilizados posteriormente de forma anônima como dados para a elaboração de dissertação de mestrado, artigos científicos e outras publicações futuras, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data.

Declaro ter sido informado(a) das finalidades, objetivos da pesquisa e que estou de acordo em participar do estudo. Minhas dúvidas foram dirimidas e sei que poderei solicitar outros esclarecimentos. Além disso, sei que terei a liberdade de retirar meu consentimento de participação, a qualquer momento. Estou ciente de que as informações colhidas terão caráter confidencial e só serão divulgados dados gerais das participantes da pesquisa, sem sua identificação.

Porto Alegre, _____ de _____ de 201__.

Participante da Pesquisa

Gabriel Schenkman Arnt (pesquisador)
gsarnt@gmail.com