

Modalidades diferenciadas de ensino e ensino de sociologia: uma questão de reconhecimento ou redistribuição?

Differential modalities of teaching and teaching sociology:
A question of recognition or redistribution?

Rogéria Martins¹
rogerialma@yahoo.com.br

Paulo Fraga²
pcp_fraga@yahoo.com.br

Resumo

O objetivo do artigo é discutir as modalidades diferenciadas de ensino preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica no contexto de garantia de direitos de determinadas populações e o papel que o ensino de sociologia pode desempenhar visando à consolidação dessas novas práticas. Utilizando os conceitos de reconhecimento e redistribuição, o texto busca refletir sobre como o ensino de sociologia na educação básica pode contribuir para a ampliação dos direitos sociais no sentido do fortalecimento dessas prerrogativas, a partir de sua metodologia e seu conteúdo programático, reforçando a institucionalização de direitos emergentes de atores e grupos que possuem vulnerabilidades sociais.

Palavras-chave: ensino de sociologia, reconhecimento e redistribuição.

Abstract

This article aims to discuss the differential modalities of teaching, contained in the National curriculum guidelines of basic education. By using the concepts of recognition and redistribution, we discuss the Sociology teaching in basic education and its contribution to the expansion of social rights by means of its methodology and its curriculum, contributing to institutionalization of emerging issues in Human Rights.

Keywords: teaching of sociology, recognition and redistribution.

A educação como bem público – um mecanismo de redistribuição

A educação brasileira está pautada por diferenciados instrumentos legais que normatizam sua ação na garantia e ampliação de direitos sociais. Além de preceitos legais como a Constituição Federal e sua Emenda Constitucional n. 59/2009, há a legislação específica 9.394/96, e, dentre outras leis³ e documentos, o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB/2013 (Brasil, 2013), que projetam seu *corpus* institucional intencional de objetivos determinados na oferta do ensino. No que

¹ Universidade Federal de Viçosa. Av. Peter Henry Rolfs, s/n, Campus Universitário, 36570-900, Viçosa, MG, Brasil.

² Universidade Federal de Juiz de Fora. Rua José Lourenço Kelmer, s/n, 36036-330, Martelos, Juiz de Fora, MG, Brasil.

³ Como o Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo. Mas também podem ter inspiração em instrumentos avaliativos como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

tange à educação básica, ela compreende a finalidade universal de desenvolvimento dos alunos, buscando, sobretudo, assegurar formação orientada para o exercício da cidadania e a inserção no complexo e dinâmico mundo do trabalho. Essa compreensão nos permite refletir sobre uma significativa dimensão na qual a educação formal se expressa e se manifesta, considerando o caldo cultural que ela recepciona, na prática educativa formal, na educação escolar – as modalidades diferenciadas de ensino.

Nesse artigo, buscaremos refletir sobre as modalidades diferenciadas no exercício do ensino de sociologia, bem como reconhecer a deficitária formação no âmbito das licenciaturas nessa disciplina. A valorização cultural de grupos sociais faz parte desse debate, alinhavado na discussão teórica dos conceitos de redistribuição e reconhecimento que iremos trazer (Fraser, 2007).

Só essa finalidade já nos remeteria a um grande desafio ao estender essa acepção do exercício da cidadania, numa perspectiva democrática, compreendendo-a como um dispositivo de acesso a um bem social, a partir da pertinência de um quadro de redução de desigualdades sociais, e considerando, sobretudo, o alcance de grupos sociais multiculturais que demandam ações práticas pedagógicas dentro de especificidades socioculturais. Essa afirmação é contemplada pelas referências conceituais das DCNEB/2013 que colocam como princípio a igualdade de condições de acesso, inclusão e permanência para todos os grupos sociais (Art. 4º, inciso I).

Entender esse pressuposto permite o trânsito no universo de considerações legal-burocráticas que justifica e legitima a educação como bem público tutelado pelo Estado e que leve em conta as diferenças socioculturais dos educandos. Numa discussão mais teórica e conceitual, poderíamos alocar essa análise na referência analítica da teoria do reconhecimento, considerando a educação escolar como dispositivo de redistribuição, que se manifesta a partir de uma alocação mais justa dos recursos e bens na sociedade para todos, inclusive dessas minorias socioculturais que a acessam.

A consequência é considerar que a redistribuição se orienta na busca de mais igualdade social entre indivíduos e grupos sociais a partir de uma política de classe, na medida em que procura distribuir de forma mais justa a renda e bens. E o reconhecimento se revela na busca por uma sociedade multicultural, a partir de uma política de identidade, respeitando a autorrealização de suas manifestações culturais.

Para compreender como essa normatividade se expressa nas políticas educacionais, observa-se como o Brasil assume uma positividade dos direitos fundamentais, incluindo a educação, na norma jurídica. Segundo Dallari (2004, p. 35-37), os direitos fundamentais são aqueles direitos validados de forma inviolável, intemporal e universal. Nessa acepção normativa, esses direitos já são considerados supraconstitucionais, garantidos acima da própria Constituição. A discussão ganha relevância ao destacar a supraconstitucionalidade que recepciona esses direitos no âmbito de uma acepção mais ampla condicionada pelos direitos humanos numa dimensão internacional, enquanto dispositivo

acessível a uma redistribuição de um bem tutelado pelo Estado. Esse é um direito irrevogável expresso de forma medular na Carta Magna brasileira. O princípio norteador das DCNEB/2013 declara que a escola tem o papel crucial como estruturante na efetivação da garantia do respeito aos direitos humanos. A inspiração legal que orienta essas normativas inscreve categorias como democracia, cidadania, igualdade, liberdade que assentam a regra legal na regularização da oferta da educação brasileira, distribuídas, ainda com certo limite e demasiadas dificuldades, de forma universal, para essas especificidades socioculturais.

No rastro desse provimento legal, buscamos, então, compreender as modalidades diferenciadas no ensino, manifestas e explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/2013, enquanto um provimento institucional no âmbito da constituição de um Estado de Direito Democrático. Para tanto, é fundamental considerar os princípios da equidade e da valorização da diversidade, os direitos humanos e a igualdade de condições para o acesso e permanência do educando na escola.

O ensino de sociologia se insere nesta relação do reconhecimento e da redistribuição com as modalidades diferenciadas de ensino no bojo de uma *práxis* voltada à compreensão da realidade pedagógica e cultural de seus sujeitos (Raizer *et al.*, 2008) e à reflexão sobre a ampliação dos direitos sociais e suas implicações na sociedade brasileira, no sentido do fortalecimento dessas prerrogativas, a partir de seu conteúdo programático e de suas metodologias. Assim, o ensino de sociologia aprofunda sua relação com o ensino básico e reforça a institucionalização de direitos emergentes de atores que buscam reconhecimento e redistribuição.

Modalidades diferenciadas de ensino e a sociologia: um modelo de redistribuição e reconhecimento?

Considerando esse debate inicial, a educação básica passa a envolver diferentes contextos de ensino considerando a identidade, a diversidade e a diferença nas dimensões que compõem o cenário atual dos matizes socioculturais em que os espaços escolarizados se manifestam nas políticas educacionais brasileiras. Segundo o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica/2013, a educação básica é definida como um nível da educação escolar no qual se inserem as seguintes modalidades de ensino: Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Educação do Campo; Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos, Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais; Educação Indígena, Educação Quilombola; Educação escolar para populações em situação de itinerância.

A expressão dessas especificidades está manifesta em cada modalidade de ensino, inaugurada nas políticas educacionais e merecedora de atenção especial dos cursos voltados para a formação de professores – as licenciaturas. Para melhor

entendê-las é premente conhecer suas institucionalidades, como elas se regularizam e se estruturam no complexo do sistema de ensino, na educação básica. Vale destacar que essa apresentação tem um tom previamente descritivo, orientado sobretudo pelas DCNEB/2013, com limitada oferta analítica, com algumas inferências de pesquisas e autores que se debruçaram sobre a temática, buscando contrapor-se às afirmações do documento oficial, revelando alguns dilemas inscritos nessas modalidades, bem como problematizar o lugar do ensino de sociologia nesses novos espaços escolarizados. O intento é contextualizar essas modalidades, compreender suas regularizações, apontar suas principais problemáticas e refletir acerca do lugar do ensino de sociologia (por isso, o foco no Ensino Médio dessas modalidades) nesses espaços, sobretudo, privilegiando uma discussão para a formação de professores. Para tanto, elencam-se as modalidades inscritas nas DCNEB/2013, nas quais parte significativa da descrição encontra sua fonte.

Inicialmente, a *Educação Profissional Técnica de Nível Médio* tem orientação principal em suas diretrizes próprias. Ela se caracteriza por uma modalidade diferenciada de ensino detentora de um modo próprio de educar na educação básica e em sua articulação com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância (Brasil, 2013). A sua oferta pode ser de diferentes formas, em cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional. No Ensino Médio, os cursos podem se dar de forma articulada e ser organizados integradamente, como um curso único de matrícula única. Esse modelo abriga variados componentes curriculares, inclusive a sociologia, além da habilitação profissional técnica. Esse escopo permite a conclusão da etapa da educação básica. Sua oferta também pode se dar a partir de dupla matrícula e dupla certificação, uma vez que ela pode ocorrer na mesma instituição de ensino.

Segundo as DCNEB/2013, a nova orientação curricular para essa modalidade se expressa em uma leitura que busca ultrapassar a clássica dualidade do ensino, que estabelecia historicamente a consagrada divisão social do trabalho entre os trabalhadores comprometidos com a ação de executar e aqueles comprometidos com a ação de pensar e dirigir ou planejar e controlar a qualidade dos produtos e serviços oferecidos à sociedade (Brasil, 2013, p. 209), uma vez que ela declara ultrapassar os limites de uma formação escolar, considerando o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento do mundo do trabalho, na perspectiva da formação integral do cidadão trabalhador. Ainda que no mundo prático essa intencionalidade não se expresse com total uniformidade, há certo cuidado na observância de determinados investimentos maciços nessa modalidade.

Os principais problemas da Educação Profissional e Tecnológica, para além do dualismo clássico, em linhas gerais, são

apresentados por Frigotto (2007), quando ele sinaliza a dificuldade de uma concepção da formação técnico-profissional estritamente adaptada aos objetivos do mercado. O autor também revela como a persistência de uma educação básica de baixa qualidade não fomenta uma digna educação profissional. No rastro dessa análise crítica, Frigotto (2007) refere-se aos entraves para a universalização dessa modalidade nas políticas educacionais, bem como argumenta que a relação da educação básica com a educação profissional precisa ser redimensionada a partir de uma perspectiva que vincule a formação profissional às políticas de renda e emprego, para politizar a formação em todas as suas esferas.

Raizer e Meirelles (2011) defendem uma prática no ensino de sociologia na educação profissional a partir dos conceitos sociológicos de escola unitária, segundo a concepção gramsciana, e técnica social, no rastro teórico de Mannheim, problematizando o espaço, experiências e limite para o ensino de sociologia nos cursos de formação técnica. O ensino de sociologia nessa modalidade tem seu lugar, a partir do domínio não só operacional de um determinado fazer, mas na compreensão global do processo produtivo. Nesse sentido, é possível garantir um conhecimento que possibilite um domínio conceitual aos alunos, proporcionando-lhes autonomia intelectual, nas suas funções e atribuições socio-ocupacionais. Nessa perspectiva, Raizer e Meirelles (2011) defendem uma prática metodológica que estabeleça um eixo comum no ensino de sociologia a partir dos conceitos: sociedade, tecnologia e ética, globalização e trabalho.

A modalidade *Educação Básica do Campo*⁴ se caracteriza por uma educação escolar destinada à população rural e direciona-se pedagogicamente à identidade do grupo social pelo qual ela se orienta. Essa identidade está vinculada à sua realidade sociocultural, definida pelas peculiaridades da vida no campo, contemplando, sobretudo, sua diversidade social, cultural, política, econômica, de gênero, de geração e de etnia. A Pedagogia da Terra, aplicada a essa modalidade, orienta-se por uma metodologia baseada na Pedagogia da Alternância – sistema dual de aprendizado. Nesse modelo, o educando participa concomitante e alternadamente de dois ambientes, situações de aprendizado: escolar e laboral. Segundo as DCNEB/2013, essa alternância se caracteriza por diferentes modelos no Brasil: pode ser de alternância de dias, semanas ou blocos semanais ou ainda mensais ao longo do curso. A metodologia pressupõe uma parceria educativa nesses dois ambientes formativos, uma vez que eles se estabelecem por suas complementaridades.

Essa modalidade, especificamente, vem enfrentando muitos desafios e obstáculos para sua consolidação como modelo de educação escolar de qualidade. Problemas como a defasagem (séries incompatíveis com a idade); evasão; precariedade estrutural das escolas do campo; dificuldades de deslocamento e transporte; currículos desatualizados e desinteressantes; calen-

⁴ Também se inscreve com orientações próprias – as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão orientadas pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, e pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008.

dários inadequados com a colheita de safras; recursos humanos sem formação específica para salas multisseriadas, comuns nas escolas rurais, são comumente verificados nas unidades educacionais que oferecem essa modalidade de ensino. Para Cavalcante (2010, p. 561), a academia bebe do rural seus desassossegos há algum tempo, mas proporcionalmente pouco retorna para que este rural saia do seu patamar de objeto de estudo entre o lamento e a excentricidade.

A sociologia nessa modalidade, segundo Ruszczyk e Schneider (2013), tem uma ação substancial, colaborando para o desenvolvimento do sujeito no pensamento crítico, a partir das práticas da atividade rural, condicionadas por uma luta por qualidade de vida no campo, para além do voluntarismo dos agricultores (2013, p. 138). Ainda segundo esses autores, as contribuições dessa prática, característica da educação do campo, favorecem também uma *práxis* pedagógica em sociologia, porque permitem que essa disciplina redimensione o homem e a vida no campo. Esse redimensionamento é necessário, pois há um inventário conservador que culpabiliza o trabalhador do campo pela sua pobreza e baixa produtividade (Arroyo *et al.*, 2004). A sociologia, então, atende a um diálogo com áreas que estudam e discutem o rural brasileiro para conferir a racionalização de um pensamento crítico de seus contextos e de seus sujeitos.

Onde a *Educação Especial* se coloca na expressão modalidade diferenciada de ensino? Segundo as DCNEB/2013, ela é uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas, como parte integrante da educação escolar regular e também se apresenta como uma modalidade transversal para as outras modalidades diferenciadas de ensino⁵. Ela deve, inclusive, estar expressa no projeto político-pedagógico das unidades escolares. Isso significa que todas as crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, devem ter a garantia de matrícula nos sistemas de ensino.

A literatura temática (Ferreira, 1998; Kassar, 2000; Mendes, 2002; Reganhan e Braccioli, 2008; Schneider, 2010) vem mostrando que muitos obstáculos ainda se colocam na cobertura dessa modalidade de ensino. Problemas como a falta de estruturas adequadas – inacessibilidade; poucos profissionais qualificados para o Atendimento Educacional Especializado (AAE), bem como resistência e inabilidade do professor regular; ausência de suporte para os profissionais envolvidos no AEE; despreocupação com a adequação curricular; ausência ou insuficiência de recursos pedagógicos; falta de planejamento da participação da família e insuficientes reformas nos componentes curriculares dos cursos de licenciatura. Este rol de vicissitudes compõe a experiência da educação especial na educação básica. Segundo

Silva e Bergamo (2008), grande parte das experiências positivas na área da inclusão escolar tem origem na iniciativa pessoal e individual do professor.

O ensino de sociologia pode contribuir no sentido de desnaturalizar e estranhar os preconceitos, inclusive revelando como a constituição da mitificação dos corpos é construída para um investimento de mecanismos de poder na sociedade, como revelou Foucault (2001). As classificações de demência e imbecilidade inscritas na Modernidade revelaram-se produções de subjetividade, e, por isso, as pessoas portadoras de deficiência foram altamente estigmatizadas, comparadas a seres irracionais, monstros, atribuindo-se ao corpo deficiente a condição de um ente anormal. Os investimentos de um conhecimento racional capaz de orientar o comportamento humano a partir de sua atuação nos processos sociais que permitam estabelecer um controle mínimo de suas próprias vidas tornam-se urgentes, e a sociologia pode contribuir para essa reflexão. A formação de professores, contudo, deve investir em qualificação para atender essa demanda, sobretudo, com práticas coletivas de integração que permitam ajudar os alunos na leitura de textos⁶, condição mínima para o ensino de sociologia.

A modalidade *Educação de Jovens e Adultos* tem como principal objetivo romper com a simetria do ensino regular para crianças e adolescentes, procurando favorecer percursos individualizados e prevendo adequação curricular, mediante suporte de atenção individual e com atividades diversificadas (Brasil, 2013). Entretanto, pesquisas (Barcelos, 2012) revelam que a realidade é diferente, pois observa-se uma homogeneidade dos currículos de educação regular, ou ainda uma inclinação à reprodução de modelos que já se revelaram esgotados em diferentes níveis de ensino da educação regular, mantendo um ciclo de ineficácia e inoperância formativa.

A regularização dessa modalidade prevê que os sistemas de ensino devem oferecer cursos e exames supletivos, em regime colaborativo entre os entes federados. No contínuo, as DCNEB/2013 acentuam que a certificação de conhecimento deve ser conferida por órgão normativo dos sistemas de educação, para acompanhar esses resultados e conceder a certificação, buscando conferir a verificação das competências e habilidades inscritas nos espaços escolarizados. Deve-se, sobretudo, respeitar a natureza dessa modalidade que estabelece em seu princípio formativo uma complexidade, singularidade e diversidade socio-cultural, permitindo a integração de diferenciados grupos sociais excluídos à vida produtiva de forma qualificada.

A configuração sociocultural desses sujeitos vem tratar de uma problemática histórica no Brasil. Segundo Paiva (1994),

⁵ A Educação Especial também recebe Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica próprias, que foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, complementadas pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 4/2009, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009), para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

⁶ Seja nas diferentes linguagens (braille, sinais); bem como oferecer oportunidades para alunos lerem textos para educandos com dificuldades visuais, como prática colaborativa.

essa dívida secular para com aqueles privados do acesso à educação escolar na idade própria não ultrapassou os elevados investimentos que diferentes políticas voltadas para a educação de jovens e adultos no Brasil assumiram. A autora declara ainda, analiticamente, o custo social significativo da não universalização das oportunidades de educação básica ou de cobertura universal ineficaz. As consequências de sistemas educativos limitados e/ou ineficazes com oferta de qualificação precária num mundo onde o letramento é condição mínima para a inserção no mundo do trabalho e na dinâmica social passam a acentuar ainda mais a necessidade de uma modalidade diferenciada de ensino para atender essa parcela da população com a qual o Brasil tem uma dívida.

A autora, todavia, reconhece na requalificação, na educação continuada e na compensação de deficiências educacionais entre jovens e adultos papel medular nas configurações da dinâmica econômica, onde a crise da globalização da produção e dos mercados, da aceleração mundial da tecnologia, dos crescentes desajustes do mercado de trabalho convive com a crescente prevalência de empregos que necessitam de qualificação mais elevada ou multiquificada. A experiência na realidade brasileira revela com clareza essa afirmação, considerando os substanciais limites com que essa modalidade se instaurou no contexto nacional.

O ensino de sociologia ganha nessa modalidade uma dimensão ainda maior na aplicabilidade de uma reflexão sobre as condições socioculturais desses grupos vulneráveis, que, para além de uma contribuição voltada para a "formação de cidadania" e de "sujeitos críticos" numa pretensa "conscientização", necessita se orientar para uma proposta de formação que acentue a capacidade dos alunos de problematizarem os fenômenos. O desenvolvimento dessa atribuição formativa se orienta numa perspectiva não só para o mercado de trabalho, mas, também, para a sua experiência na sociedade (Rocha, 2012). A autora reitera que fazer a reparação dessa dívida inscrita na vida desses educandos é a força motriz para a finalidade da EJA. Outra contribuição interessante para nossa reflexão é apresentada por Kern (2013), quando considera determinadas especificidades da EJA. Contextualizando, afirma que: (i) a EJA é uma modalidade com significativos limites para preparar para o Vestibular. Nesse sentido, a autora declara que, ainda que essa modalidade favoreça um conhecimento que incentive esses educandos a fazê-lo e oriente caminhos para continuar estudando, a EJA não se propõe a esse alcance; (ii) a EJA não é uma modalidade de ensino regular; (iii) a EJA é um espaço de reparação de aprendizagens essenciais aos educandos/as, diretamente ligadas com suas vidas, especialmente a dimensão do trabalho. Considerando esse feito, pensar o ensino de sociologia a partir desse mote é refletir sobre o que é essencial para os estudantes da EJA no ensino de sociologia. Uma questão complexa, mas necessária para refletir.

A modalidade de *Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais* – Educação Prisional vem no rastro das regulações da EJA, mas com regulações adicionais e próprias para grupos privados de liberdade.

Ainda que, relativamente antiga no Brasil, tenha sido objeto de determinação legal nos primórdios da República, a educação prisional tem recebido maior atenção governamental. Iniciativas de organismos federais brasileiros, das áreas da justiça e da educação, têm ressaltado a importância estratégica do trabalho pedagógico, considerando a educação na sua integralidade, além de adequado ao universo do sistema penitenciário. Nesse sentido, ações como o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), o II Seminário Nacional de Consolidação das Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário e o Projeto Educando para a Liberdade revelam como as iniciativas governamentais para a consolidação da educação prisional no Brasil, ainda que a passos lentos, caminham numa direção construtiva (Corenza *et al.*, 2009), enquanto um mecanismo de redistribuição. Numa visão de conjunto, essas ações destacam a importância de se compreender a educação na sua integralidade e como processo que não é localizado numa etapa da vida. Ela se estende para vários momentos nas biografias, considerando suas diferentes dimensões em suas especificidades, onde a educação prisional como temática pertinente à educação de jovens e adultos deve atender os dispositivos regulatórios dos documentos legais expostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição Federal brasileira e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como na Lei de Execução Penal de 1984, na qual se observam os direitos garantidos para os presos previstos pela Lei de Execução Penal. Apesar do marco regulatório, foi o Parecer do Seminário Regional pela Educação nas Prisões, promovido pelo Educando para a Liberdade, que ocorreu em Brasília de 12 a 14 de julho de 2006, e o II Seminário Nacional de Educação em Prisões, ocorrido em Brasília (DF) entre os dias 30 e 31 de outubro e 01 de novembro 2007, que marcam a consolidação de ações dos Ministérios da Justiça e da Educação para dinamizar a educação prisional. As estratégias priorizadas nesses eventos se dispuseram a promover a articulação nacional entre todos os ministérios envolvidos e responsáveis pela referente questão. Estava selado o Protocolo de Intenções entre aqueles dois ministérios. Os dispositivos regulatórios como a Resolução n. 14 do Conselho Nacional de Educação, então, fixam as regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), atualmente, apoia de forma técnica e financeira a implementação de educação de jovens e adultos no sistema prisional.

A modalidade é estabelecida através de convênio de cooperação técnica, entre as Secretarias de Educação – Estadual e Municipal – que são responsáveis pelas ações regulares da educação formal ofertadas nesses estabelecimentos, voltando-se para a elevação de escolaridade. A União oferecerá apoio administrativo e financeiro a esses entes para a manutenção das escolas nos presídios, e os recursos advirão também de montantes destinados aos sistemas estaduais de justiça ou administração penitenciária. As modalidades de ensino devem ser providas por supletivos, educação de jovens e adultos, assim como educação a distância, segundo a determinação da Lei n. 13.163/2015.

Essa modalidade de ensino também confere uma especificidade legal-institucional, uma vez que se observam limites das Resoluções do CNE ao tratar dos dispositivos educacionais nos estabelecimentos penais. Segundo as DCNEB/2013, elas agem somente nas questões de ordem da política educacional, de orientação geral e não operacional, que tange ao Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP. Um dos problemas observados é o conflito de competências que se estabelecem entre essas instâncias. A relação nem sempre é muito fácil e favorável, dificultando a própria oferta desse ensino.

Ainda discutindo problemas dessa modalidade, a partir das experiências pontuais e dispersas dela, destituídas de uma orientação pública mais orgânica, o universo de problemáticas é volumoso. Situações como currículos tradicionais, material ultrapassado, infantilizado, moralizador, caracterizado por refugo descartado por outros espaços escolarizados são uma constante; professores despreparados e com intervenções moralizadoras; arquitetura prisional destituída de um espaço para desenvolvimento de atividades educativas; autonomia cerceada de gestores escolares em nome da segurança; disputas político-institucionais, entre outras questões, fazem parte do rol de dilemas da educação prisional. Sem falar das dificuldades operacionais de admitir o recluso nas instâncias educativas, considerando o processo de hierarquização dos crimes estabelecido pelos agentes de controle, determinando quem poderá ter acesso ao processo de escolarização internamente, e a transitoriedade dos presos nas unidades prisionais, uma vez que o dispositivo educativo prevê, minimamente, uma cobertura de tempo prolongado desses indivíduos nas unidades prisionais.

O ensino de sociologia nesses espaços tem sido caracterizado por experiências inaugurais e dispersas, até porque o Ensino Médio, onde se aplica esse campo de conhecimento, só recentemente foi considerado oferta obrigatória no sistema prisional. A educação enquanto um direito subjetivo, embora alcance essas minorias sociais privadas de liberdade, necessita de um alcance muito maior de demanda para o reconhecimento dos demais direitos fundamentais, inscritos na integridade física, psicológica e moral. É com esse reconhecimento que a educação lhes é devida. A importância da escola numa instituição prisional, como revela Mello (2008), reconduz os alunos a uma socialização secundária que se estabelece nesse ambiente. São novas formas de conduta e regras que se colocam e que acabam por estabelecer uma ponte entre o mundo interno e externo ou a prisão e a sociedade "lá fora". Nessa mesma reflexão, Mello e Santos (2010) afirmam que a educação não é o único vetor de ressocialização nas instituições prisionais, mas é um elo que aduz a consolidação de outras ações, como: geração de renda, construção de cidadania, perspectiva de futuro para a vida pós-cumprimento da pena, recuperação da identidade, escolarização certificada. Essa contextualização do universo prisional muito pode se amparar nas reflexões sociológicas que aduzem um cabedal conceitual e teórico que permite engendrar novas suposições interpretativas a essa população específica.

A regularização da *Educação Indígena* já prevê diretrizes próprias instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 3/99, que fixou

Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, com base no Parecer CNE/CEB nº 14/99.

Nas últimas décadas, as comunidades indígenas estão mobilizadas na construção de projetos de educação escolar diferenciada, discutindo suas especificidades, inclusive, com a participação de conselheiros do Conselho Nacional de Educação indígenas, desde 2002. Esse movimento revela um reconhecimento gradativo por parte do Estado brasileiro em incorporar no seu sistema de ensino uma perspectiva política e pedagógica da temática escolar indígena.

Historicamente, a tradição assimilacionista e integracionista de experiências escolares vivenciadas do período colonial até recentemente favoreceu, de todo modo, acentuar experiências educativas que aniquilavam com as diferenças culturais, tidas como entraves ao processo civilizatório e de desenvolvimento do País. Segundo as DCNEB/2013, a instituição escolar ganhou, com isso, novos papéis e significados, desvinculando-se da perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas e assumindo um papel da escola indígena como local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. Nos dizeres desse documento:

O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola. Nos processos de reelaboração cultural em curso em várias terras indígenas, a escola tem se apresentado como um lugar estratégico para a continuidade sociocultural de seus modos de ser, viver, pensar e produzir significados (Brasil, 2013, p. 46).

Foi a Constituição de 1988 que passou a reconhecer a pluralidade cultural, definindo o Estado Brasileiro como pluriétnico, superando a perspectiva assimilacionista que caracterizou toda a legislação indigenista precedente e que assumia uma acepção étnica e social provisória e transitória para as comunidades indígenas. Essa nova forma de compreender esses grupos sociais estabelece o reconhecimento jurídico do direito à diferença cultural, ou seja, o direito de serem índios, reconhecendo-lhes "sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições".

Para o Ensino Médio, a modalidade de educação indígena é recente no país, apesar da longa história que os povos indígenas têm nesse país. Essa oferta é fruto da demanda crescente de escolas diferenciadas nas comunidades indígenas. Embora com algumas experiências pontuais observadas, na garantia da oferta desse nível de ensino em seus territórios, a grande maioria de indígenas que acessa essa modalidade busca escolas fora de suas comunidades para cursarem o Ensino Médio em localidades não indígenas, fragilizando os componentes socioculturais desse grupo, bem como seus projetos políticos de uma educação diferenciada.

Entretanto, para todos os níveis de ensino, nessa modalidade, a oferta deve ser alicerçada numa política linguística que

garanta o princípio do bilinguismo e multilinguismo, bem como os registros específicos de português para o ensino ministrado nas línguas indígenas de cada povo e comunidade. A previsão dessa modalidade de ensino procura atender às necessidades dos povos indígenas, estabelecendo estratégias de valorização da diversidade sociolinguística brasileira, conforme os termos da Resolução CNE/CEB n. 10/2011.

A organização pedagógica das escolas indígenas está vinculada administrativamente aos municípios e estados da federação e são os próprios indígenas que decidem o regime das atividades pedagógicas, podendo ser realizadas semestralmente, por módulos, ciclos, regimes de alternância, tempo integral ou em outros regimes. De modo geral há um rompimento com a estrutura organizativa de disciplinas e há uma orientação para o trabalho com eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores, matizes conceituais, estudando conteúdos das diversas disciplinas numa perspectiva transdisciplinar.

Os dilemas que caracterizam a educação indígena são os mais diversos, considerando, inclusive, sua condição de processo ainda em construção, merecendo ajustes e avaliações. Contudo, o grande mote de problemáticas dessa modalidade é, sem dúvida, de ordem estrutural. Segundo o *Relatório de violência contra os povos indígenas no Brasil*, elaborado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2013), há um severo descaso com a Educação Indígena no Brasil, que implica situações como: inexistência de oferta de escolas; falta de transporte e merenda escolar; ausência de professores indígenas e material especializado; ofertas insuficientes de recursos, em razão de desvio para outras modalidades; situação irregular de professores; falta de respeito por projetos pedagógicos elaborados pelos indígenas; concentração de oferta do Ensino Fundamental, em razão das dificuldades de ampliar a formação de professores indígenas, inclusive nas formações de licenciaturas, etc. Outro contrassenso observado pelo relatório foi a não correspondência das escolas indígenas com as exigências do Censo Escolar que planeja a distribuição dos recursos. Situações como sobreposição dos rituais e o calendário formal e escolas não seriadas revelaram a falta de correspondência entre as DCNEB/1013 e a realidade das comunidades indígenas no Brasil e o etnocentrismo na execução dos projetos e programas.

O ensino de sociologia na Educação Indígena oferece um paradigma conceitual e teórico que favorece uma formação no campo da cultura e da reflexão sobre as diferentes configurações e grupos sociais, próprio da formação do curso de Ciências Sociais. Essa formação vai se aliar às propostas de Ensino Médio Indígena que busca, segundo as DCNEB/2103, promover o protagonismo dos estudantes indígenas, ofertando-lhes uma formação holística, que oportunize o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade para continuar o aprendizado de diversos conhecimentos necessários a suas interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas. Nesse sentido, a inserção da sociologia na organização curricular do Ensino Médio deve ser flexível, visando à sua ade-

quação aos contextos indígenas, às escolas e aos estudantes. Goulart (2012) faz uma defesa de não centralidade da sociologia no Ensino Médio, mas, sim, da distribuição mais equitativa dos campos disciplinares nas Ciências Sociais, sobretudo, a antropologia, para a discussão da temática indígena. Segundo a autora, isso é possível com o uso de metodologias diferenciadas, que permitam pensar o conceito de alteridade nos conteúdos clássicos. A sua defesa é no sentido de trabalhar os conteúdos pela ótica dos povos originários, para redimensionar o discurso do aluno, como parte do resultado educacional.

A *Educação Quilombola* está estruturada na mesma linha da Educação Indígena, considerando os pressupostos étnico-culturais das propostas políticas contidas nas atuais políticas públicas da educação. A mesma foi instituída nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, através da Resolução n. 08/2012, incluindo orientações do Parecer CNE/CP n. 03/2004, bem como na Resolução CNE/CP n. 01/2004. É válido registrar que todo esse processo inaugurado por uma educação diferenciada é o resultado de lutas contemporâneas por reconhecimento de grupos sociais com características diversificadas culturalmente.

É no Decreto n. 4887/2003 que se encontra a definição desses grupos sociais: "*grupos étnico-raciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida*". Esse marco legal apresenta um novo caráter fundiário no Brasil, destacando a cultura, a memória, a história e a territorialidade. Esse movimento inaugurou no Brasil o reconhecimento do direito étnico.

Para a previsão desse investimento, o aparato legal foi inspirado, além das normatizações internacionais, na Constituição Federal, no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que reconhece os quilombos e garante direitos aos seus ocupantes. Nesse sentido, aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os respectivos títulos.

A dinâmica operacional desse processo não é fácil, exigindo regulações próprias, inclusive para reconhecimento desses grupos, uma vez que as comunidades quilombolas no Brasil são múltiplas e variadas e se encontram distribuídas em todo o território nacional, tanto no campo quanto nas cidades.

Do ponto de vista da educação escolar, é crucial destacar as alterações do art. 26-A da LDB pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A primeira tornava obrigatório no Ensino Fundamental e Médio o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e a segunda reiterou a obrigatoriedade desse estudo, ampliando-o também para a história e cultura indígena. A Lei nº 10.639/2003 foi objeto da Resolução CNE/CP nº 1/2004, baseada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, que dão orientações para sua implementação. Segundo as DCNEB/2013, esse investimento legal aduz a legitimação da necessidade de que todos os brasileiros no seu processo escolar conheçam não somente a própria história, mas

também as origens africanas, afro-brasileiras e indígenas que marcam a história, a memória, a cultura, a política e a economia do país (Brasil, 2013).

A organização escolar⁷ nessa modalidade pode ser assumida de variadas formas: séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância, grupos não seriados com base na idade. Todos devem dispor de uma adequação do calendário escolar às especificidades socioculturais desses territórios.

Os principais problemas da educação quilombola encontram-se na superação da resistência a esses territórios, uma vez que o imaginário nacional ainda induz a uma percepção estigmatizada. Segundo Miranda (2012), num trabalho que apresenta a situação da educação escolar quilombola em Minas Gerais, a situação é adversa, marcada pela inexistência e funcionamento altamente precário de escolas localizadas nesses territórios. Apesar do trabalho focar numa determinada região, não é incomum encontrar as mesmas condições no resto das escolas quilombolas no Brasil. A autora revela como os indicadores educacionais são baixos, com problemas estruturais massivos, como salas inadequadas, algumas sem luz elétrica, água e saneamento básico, de pau-a-pique, escolas funcionando ao ar livre ou salas adaptadas cedidas por igrejas. Há ausência de transporte escolar ou em condições precárias de uso, profissionais e professores com total desconsideração com a singularidade dessas populações e ainda desconhecimento entre gestores municipais da presença de comunidades remanescentes de quilombos em suas áreas de abrangência. Isso muitas vezes pela própria dificuldade de caracterizar esses grupos e esses territórios subsumidos nas comunidades rurais.

O ensino de sociologia nesse espaço atende muito mais a um pressuposto metodológico interventivo do que uma perspectiva analítica, dado o grau de vulnerabilidade em que esses grupos se encontram. Os componentes formativos do campo disciplinar acabam por cingir uma performance de intervenção social. São grupos que passaram a contar com um reconhecimento oficial de identidade e cultura, mas que permanecem em conflitos fundiários. A sociologia, detentora de uma linguagem específica, carrega uma explicação sobre a lógica dos fenômenos sociais, através de metodologias e processos de codificação/tradução próprios que imprimem uma compreensão das racionalidades políticas e econômicas que incidem sobre esses grupos, de modo a interferir em suas dinâmicas internas, a partir do questionamento dessas institucionalidades. Trata-se, entretanto, de um desafio, porque as propostas pedagógicas de salas multiseriadas num complexo étnico-cultural exigem uma capacitação qualificada. Para além dos conteúdos que a sociologia pode inventariar nesses espaços, não se pode desprezar a exigência de uma sofisticação metodológica na prática de ensino.

Por fim, a modalidade *Educação Escolar para populações em situação de itinerância* também já se encontra com diretrizes próprias e versa sobre as condições vivenciadas por um grupo significativo de crianças, adolescentes e jovens brasileiros que vivem tal situação por razões culturais, políticas, econômicas, de saúde, dentre outros fatores. Esses grupos se caracterizam por dinâmicas de vida transitórias e pertencem a categorias que envolvem, além de circenses, ciganos⁸, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, artistas, demais trabalhadores em circos, parques de diversões e teatro mambembe que se autorreconheçam como tal ou sejam assim declarados pelo seu responsável legal.

A demanda por essa especificidade remete à conferência das dificuldades operacionais de administrar os recursos da educação escolar, dados os mecanismos de reclassificação que não são céleres o suficiente. Notadamente, considerando o tempo restrito de permanência na escola, e os casos, que não são poucos, em que os alunos não apresentam qualquer documento comprobatório de sua vida escolar anterior. Para essas situações, as diretrizes autorizam a escola a realizar uma avaliação para aferir as necessidades de aprendizado do aluno. Uma vez feita essa avaliação, o educando deve ser inserido no grupamento correspondente aos seus pares de idade, mediante diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, realizado pela instituição de ensino que o recebe. Essa situação confere, então, a garantia da matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença a estudantes classificados nessa modalidade de itinerância sem qualquer disposição discriminatória.

Nessa modalidade, a escola deve garantir os direitos socioculturais desses grupos, adequando-se às suas particularidades culturais, inclusive, com a oferta de estratégias pedagógicas e material didático que viabilizem essa expressão da realidade cultural, social e profissional desses estudantes.

Por se tratar de uma modalidade essencialmente recente, encontramos poucos trabalhos sobre o tema, pesquisas que revelassem os problemas dessa modalidade. Niquetti (2013), contudo, num trabalho sobre práticas pedagógicas ciganas, destacou a necessidade premente da criação de um centro de referência responsável pelo nivelamento de conhecimento desses grupos que acessam a escola regular. Considerando as dificuldades operacionais de realizar a aferição desses conhecimentos, a escola regular pode incorrer em classificações injustas e ineficientes, comprometendo, sobretudo, a vida escolar desses educandos. Outra situação destacada pela autora é a mediação de uma formação acessada pela metodologia de Educação a Distância para estudantes classificados nesse grupo social.

⁷ As comunidades quilombolas rurais e urbanas, por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização social, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012 (Brasil, 2013).

⁸ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão formulou um documento, em 2014, para orientar os sistemas de ensino especificamente sobre o povo cigano. O mesmo foi elaborado por um Grupo de Trabalho para acompanhar a Resolução CNE/CEB n. 03/2012, que institui as diretrizes de populações em situação de itinerância.

Do ponto de vista do ensino de sociologia, essa modalidade não imprime uma regulação específica para os professores de sociologia, uma vez que a oferta é estabelecida pelo sistema de ensino regular. O mote em destaque aqui diz respeito às preocupações e às sensibilidades que o ensino de sociologia pode ter em uma escola que recebe esses grupos sociais. Sem dúvida, o arcabouço teórico e conceitual das Ciências Sociais vai imprimir maior disposição para a alocação dessas populações no universo da escola.

O quadro panorâmico aqui apresentado revela incongruências consideráveis entre o discurso determinado nos documentos oficiais (diretrizes) e a realidade em que se efetivam essas modalidades. Problemas da ordem da universalização e da qualidade ainda se colocam como a grande questão para as políticas educacionais, sejam elas regulares ou diferenciadas. Isso significa que, do ponto de vista teórico, é possível observar, por exemplo, no Brasil, a dinâmica da polarização entre essas duas tendências no campo das políticas progressistas: de um lado, um grupo político luta para maior alocação de recursos e bens a essas minorias, historicamente discriminadas. Um exemplo disso, é a prerrogativa da educação enquanto um direito de todos, no clamor dos direitos sociais, como dispositivo efetivo para a aquisição de recursos econômicos. Por outro lado, um grupo luta por reconhecimento não admitindo mais que essas minorias assimilem as normas da maioria ou da cultura dominante em razão da institucionalização de padrões de valoração cultural de determinados grupos sociais. O reconhecimento amplia os espaços de participação social dos grupos discriminados, promove a autorrealização dos indivíduos e ainda promove a solidariedade e dignidade de todos, considerando o respeito às especificidades socioculturais tangenciadas pelas modalidades diferenciadas de ensino, no âmbito da educação básica.

O que se observa, então, é que, apesar de todo investimento legal para a garantia desse bem público, seja uma educação regular ou uma educação diferenciada, conforme revelam os dispositivos legais, inclusive inspirados na doutrina de direitos humanos, ainda há muito a se conquistar para a garantia efetiva dos ditames das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, considerando que tanto a universalização quanto a qualidade na educação regular ainda estão em processo de consolidação; mas no que diz respeito às modalidades diferenciadas, o caminho ainda é longo para chegar a um estágio minimamente universalizado. No que tange à formação das licenciaturas, a instrumentalização dessas normativas parece não cumprir uma oferta de espaço para a discussão dessas modalidades. O encontro com essas modalidades será muito mais consolidado por percursos individuais do que propriamente por uma descoberta dessas atuações no seu espaço de formação disciplinar, na licenciatura.

Considerando, entretanto, que as normativas legais para essas configurações educativas ainda são recentes, inclinamo-nos a admitir que há um processo gradativo de reconhecimento em curso, que muito vai depender das lutas contemporâneas por reconhecimento e redistribuição desses grupos sociais, que, cada

dia mais potencializados pelo processo educativo, podem reconfigurar a noção de justiça e direito na sociedade contemporânea.

Uma reflexão no caminho da ampliação da justiça para as modalidades diferenciadas de ensino

As modalidades diferenciadas referem-se às formas distintas que a estrutura e a organização do ensino seguirão para se adequarem às necessidades e às disponibilidades que garantam condições de acesso e permanência na escola, sobretudo para grupos sociais que demandam a cobertura de uma especificidade metodológica na oferta da educação escolar. Essa orientação coloca a questão da diversidade que se manifesta e se estabelece de forma variada nas composições dos grupos sociais que acessam a educação escolar. Não é possível, entretanto, deixar de destacar que, durante muito tempo, essa diversidade foi ignorada e, dessa forma, na esfera do direito, o princípio legal básico de respeito à dignidade humana foi violado, transgredindo princípios que a doutrina dos Direitos Humanos buscou garantir.

Na perspectiva de Santos (2008) assentaria uma interpretação voltada para a sociologia das ausências, buscando ouvir aquilo de que não se tem registro ou o que é ativamente produzido como não existente, que dimensiona uma valoração capaz de padronizar as perspectivas socioculturais, ou ainda cerceá-las, através de uma racionalidade dominante, naturalizando as diferenças. Não por dispositivos redistributivos, porque esses estão contemplados, através da educação obrigatória, mas não alcançados ou alcançados de forma ineficaz, incompleta.

Por essa disposição, a superação fica ainda mais dificultosa, considerando que, ao assumir um discurso de garantia legal, o mascaramento ganha maior cobertura. Por outro lado, no mote de uma política de identidade, o reconhecimento dessas modalidades viabilizaria uma trajetória de superação. Os autores que trabalham com essa polarização (redistribuição x reconhecimento), Axel Honneth (2003) e Charles Taylor (1994), revelam tendências de uma visão culturalista da política de identidade, a partir do modelo de identidade, para explicar o reconhecimento dessas minorias sendo alcançado, a partir da autorrealização de suas identidades.

Contudo, nas políticas públicas educacionais, essa polarização não parece pertinente, pois o mecanismo para a superação não está localizado apenas numa dimensão, seja redistribuição ou reconhecimento. Mas, como Fraser (2007) defende, a questão principal está na contenda de agregar a universalização de direitos e ações políticas que garantam o respeito e valorização das diferenças culturais, como princípio orientador para as políticas educativas de presunção diferenciada. Segundo a autora, nessas políticas, a igualdade e a diversidade não devem ser antagônicas, mas constituir os fundamentos de uma sociedade democrática promotora da justiça social, a partir de uma dimensão ampliada de justiça. Segundo Fraser (2007), tanto redistribuição quanto

reconhecimento precisam caminhar juntas, pois nenhuma, isoladamente, é suficiente para o plano ético dessas minorias.

O desprovido de recursos materiais desfavorece uma aquisição de capital cultural para prover-se dos recursos institucionais e intelectuais para ocupar espaços e instrumentalizar-se frente a uma conquista por reconhecimento na sociedade. Nesse sentido, o caminho para consolidar uma sabedoria ético-política carece de substratos tanto materiais quanto culturais, uma vez que a dependência econômica impede ou desfavorece a paridade de participação dos indivíduos na sociedade.

Fraser (2007) recomenda que é preciso prever uma interação desses dois modelos emancipatórios, sugerindo a ampliação do conceito de justiça, de modo que possa acomodar tanto as reivindicações de uma igualdade social quanto de reconhecimento das diferenças.

O debate se coloca em aberto; ainda há muito a se descobrir e fazer com relação a essa temática. Um campo considerável de pesquisas, inquietações, conceitos e teorias a se produzir e levantar, observando diversos atores e práticas em jogo. A pergunta que não quer calar se volta para questionar sobre as condições em que essas modalidades se encontram para a sua efetivação e sua oferta, no âmbito do Ensino Médio. Para responder, remetemos ao inventário teórico que procuramos levantar nesse trabalho.

As condições não são das melhores no caminho da redistribuição, enquanto um dispositivo de garantia universalizado. Por outro lado, apesar de um reconhecimento gradativo, lento e talvez impreciso dos documentos oficiais, há, de certa forma, uma lógica impressa nos órgãos operativos das políticas educacionais (escola, secretarias, coordenadorias de educação, etc.) que não projeta visibilidade a esses grupos, que não legitima suas práticas, que não colabora para reconhecer suas especificidades e não se esforça em redimensionar conceitos e práticas no universo da educação escolar diferenciada.

Na prática, o padrão regular de ensino é o paradigma do modelo, da referência de orientação universal, homogeneizada. Nesse sentido, apesar das referências diferenciadas inscritas e inauguradas por marcos legais e documentos oficiais – DC-NEB/2013, PNE e outros documentos, mediados por discurso “ético, democrático”, o que se torna imperativo é o costume, é a tradição na conveniência da conformidade prática dos pressupostos pedagógicos universalizados. Por isso, há tantos entraves e dilemas na efetividade dessas políticas. Contudo, estamos apenas chamando a atenção para um lado, dos limites institucionais; o outro lado da moeda é o campo de lutas das minorias sociais que se projetam a cada dia, buscando mais espaços e direitos e, dessa forma, adquirindo conquistas substanciais para suas demandas. A noção de justiça ampliada, tematizada por Fraser (2007), é uma forma de pensar trazendo as demandas de reconhecimento como reivindicações por justiça e não, necessariamente, por ética. Afinal, ela não busca uma ampliação do conceito de justiça? A resposta é sim, uma vez que ela procura romper com o modelo padrão de reconhecimento a partir da identidade, tal qual Honneth (2003) e Taylor (1994) o fazem.

A autora inova compreendendo o reconhecimento como questão de *status* social. Segundo Fraser (2007), o que se exige em termos de reconhecimento nessas lutas contemporâneas não é a identidade de um grupo específico – negros, ciganos, indígenas, camponeses, detentos, portadores de deficiência, etc. O reconhecimento que se busca é a condição desses grupos como parceiros integrais na interação social, ou seja, é superar a subordinação desses grupos em culturas dominantes, é fazer com que esse indivíduo falsamente reconhecido ou cujo reconhecimento é negado seja visto como um membro efetivamente participante na sociedade, interagindo com os outros como um igual. Ampliar o conceito de justiça aqui não é somente admitir uma regra legal, uma lei que proteja as minorias discriminadas, mas é conceber uma paridade de participação e de atuação na vida social.

Considerações finais

As licenciaturas, de modo geral, e a sociologia, em particular, devem se desvencilhar de uma formação pragmática, redimensionando suas práticas diante desses atores, ávidos por redistribuição e reconhecimento, que demandam práticas inovadoras. Devem descortinar seus pretensos paradigmas padronizados, sob o risco de produzir uma sociologia tradicional, costumeira. O que é clássico é sempre oportuno resgatar; como dizia Fernandes (1980) lá nos idos de 1954, no I Congresso Brasileiro de sociologia, inspirado por Mannheim, onde esses elementos culturais do costume e da tradição operam, a ciência social se torna desnecessária. Num universo onde muita gente acha que fazer é normatizar costumes e comportamentos sociais, todo cuidado é pouco.

A tarefa do ensino de sociologia, neste contexto de afirmação de direitos, consequência de ações de redistribuição e de reconhecimento, é voltar-se para a interação de atores inseridos ou não como beneficiários dessas novas modalidades de ensino, aplicando metodologias e conteúdos que reconheçam as diferenças, deslegitimando as desigualdades como ação ética. A questão-chave para o ensino de sociologia é dimensionar as modalidades diferenciadas enquanto um pressuposto de justiça.

A discussão apresentada, para além de compreender, sob uma perspectiva teórica, as modalidades diferenciadas de ensino, buscou oferecer um panorama de elementos para o debate, no plano da formação de nossas licenciaturas. A experiência com o trabalho nos permite inferir que essas novas perspectivas podem redimensionar a prática de ensino em sociologia e, dessa forma, reconduzi-la ao *status* de uma formação que contribua para a garantia de direitos e a consolidação de princípios fundamentais na defesa dos direitos humanos.

Referências

ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; CASTAGNA, M. (orgs.). 2004. *Por uma educação do campo*. Petrópolis, Vozes, 164 p.

- BARCELOS, V. 2012. O currículo na Educação de Jovens e Adultos – uma perspectiva intercultural na educação. In: Encontro da ANPED Sul, IX, Caxias do Sul, 2012. *Anais...* Caxias do Sul, p. 1-13.
- BRASIL. 2013. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, MEC, 562 p.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). 2013. *Relatório de violência contra os povos indígenas no Brasil: Dados de 2012*. Brasília, CIMI, 140 p.
- CAVALCANTE, L.O.H. 2010. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas rurais. *Revista Ensaio*, 18(68):549-564.
<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362010000300008>
- CORENZA, M.S.; MAGALHÃES, M.G.; MÁXIMO, A.C. 2009. Educação prisional: objetivos, interesses, práticas e campos de saber: Um estudo sobre trajetórias recentes das iniciativas educacionais em sistema prisional. In: Congresso Ibero-Americano de História de Educação Latino-Americana, IX, Rio de Janeiro, 2009. *Anais...* Rio de Janeiro, p. 1-16.
- DALLARI, D. A. 2004. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo, Moderna, 112 p.
- FERNANDES, F. 1980. *A sociologia no Brasil*. Petrópolis, Ed. Vozes, 142 p.
- FERREIRA, J.R. 1998. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Cadernos CEDES*, 46(1):7-15.
<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32621998000300002>
- FOUCAULT, M. 2001. *Os anormais*. São Paulo, Martins Fontes, 480 p.
- FRASER, N. 2007. Reconhecimento sem ética? *Revista Lua Nova*, 70:101-108.
- FRIGOTTO, G. 2007. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. *Revista Educação e Sociedade*, 28(100):1129-1152.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>
- GOULART, A.C. 2012. Propostas antropológicas para pensar a temática indígena no ambiente escolar. *Revista Ensino de Sociologia em Debate*, 1(1):1-19.
- HONNETH, A. 2003. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo, Ed. 34, 296 p.
- KASSAR, M. de C.M. 2000. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Cad. CEDES*, 20(50):41-54.
<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622000000100004>
- KERN, E.B. 2013. *Plano de estudo: EJA*. Porto Alegre. Disponível em: <http://sociologiaemteste.blogspot.com.br/2013/01/plano-de-estudo-eja.html>. Acesso em: 09/09/2015.
- MELLO, F.M. de; SANTOS, L.M. dos. 2010. Reflexões sobre a educação escolar no sistema prisional. In: Encontro Dialógico Transdisciplinar – Tendo conhecimentos em complexidade: desafios e estratégias, Vitória da Conquista, 2010. *Anais...* Vitória da Conquista, p. 25-41.
- MELLO, F.M. de. 2008. Educação no sistema prisional: considerações sobre a ressocialização do adulto preso. *Revista CONPEDI*, 7(1):538-543.
- MENDES, E.G. 2002. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. *Revista Integração*, 24(1):12-17.
- MIRANDA, S.A. 2012. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50):369-498. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000200007>
- NIQUETTI, G. 2013. Segregação social e os povos ciganos: proposta pedagógica para atender a diversidade das comunidades ciganas na educação básica do Paraná. In: Seminário Internacional de Pesquisa em Educação, III, Curitiba, 2013. *Anais...* Curitiba, p. 1-8.
- PAIVA, V. 1994. Anos 90: as novas tarefas da educação de adultos na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, 89:29-38.
- RAIZER, L.; MEIRELLES, M. 2011. A sociologia como técnica social na educação profissional rumo a uma escola igualitária? In: Congresso Brasileiro de Sociologia, XV Curitiba, CBS, 2011. *Anais...* Curitiba, p. 1-18.
- RAIZER, L.; MEIRELLES, M.; PEREIRA, T.I. 2008. Escolarizar e/ou educar? As perspectivas do ensino de sociologia na educação básica. *Pensamento Plural*, 2:105-123.
- REGANHAN, W.G.; BRACCIALLI, L.M.P. 2008. Inserção de alunos com deficiência no ensino regular: perfil da cidade de Marília. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(3):385-404.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000300005>
- ROCHA, F.V. 2012. Sociologia na Educação de Jovens e Adultos. In: Seminário de Ciências Sociais, X, Maringá, 2012. *Anais...* SCS, p. 1-25.
- RUSSCZYK, J.; SCHNEIDER, S. 2013. O ensino de sociologia no contexto das escolas rurais e na interface com a educação do campo. *Revista Educere et Educare*, 8(15):133-145.
- SANTOS, B. de S. 2008. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo, Cortez, 202 p.
- SCHNEIDER, M.N. 2010. Abordagem de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Revista Contingência*, 5(1):68-75.
- SILVA, J.R.; BERGAMO, R.B. 2008. A percepção de diferentes autores que atuam no cenário da educação inclusiva. In: Congresso Nacional de Educação, VIII, Curitiba, 2008. *Anais...* Educere, p. 977-818.
- TAYLOR, C. 1994. *Multiculturalismo*. Lisboa, Instituto Piaget, 196 p.

Submetido: 04/11/2015

Aceito: 09/11/2015