



# Disputas curriculares: o que ensinar de sociologia no ensino médio?<sup>1</sup>

Curricular disputes: What should one teach in sociology in high school?

Thiago Ingrassia Pereira<sup>2</sup>  
thiago.ingrassia@gmail.com

## Resumo

*O que ensinar? Questionamento básico formativo do currículo, essa questão se apresenta permeada por disputas ideológicas. Em meio a polêmicas, neste artigo, enfatizo a formação inicial de professores da área de ciências sociais e chego ao debate sobre o currículo oficial x currículo real, promovendo reflexões sobre as teorias do currículo e apostando na constituição de conteúdos significativos à aprendizagem de sociologia na educação básica.*

**Palavras-chave:** currículo, sociologia escolar, formação de professores.

## Abstract

*What should one teach? This a basic question in the definition of the school curriculum that is permeated by ideological disputes. In the midst of polemics, in this article I emphasize the initial training of teachers in the area of social sciences and deal with the debate on the official curriculum versus the real curriculum, reflecting on curriculum theories and betting in the creation of contents that are meaningful for the learning of sociology in basic education.*

**Keywords:** curriculum, school sociology, teacher training.

## Primeiras palavras

A partir da Lei 11.684/2008, o ensino de sociologia<sup>3</sup> tornou-se obrigatório nos três anos do ensino médio nas escolas brasileiras. Diante disso, um conjunto de desafios para a efetiva consolidação dessa área do conhecimento nos currículos escolares passou a fazer parte dos debates nas universidades e nas redes públicas e privadas de ensino básico.

Entre tantas discussões, o currículo apresenta-se com força na atual agenda acadêmica e política nacional. Seja por meio do Ministério da Educação e suas secretarias pertinentes, seja por meio das entidades científicas das diversas áreas do conhecimento ou, ainda, pelas organizações de base dos trabalhadores da educação e até entidades empresariais, esse é um assunto que mobiliza atores políticos.

Por outro lado, tendo em vista que este processo de legitimação da sociologia escolar potencializa o espaço da licenciatura, inclusive com a expansão de novos cursos, colocou-se como necessidade o aprofundamento do tema formação de professores de sociologia em termos acadêmicos e profissionais. Só podemos ensinar o que aprendemos. Por isso, a teoria das três ciências matrizes do campo acadêmico das ciências sociais fornece a base pela qual se constroem os conteúdos da disciplina escolar de sociologia.

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no IV Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica – Eneseb, realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, entre 17 e 19 de julho de 2015.

<sup>2</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul, Rodovia ERS 135, km 72, 200, 99700-970, Erechim, RS, Brasil.

<sup>3</sup> O campo científico das ciências sociais (antropologia, ciência política e sociologia) é representado pela disciplina de sociologia. Nesse sentido, assumo a perspectiva de que a disciplina escolar sociologia deve trabalhar os conteúdos provenientes das três ciências referidas.

Nesse sentido, apresento algumas breves reflexões, com base no pensamento freireano, acerca da formação de professores da área de ciências sociais. Em seguida, passo a argumentar a partir das teorias do currículo, buscando ofertar argumentos sobre o atual debate curricular, especificamente sobre o que ensinar na disciplina de sociologia na educação básica brasileira.

## Ensinar a aprender a partir de Freire: debatendo a formação inicial de professores

Partindo da premissa de que para ensinar temos que aprender, uma pergunta central se impõe: como ensinar? Essa pergunta é fundamental para quem se coloca na condição de ser professor. Considerando a relação entre ensino e aprendizagem, anuncio o campo da metodologia de ensino como uma das principais questões a serem trabalhadas na formação dos professores de sociologia.

Entre tantas perspectivas teóricas na interface entre a pedagogia e as ciências sociais, trabalho com o pensamento de Paulo Freire (1921-1997), educador pernambucano, brasileiro e do mundo. Freire produz uma visão antropológica essencial que se desdobra em sua pedagogia. Para ele, os seres humanos são seres inacabados, portanto, necessitam da educação como uma forma de humanização. A partir da consciência de sua finitude, os seres humanos buscam construir o mundo como espaço de crescimento. Nisso reside a vocação ontológica para "ser mais", tão presente na obra de Freire.

Ao ser "programado" para aprender, homens e mulheres se fazem no mundo e com o mundo, portanto, se constituem como seres de relação, seres culturais. A educação, assim, é uma ação cultural que permite aos humanos (re)produzirem sua existência. Qualquer empecilho à concretização da ação educativa em uma perspectiva libertadora é uma prática desumanizadora. Freire, durante toda sua produção acadêmica e atividade militante, problematizou o capitalismo como um sistema desumanizante.

Dessa forma, escreveu sua *Pedagogia do oprimido* (Freire, 2005a), livro fundamental para a compreensão de sua filosofia da educação. Mais do que um método, do que uma didática, Freire assenta a intervenção educativa a partir de uma antropologia e de uma filosofia. Há uma concepção de ser humano que se desdobra em uma posição política contra a exploração dos humanos e da natureza.

Por isso, ao refletirmos, na qualidade de professores de sociologia, sobre nossa prática pedagógica, encontramos em Paulo Freire alguns subsídios epistemológicos e metodológicos que podem direcionar nossa atividade pedagógica.

Há, portanto, uma posição política que indica uma prática educativa (pedagógica). Ao demonstrar o caráter político

da educação, Freire problematiza a neutralidade em educação, a não tomada de posição, ou seja, de não nos perguntarmos a favor de quem e contra quem atuamos na educação.

O respeito ao saber originário dos alunos é outro ponto fundamental da pedagogia freireana. Partir do conhecimento com que os alunos chegam à escola não significa ficar nele, ou seja, devemos respeitar esse "saber de experiência feito" (senso comum), mas problematizá-lo para superá-lo a partir de noções críticas acerca da realidade social.

Assim, ao buscarmos em Freire possíveis respostas à pergunta "como ensinar?", típicas da formação dos licenciados, chegamos a alguns pontos:

- Ensinar não é transferir conhecimento;
- Só posso ensinar aquilo que sei; portanto, para ensinar é preciso aprender;
- Apostar em uma pedagogia da pergunta (Freire e Faundez, 2002) em detrimento de uma pedagogia da resposta;
- Partir do senso comum para superá-lo (sem "rupturas");
- Construir uma ação educativa pautada na liberdade;
- Ser rigoroso e alegre em sala de aula;
- Não dicotomizar teoria e prática, ou seja, trabalhar em nível da "práxis";
- Buscar dotar a aula de sentido, mobilizando a "curiosidade" dos estudantes;
- Assumir o diálogo como compromisso e estratégia metodológica.

Nada menos freireano do que imaginar a prática pedagógica a partir de "receitas" preestabelecidas. Contudo, ao nos situarmos epistemologicamente, passamos a assumir posições. Um exemplo: ao assumir o "construtivismo", adotamos a perspectiva de construção do conhecimento em detrimento de sua transmissão ou simples reprodução. E o conhecimento é parte do trabalho do professor. Em especial, o professor de sociologia, a partir dos princípios do "estranhamento" e da "desnaturalização" (Brasil, 2006), pode encontrar na proposta freireana um excelente embasamento teórico-prático para suas atividades nas escolas.

Paulo Freire possui uma extensa produção bibliográfica disponível para pesquisa<sup>4</sup>. Seus livros partem de sua prática como educador na alfabetização de adultos, mas ultrapassam apenas essa dimensão, tratando de todos os aspectos relativos à pedagogia, sociologia, economia, cultura, ética, história, etc.

O ensino de sociologia na educação básica mantém uma íntima relação potencial com as propostas freireanas, pois ambos buscam a construção da criticidade indispensável à compreensão e intervenção na realidade social.

É por isso que sugiro (re)estudar Paulo Freire na formação inicial de professores da área de ciências sociais. Apenas vale a pena lermos autores para nos tornarmos um. O próprio Freire queria ser "reinventado" (Freire, 2001) e essa é nossa missão:

<sup>4</sup> Recomendo o acervo do Instituto Paulo Freire (s.d.).

com criatividade, criarmos e recriarmos estratégias pedagógicas em nosso trabalho. Particularmente, nossa comunidade docente na sociologia é ainda carente de discussões metodológicas (didáticas) mais aprofundadas. Tal cenário é originado pela "jovialidade" da atual obrigatoriedade da sociologia na escola, bem como de sua intermitência ao longo de todo século XX na escola brasileira. Porém, estamos num momento fecundo para a produção de um diálogo que possibilite avançarmos na legitimação do espaço curricular da sociologia na educação básica.

Paulo Freire não produziu reflexões específicas sobre o ensino de sociologia, mas sua obra nos fornece pistas preciosas de seu entendimento sobre o papel da ciência da sociedade na formação das pessoas:

*[...] não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o treinamento supostamente apenas técnico não dá (Freire, 2008, p. 134).*

Assim, creio que o ensino de uma ciência que se preocupa exatamente com a compreensão de como a sociedade funciona é essencial. O ensino de sociologia possui uma história de muitas rupturas ao longo do século XX em nosso país, até chegar ao ostracismo durante a ditadura militar (1964-1985).

A própria sociologia como ciência e a profissão de sociólogo sofrem contestações em seus métodos e na sua finalidade, tendo, nas palavras do sociólogo inglês Anthony Giddens (2001, p. 11), "algo capaz de causar polêmicas jamais geradas por outras disciplinas". Contudo, a atual presença curricular da sociologia é ilustrativa de sua importância na formação das pessoas, pois, queiramos ou não, estamos "condenados" à vida em sociedade e, assim, torna-se fundamental sabermos viver nesta sociedade. Deixar de estudar sociologia representa algo próximo a jogar um jogo todos os dias sem saber de suas regras...

Dessa forma, essas singelas reflexões sobre as concepções freireanas procuram fomentar o debate sobre a formação de professores de sociologia. Assumo o pressuposto de que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 2005b, p. 23) e, a partir dele, procuro contribuir para a formação de professores com consciência ética e sólidos fundamentos epistemológicos e metodológicos (didáticos).

Por força de Lei, a sociologia está presente nas escolas de nível médio de todo o país; resta, portanto, examinarmos suas dimensões curriculares, carga horária, conteúdos ministrados e estratégias metodológicas, além de trabalharmos para a supera-

ção da baixa presença de professores com formação em ciências sociais em regência de classe. Exatamente num contexto de "crise" do modelo escolar tradicional (Canário, 2006) e de algumas propostas para sua superação<sup>5</sup>, junto à desvalorização da carreira docente, é que a sociologia passa a integrar o cenário escolar com o propósito de contribuir para a formação de sujeitos com consciência crítica.

Mesmo diante dessas dificuldades e desafios, o ensino de sociologia, especialmente na escola pública, pode ser um canal importante para a formação de pessoas aptas a refletirem e tomarem posição na sociedade. Para isso, precisamos de professores comprometidos, bem formados e com reconhecimento profissional.

## Por uma pedagogia da pergunta

O debate que estamos realizando aponta para uma proposta metodológica baseada na pedagogia da pergunta. O que significa isso, a partir da tradição freireana?

Ao destacar o papel do professor, não idealizo sua contribuição, pelo contrário, situo a prática docente num conjunto de relações em nível institucional, social e pessoal. Porém, ao ressaltar a formação docente e sua intervenção na escola, assumo a ideia freireana de que, se a prática pedagógica não pode tudo, ela pode alguma coisa.

Assim, o licenciando em ciências sociais poderá construir sua formação atentando para: (i) que pesquisa e ensino não são dicotomizáveis, (ii) que a formação do bacharel não é superior ao do licenciado, (iii) que ser professor não é algo natural, um dom e nem uma opção de caridade, mas é resultado de sólida formação científica, (iv) que, assim, somente é capaz de ensinar quem aprendeu, mas que aprender algo não me torna naturalmente professor deste algo.

Os textos normativos do ensino de sociologia apontam para alguns princípios que devem orientar a prática pedagógica na educação básica. Esses princípios articulam-se com outros princípios sugeridos pelas OCNs: (a) princípios metodológicos: conceitos, teorias e temas, (b) princípio transversal: pesquisa, (c) princípio pedagógico: contextualização<sup>6</sup>.

Dessa forma, esta orientação se aproxima da proposta de uma pedagogia da pergunta, que possa ser um convite à problematização e à conscientização. Em seu diálogo com Antonio Faundez, filósofo chileno, Paulo Freire observa:

*[...] o problema que, na verdade, se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de "espantar-se". Para um educador nesta posição não há perguntas bobas e respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere*

<sup>5</sup> Em nível nacional, temos a proposta do "Ensino Médio Inovador"; no Rio Grande do Sul, está em andamento a reorganização curricular a partir do "Ensino Médio Politécnico".

<sup>6</sup> Esse princípio aparece no Guia do Livro Didático (2011) do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) da área de Sociologia. Vale ressaltar que foi a primeira vez que a sociologia foi contemplada nesta política.

*no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. [...] o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor pergunta (Freire e Faundez, 2002, p. 48).*

Por isso, insisto que, para que o professor possa criar o hábito da pergunta, ele mesmo precisa ser um perguntador, alguém que aprendeu a questionar, a se movimentar diante do conhecimento sistematizado e da própria realidade.

Levar o estudante de sociologia do ensino médio a estranhar as relações sociais cotidianas só é possível se o professor conhece o aporte teórico de sua área, as estratégias metodológicas de apreensão da realidade e apresenta possibilidades didáticas. E isso é fruto de formação.

Contudo, nossos estudantes de licenciatura, em geral, provenientes da escola pública com todas as suas contradições, são formados dentro de um modelo via de regra "bancário"<sup>7</sup>, apassivador e pautado na "cultura do silêncio"<sup>8</sup>. Entram, assim, para a graduação e assumem o desafio de se formarem professores, ou seja, aprenderem para ensinar.

Até que ponto nossos licenciandos aprendem a ser professores? No caso da sociologia, como levar os estudantes a estranhar e desnaturalizar o mundo social se os próprios professores não forem formados neste sentido? De que forma podemos avançar em relação a uma "pedagogia da resposta"?

Observa Freire em seu diálogo com Faundez que "a educação da resposta não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognitivo. Ao contrário, ela enfatiza a memorização mecânica de conteúdos. Só uma educação da pergunta aguça, estimula e reforça a curiosidade" (Freire e Faundez, 2002, p. 19). Por isso, caberia ao professor de sociologia desenvolver essa habilidade de instigar os estudantes para questionar o mundo, fugindo de uma postura conteudista e mecânica em suas aulas. Ainda para o professor pernambucano,

*não há pergunta que se possa dizer que é a primeira. Toda pergunta revela insatisfação com respostas dadas a perguntas anteriores. Perguntar é assumir a posição curiosa de quem busca. Não há conhecimento fora da indagação. Fora do espanto. Quem pergunta, por outro lado, deve comprometer-se ou já estar comprometido com o processo da resposta tanto quanto espera que aquele ou aquela a quem pergunta se comprometa (Freire, 1994, p. 215).*

O "espanto" diante da realidade é parte essencial do estranhamento. É uma atitude que deve ser construída, pois não é inata, junto aos estudantes. A "metodologia da problematização" (Berbel, 1999) é uma opção coerente com a proposta de uma aula de sociologia crítica e reflexiva.

Aos docentes da educação básica, fica o desafio de qualificar permanentemente a sua prática pedagógica, mesmo diante de entraves nas rotinas escolares. Como ensinar é uma questão que só se completa com outra: o que ensinar? Chegamos, assim, ao debate curricular e, em especial, ao debate sobre conteúdos pertinentes à sociologia na educação básica.

## Dialogando sobre o currículo escolar de sociologia

Depois de apresentar brevemente possibilidades formativas para professores de sociologia a partir de princípios da pedagogia freireana, passo a dialogar sobre o currículo. Esse é um debate tradicional no campo pedagógico, com desdobramentos filosóficos e políticos. Por isso, as reflexões a seguir têm como objetivo principal apresentar argumentos acerca das atuais disputas curriculares em torno dos conteúdos programáticos de sociologia no ensino médio.

Nesse sentido, as considerações de Tomaz Tadeu da Silva nos permitem caracterizar o debate curricular contemporâneo, ofertando importante retomada sobre as teorias do currículo. Para o autor,

*é precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: "teorias" neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder (Silva, 2013, p. 16-17).*

Dessa forma, a questão do poder assume centralidade, sinalizando para o debate curricular inscrito na afirmação de identidades, ou seja, o currículo, inclusive o oculto (Apple, 2002), exprime a correlação de forças da sociedade. Não são apenas conteúdos e diretrizes metodológicas que estão em jogo no currículo escolar, mas, sobretudo, uma aposta em certo tipo de ser humano, em certa leitura de mundo que promove certo entendimento da realidade social.

Dessa forma, o currículo pode ser compreendido como uma seleção reguladora dos conteúdos que serão ensinados e aprendidos (Sacristán, 2013), sinalizando para o ambiente pedagógico como algo a mais do que técnicas educativas. Para além disso, o debate curricular dialoga seminalmente com os sentidos da escolarização.

Na área de ciências sociais, a discussão em torno do currículo e, em especial, dos conteúdos programáticos acompanha o próprio processo de luta pela obrigatoriedade da disciplina no

<sup>7</sup> Sobre a concepção bancária de educação, ver Freire (2005a), em especial, o capítulo dois.

<sup>8</sup> A "cultura do silêncio" é um traço proveniente de cenários coloniais, pautados na "invasão cultural". Para Freire (2008, p. 73), "ser silencioso não é ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz". Por outro lado, "falar por falar" também não é palavra autêntica, pois o silêncio, às vezes, constitui o diálogo como parte do ouvir.

nível médio, potencializado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Diversos autores (Caridá, 2012; Santos, 2012; Sarandy, 2013; Oliveira, 2013; Pereira e Silva, 2015) vão construir argumentações acerca do currículo de sociologia, ora partindo de diagnósticos de conteúdos presentes em propostas curriculares estaduais, ora intervindo no debate sobre o currículo unificado x currículo diversificado.

De certa forma, essas discussões estiveram presentes em relatos de experiência e pesquisas nos Grupos de Trabalho do Congresso Brasileiro de Sociologia, notadamente a partir de 2007. Por sua vez, com a criação do Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) em 2009, passamos a contar com espaços específicos de discussão curricular. Em suas quatro edições (Rio de Janeiro, Curitiba, Fortaleza e São Leopoldo), o ENESEB potencializou o espaço da comunidade acadêmica que se preocupa com questões curriculares e metodológicas acerca do ensino de sociologia na escola.

Além dos espaços promovidos pela Sociedade Brasileira de Sociologia, a partir de 2012 foi criada a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), espaço inovador com foco específico nos saberes produzidos no âmbito da escola, na formação inicial e continuada de professores e, sobretudo, na luta pela legitimação plena da disciplina de sociologia na educação básica. Em seu primeiro Congresso Nacional (Aracaju, 2013), a ABECS afirmou o espaço dos Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBIDs) na cena acadêmica da área, tendo em vista a expressiva participação de licenciandos que puderam se associar à entidade, fato histórico em se tratando de associações científicas da área de ciências sociais no Brasil.

Neste debate curricular, uma das questões que chama a atenção dos pesquisadores é a dicotomia entre o currículo oficial e o currículo real. Ao considerarmos o debate educacional dos anos 1990, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma das características mais marcantes é a flexibilização curricular, patrocinada pela ideologia liberalizante presente na agenda política da América Latina naquele contexto. A própria ideia de disciplina, nesse contexto, passa a ser questionada, e os conteúdos de sociologia são entendidos como transversais no currículo escolar.

Não é objetivo deste artigo fazer uma longa recuperação desse processo ideológico da burocracia escolar, mas apenas sinalizar para a construção de peças normativas com pouca participação dos professores das escolas e das entidades científicas. Esse cenário gerou realidades normativas/legais pouco aplicáveis no cotidiano das escolas ou, ainda, com baixo nível de sentido nas diferentes realidades dos sistemas de ensino e nos próprios livros didáticos disponíveis. Assim,

*apesar de diferenças e similaridades quanto à estrutura formal dos programas para a disciplina, ainda sabemos pouco sobre os sentidos articulados aos conceitos e temas apresentados como objetos de ensino nesses programas; isto é, entre o currículo oficial e o currículo real, ensinado cotidianamente em*

*salas de aula do ensino médio, a divergência de concepções pode ser significativa (Sarandy, 2013, p. 87).*

Em 2006, as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) da disciplina de sociologia se concentram mais na recuperação histórica do ensino de sociologia no Brasil e na apresentação de possibilidades metodológicas, não sinalizando para conteúdos a serem trabalhados nos três anos do ensino médio.

Nesse contexto, alguns estados brasileiros construíram referenciais curriculares para a sociologia no ensino médio. Alguns estudos (Caridá, 2012; Santos, 2012) apontam para a pluralidade de arranjos curriculares em todo o Brasil, indicando que a construção de uma base nacional comum é uma tarefa histórica desafiadora em um país diverso como o Brasil.

Vale destacar que os PCNs Plus (Brasil, 2002), na área de ciências humanas e suas tecnologias, apresentaram três categorias fundamentais para o ensino de sociologia no ensino médio: cultura, trabalho e cidadania. Segundo essa orientação curricular, esses conceitos articulariam não apenas as três ciências matrizes das ciências sociais, mas, também, a economia, o direito e a psicologia. Na sequência, temos uma proposta de trabalho por eixos temáticos, a saber: (i) indivíduo e sociedade; (ii) cultura e sociedade; (iii) trabalho e sociedade; (iv) política e sociedade.

Mesmo com essas indicações programáticas, as características do processo de retorno efetivo da sociologia à escola promoveram investidas curriculares diversas e, em alguns casos, frágeis. Em grande parte do território nacional, a sociologia no ensino médio está sendo ministrada por profissionais sem formação específica na área de ciências sociais. Esse cenário é agravado em regiões interioranas do país ou em centros universitários incipientes. Esse é o caso do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul, região de abrangência da 15ª Coordenadoria Regional de Educação, que coordena a oferta de ensino médio público de 50 escolas em 41 municípios.

Levantamento realizado em 2011 e atualizado em 2014 indica que não há professores de sociologia formados em ciências sociais nestas escolas (Pereira e Silva, 2015). Esta realidade vem sendo verificada desde a obrigatoriedade da sociologia no ensino médio a partir de Lei específica em 2008. Ronaldo Baltar, em estudo sobre o mercado de trabalho para os cientistas sociais no Brasil, argumenta:

*[...] em 2012, analisando-se os microdados do Censo Escolar produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), havia 54.654 professores ministrando turmas de Sociologia no ensino básico. Os licenciados na área eram 10,3% do total. O número de docentes de Sociologia mais do que dobrou entre 2008 e 2012, mas a participação dos licenciados em Ciências Sociais/Sociologia reduziu-se (Baltar, 2015).*

Diante desse cenário, ganha força a tese que aponta para as diferenças entre o currículo oficial e o currículo real, tendo em vista a efetiva prática docente cotidiana em nossas escolas. A partir de 2011 (ano letivo de 2012), com a disponibilidade de

livros didáticos do PNLD de sociologia, muitos docentes sem formação específica passaram a utilizá-los para a organização das aulas. De certa forma, pela qualidade média dos livros, podemos considerar um avanço relativo, ainda que transformar o livro didático em instrumento hegemônico das aulas seja limitador das potencialidades pedagógicas da sociologia no ensino médio.

Por outro lado, a presença dos PIBIDs nas escolas potencializou novas relações entre a universidade e os docentes em regência de classe. Os inúmeros trabalhos sobre as experiências dos PIBIDs nos encontros regionais e nacionais sobre ensino de sociologia na educação básica são ilustrativos, inclusive, com a presença dos professores das escolas que são coautores.

Cerca de sete anos após a chamada Lei da obrigatoriedade, temos ainda um cenário desafiador em termos de construção curricular. De certa forma, podemos dizer que o retorno obrigatório da sociologia à escola acontece concomitantemente ao processo de rediscussão do próprio ensino médio em nível nacional.

Conectada a essa conjuntura está a atual proposta do Ministério da Educação que busca construir uma base curricular nacional comum (Brasil, 2015). No que se refere à sociologia, a proposta considera uma extensa lista de conceitos que seriam "básicos", dialogando com perspectivas das três ciências matrizes e com as abordagens metodológicas sugeridas pelas OCNs (temática, teórica e conceitual).

Apresenta ao debate, similar aos eixos programáticos constantes nos PCNs Plus, uma temática estruturante por ano letivo. Assim, para o 1º ano teríamos "iniciação à perspectiva sociológica" – a relação entre o eu e o nós; no 2º ano, "processos de formação de identidades políticas e culturais"; e, no 3º ano, "compreensão das formações políticas, da democracia e da cidade e compreensão sociológica do trabalho".

A partir dos temas por ano letivo e dos conceitos apresentados, temos a possibilidade de projetar uma base de conteúdos que, depois de ampla discussão, pode ser adotada em todo o país. Certamente, esse debate será central em 2016, tendo em vista que seu resultado influenciará a organização, entre outros aspectos, das novas propostas de livros didáticos do PNLD. Além disso, a própria formação inicial dos professores em cursos de graduação, conforme discutido anteriormente, deverá observar uma nova configuração curricular.

## Considerações finais

Em meio às disputas curriculares, todos os dias milhares de jovens estão diante de aulas de sociologia no ensino médio. Geralmente, com professores sem formação específica e em meio a reformas curriculares que apontam para as áreas que instituem as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa forma, inserida nas ciências humanas e suas tecnologias, a sociologia ainda busca diretrizes curriculares mais aplicadas à realidade educacional diversa de nosso país, ou seja, mesmo diante de uma base curricular comum, teremos um desafio prático: quem irá ministrar aulas em que contexto escolar?

Possibilidades de enfrentamento dessa questão nos remetem à formação de professores e ao próprio ensino médio como etapa final da educação básica. A discussão normativa tem grande importância, ainda que corra o risco de ser "letra morta" diante das contradições atuais presentes na escolha pela docência em geral e das ciências sociais em específico.

Nesse sentido, mesmo que o debate entre as esferas governamentais e científicas qualifique o texto final da base nacional comum curricular, não estaremos livres, pela experiência histórica, de criarmos uma peça normativa pouco ou indevidamente trabalhada em nossas escolas. Mais uma vez, o currículo oficial pode não ser o real.

De certa forma, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, temos tido um conjunto de diretrizes, parâmetros e orientações curriculares que dialogam com as teorias constituintes do campo acadêmico das ciências sociais. Assim, diante da formação universitária em ciências sociais (seja em nível de graduação ou pós-graduação) e da base legal, entendendo que temos indicações para a construção de referenciais curriculares significativos à sociologia escolar.

Contudo, para além da dimensão curricular que aponta para o que ensinar (conteúdo) e das famigeradas listas de conteúdos, geralmente dispersas e desconectadas do cotidiano escolar, percebo que o debate sobre metodologia de ensino coloca-se como fundamental para que tenhamos êxito neste processo de legitimação da sociologia no ensino médio.

Por isso, minha aposta no referencial freireano a partir da pedagogia da pergunta, pois esta abordagem metodológica pode potencializar o tratamento dos conteúdos das ciências sociais, tendo em vista sua natureza dialógica, intersubjetiva e situada. Apostar nessa perspectiva na formação de professores pode viabilizá-la no ensino médio, uma vez que só somos capazes de ensinar o que aprendemos.

## Referências

- APPLE, M. 2002. *Educação e poder*. Porto Alegre, Artes Médicas, 208 p.
- BALTAR, R. 2015. Mercado de trabalho para os sociólogos e a sociologia no ensino médio. Disponível em: [http://www.coletiva.org/site/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=149:mercado-de-trabalho-para-os-soci%C3%B3logos-e-a-sociologia-no-ensino-m%C3%A9dio](http://www.coletiva.org/site/index.php?option=com_k2&view=item&id=149:mercado-de-trabalho-para-os-soci%C3%B3logos-e-a-sociologia-no-ensino-m%C3%A9dio). Acesso em: 17/08/2015.
- BERBEL, N.A.N. 1999. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: N.A.N. BERBEL (org.), *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina, EDUEL, p. 1-28.
- BRASIL. 2015. Base nacional comum curricular. Brasília, MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 12/10/2015.
- BRASIL. 2006. Orientações Curriculares Nacionais – Sociologia. Brasília, MEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em: 12/10/2015.
- BRASIL. 2002. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências humanas e suas tecnologias (PCN+). Brasília, MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 12/10/2015.

- CANÁRIO, R. 2006. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre, Artmed, 160 p.
- CARIDÁ, A.C.B.B. 2012. O currículo de sociologia no ensino médio: contribuições para a análise das propostas de conteúdo programático nos estados brasileiros. In: F.P. SOUZA (org.), *Sociologia: conhecimento e ensino*. Florianópolis, Em Debate, p. 17-60.
- FREIRE, P. 1994. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 334 p.
- FREIRE, P. 2001. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo, Ed. UNESP, 300 p.
- FREIRE, P. 2005a. *Pedagogia do oprimido*. 41ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 213 p.
- FREIRE, P. 2005b. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 148 p.
- FREIRE, P. 2008. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 15ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 245 p.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. 2002. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 158 p.
- GIDDENS, A. 2001. *Em defesa da sociologia: ensaios, interpretações e trélicas*. São Paulo, Ed. UNESP, 393 p.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. [s.d.]. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org/xmlui>. Acesso em: 06/05/2015.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2011. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012: Sociologia*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 36 p.
- OLIVEIRA, A. 2013. O currículo de sociologia na escola: um campo em construção (e disputa). *Espaço do Currículo*, 6(2):355-366.
- PEREIRA, T.I.; SILVA, L.F.S.C. 2015. A formação inicial de professores de sociologia no contexto da expansão do acesso ao ensino superior. In: L. MIRHAN (org.), *Sociologia no ensino médio: desafios e perspectivas*. São Paulo, Anita Garibaldi, p. 187-206.
- SACRISTÁN, J.G. 2013. O que significa o currículo? In: J.G. SACRISTÁN (org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre, Penso, p. 16-35.
- SANTOS, M.B. 2012. Diretrizes curriculares estaduais para o ensino de sociologia: em busca do mapa comum. *Revista Percursos*, 13(1):40-59.
- SARANDY, F.M.S. 2013. Propostas curriculares em sociologia. In: L.F. de OLIVEIRA (org.), *Ensino de sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais*. Seropédica, Ed. da UFRRJ, p. 83-101.
- SILVA, T.T. 2013. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed., Belo Horizonte, Autêntica, 156 p.

Submetido: 30/10/2015

Aceito: 04/11/2015