UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VANESSA DO RÊGO FERREIRA

A CONSTRUÇÃO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES DE SOCIOLOGIA EM ALAGOAS

MACEIÓ

2015

VANESSA DO RÊGO FERREIRA

A CONSTRUÇÃO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES DE SOCIOLOGIA EM ALAGOAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira

Maceió

2015

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A construção dos referenciais curriculares de Sociologia em Alagoas

VANESSA DO REGO FERREIRA

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 05 de Maio de 2015.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientador)

Profa. Dra. Rosemeire Reis da Silva (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Amaury Cesar Moraes (USP)
(Examinador Externo)

Catalogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

F383c Ferreira, Vanessa do Rêgo.
A construção dos referenciais de sociologia em Alagoas / Vanessa do Rêgo Ferreira. – 2015.
170 f. : tabs.

Orientador: Amurabi Pereira de Oliveira.
. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação, Maceió, 2015.

Bibliografias: f. 126-136.
Apêndices: f. 137-143.
Anexos: f. 144-158.

1. Ensino - sociologia. 2. Referenciais curriculares. 3. Currículo - Sociologia. I. Título.

CDU: 316: 371.214

AGRADECIMENTOS

Agradeço fundamentalmente aos meus pais, Maria Dalva e Marcelo, por propiciarem as condições necessárias para que eu me mantivesse na universidade. E mesmo que nunca tenham frequentado à universidade fizeram todo o possível para que meu irmão e eu gozássemos dessa oportunidade. Ao meu irmão Leôncio Dalmar, pelo apoio (que é recíproco, na verdade) sempre que necessário. Às minhas avós Lêda Maria e Enaura Maria (*in memoriam)*, esta perdi, infelizmente, durante minha trajetória.

Agradeço de modo especial, o meu professor e orientador Amurabi Oliveira, não somente pela orientação, mas, pela dedicação, pelos "puxões de orelha". Sobretudo pela paciência e pelo profissionalismo. Como ele, aliás, encontramos poucos no espaço acadêmico. Agradeço ainda, pelo o fato de ter sido um dos profissionais que contribuíram para os meus primeiros passos, literalmente, na academia.

À banca Examinadora, Amaury Moraes e Rosimeire Reis, pelo aceite ao convite, pelas orientações na qualificação, as quais foram determinantes para a maturação do trabalho.

A Evelina Oliveira, que foi, indiscutivelmente, uma referência pessoal e profissional desde o início da graduação em Ciências Sociais. Agradeço pelo incentivo, pelos "puxões de orelha", pelos vários textos lidos em sala, pelos papos jogados fora. Agradeço, sobretudo, por ter despertado em mim o gosto pela defesa da Sociologia, pela defesa da nossa profissão.

Agradeço à Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, às secretárias e aos bolsistas por prontamente me atenderem quando preciso.

Agradeço ao corpo docente do PPGE: Inalda Maria, Walter Matias, Geórgia Cêa, Sandra Regina, Marinaide de Lima, Nadja Naira, pela troca de conhecimentos e por me indicar novas perspectivas de conhecimento.

Aos meus amigos de turma, especialmente Adalberto Café, Clay Ewerton pelos compartilhamentos nesses doais anos. Agradeço, especialmente, a meu amigo Kleverton Almirante, pelos abraços, pelas angústias e ansiedades compartilhadas, pelos sorrisos durante esse período.

Aos meus amigos, Fabson Calixto, Mariana Melo, Caroline Toledo, Williams Machado, Izabela Freitas, pelo apoio e compreensão aos momentos de ausência durante esses dois anos.

À Secretaria Estadual de Educação, em especial, à Gerência de Organização do Currículo Escolar - GEORC, pela contribuição a esta pesquisa. Agradeço ainda a Antônio Daniel Marinho, pelo amparo durante as idas e vindas à GEORC, por sua disponibilidade.

Aos professores que, prontamente, se disponibilizaram a contribuir a esta pesquisa. A colaboração deles foi fundamental para consubstanciar este trabalho.

À FAPEAL e à CAPES, pela assistência financeira durante os dois anos de curso.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

Esta pesquisa buscou delinear a construção dos Referenciais Curriculares da disciplina de Sociologia, que ocorreu durante a Reforma dos Referenciais Curriculares da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas. Considerando algumas variáveis, a primeira refere-se à sua incorporação à área das Ciências Humanas; a segunda variável é a articulação entre a questão curricular normativa (o próprio referencial) com a construção dos currículos, individualmente, pelos professores que participaram deste processo. Para compreender o objeto, utilizamos a Teoria Crítica do Currículo, emergente da corrente teórica da Nova Sociologia da Educação. Procuramos compreender a perspectiva do currículo enquanto uma construção social emergente do currículo prescrito e do currículo vivido. Para tal assertiva nos estudos, primeiramente utilizou-se a etnografia das reuniões públicas da construção do referencial curricular de Sociologia; posteriormente, recorreu-se à construção dos referenciais para as Ciências Humanas; seguido da construção das orientações didático-metodológicas; finalizou-se com o I Encontro para a Implementação dos Referenciais. Todos os encontros foram realizados na cidade de Maceió, capital de AL, entre os anos de 2013 e 2014. Os diferentes posicionamentos e perspectivas dos docentes de Sociologia, os quais participaram da reforma, indicam que suas respectivas formações influenciam na construção de seus currículos.

Palavras-chave: Ensino - Sociologia; Referenciais Curriculares; Currículo - Sociologia.

ABSTRACT

This research aimed to outline the construction of Curriculum Benchmarks of the discipline of sociology, which occurred during the Reform of Basic Education Curriculum Benchmarks of State Network of Alagoas State of Education. Whereas some variables, the first refers to its incorporation to the area of Human Sciences; the second variable is the relationship between the curriculum normative question (the reference itself) with the construction of curricula individually by teachers who participated in this process. To understand the object, we use the Curriculum Critical Theory, emerging theoretical current New Sociology of Education. We seek to understand the perspective of the curriculum as an emerging social construction of the formal curriculum and lived curriculum. To this assertion in the studies, first used the ethnography of public meetings of the construction of the curriculum framework of Sociology; subsequently appealed to the construction of references for the Humanities; followed by the construction of didactic and methodological guidelines; finished with the First Meeting for the Implementation of the Benchmarks. All meetings were held in the city of Maceio, capital of AL, between the years 2013 and 2014. The different positions and perspectives of sociology teachers, who participated in the reform, indicate that their respective formations influence in building their resumes.

Keywords: Sociology - Education; Curriculum frameworks; Sociology curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CRE	Coordenadorias Regionais de Educação
CEPA	Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESMAL	Escola Superior de Magistratura do Estado de Alagoas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GEFOC	Gerência de Formação Continuada
GT	Grupo de Trabalho
GEORC	Gerência de Organização do Currículo Escolar
ICS	Instituto de Ciências Sociais
IDEB	Índice de Desenvolvimento na Educação Básica
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
LaBES	Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSS	Processo Seletivo Seriado
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RECEB Alagoas	Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de
SEE/AL	Secretaria do Estado da Educação e do Esporte de Alagoas
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNESCO	United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1 **ENSINO DE SOCIOLOGIA: DO CONJUNTURAL AO ESPECÍFICO** 17

1.1 Revisitando sua história institucional 18

1.2. O ensino de sociologia em Alagoas: o que dizem as propostas oficiais? 26

1.3 Sociologia e Currículo 33

1.4 Mapeamento das Pesquisas sobre Currículo de Sociologia 40

2 **REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO** 52

2.1 Etnografia como método de análise e compreensão do currículo 53

2.2 Currículo: uma abordagem histórica, social e política 61

3 **A CONSTRUÇÃO DOS REFERENCIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DE ALAGOAS** 73

3.1 Os sujeitos da pesquisa 75

3.2 Apresentando a "nova" Reforma dos Referenciais Curriculares da Educação Básica em Alagoas 85

3.3 Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas 107

3.4 Como os professores constroem seus currículos 112

4 **CONSIDERAÇÕES FINAIS** 121

5 **REFERÊNCIAS** 126

6 **APÊNDICES**.....137

7 **ANEXO**.....144

INTRODUÇÃO

A obrigatoriedade do ensino da disciplina de sociologia no Ensino Médio em 2008[1] balizou novas perspectivas para pensar a temática, não somente no espaço escolar, mas, também, no acadêmico. Após a Lei nº 11.684/08, e mesmo anterior a esse período, boa parte as pesquisas sobre o Ensino de Sociologia direcionavam-se ao processo de institucionalização, no entanto, a investigação sobre essa temática foi angariando novas perspectivas como, por exemplo, formação docente e formação continuada; currículo (incluindo a utilização dos livros didáticos); metodologias de ensino, etc.

Angariando novas perspectivas investigativas, percebemos que as pesquisas sobre o ensino de sociologia e currículo versam sobre concepções diversas, seja problematizando os livros didáticos, seja pelos documentos oficiais, seja pelas diretrizes curriculares estaduais ou pelas políticas curriculares.

Minha relação com o ensino e a própria disciplina de Sociologia, ainda que de forma tímida, teve início a partir da minha aprovação no Processo Seletivo Seriado – PSS, no ano de 2008, para o curso de Ciências Sociais com habilitação para Licenciatura na Universidade Federal de Alagoas, única instituição que oferta o curso nesse estado.

Meu interesse acentuou-se, efetivamente, a partir da oferta da disciplina optativa, *Sociologia no Ensino Médio*, no ano de 2010, que fora ministrada pela professora Evelina Oliveira. E, mais tarde, com a disciplina de Estágio Supervisionado, as preocupações cresceram significativamente. Embora estivesse cursando uma licenciatura, a formação até o momento atendia aos moldes do bacharelado, ainda que contasse com algumas disciplinas ofertadas pelo Centro de Educação da Universidade. No entanto, é preciso dizer que elas pouco dialogavam com o Ensino de Sociologia.

Tive um relativo afastamento do campo de Sociologia até a decisão de desenvolver meu trabalho de conclusão de curso, no qual realizei uma reflexão a respeito

[1] A incorporação da sociologia ao currículo do ensino médio efetivou-se gradualmente, primeiro em 2006 com a Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006, indicando que a organização curricular deveria contar com a presença da filosofia e sociologia. No entanto, não havia uma determinação do seu ensino em todas as séries. Somente com a Lei nº 11. 684, de 2 de junho de 2008, passou a vigorar o ensino dessas disciplinas em todo o ensino médio.

dos dois documentos norteadores da prática docente da disciplina, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Conhecimentos em Sociologia, Antropologia e Política (1999) e as Orientações Curriculares Nacionais – Sociologia (2006). Foi uma etapa que acontece concomitantemente à seleção para o Mestrado em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – PPGE, da Universidade Federal de Alagoas.

Até o fim da graduação não tive experiência como professora de Sociologia no Ensino Médio. No entanto, em meio ao processo de pesquisa, obtive aprovação no concurso público para professora efetiva de Sociologia, ao encargo da Secretaria do Estado da Educação e do Esporte do Estado de Alagoas, realizado no ano de 2013. Passei a alternar entre duas posições diferentes, mas complementares, no processo de pesquisa: a de pesquisadora e a de professora de Sociologia.

A experiência com o ensino de sociologia, a qual muitas vezes durante o percurso na pesquisa me pôs em posição de ambígua, evidenciava a tarefa difícil dissociar a categoria de professor da categoria de pesquisador. O fato de estar inserida na mesma instituição que todos os sujeitos da pesquisa, excetuando-se o consultor, implicou em um compartilhamento, sobretudo, das dificuldades emanadas no processo de ensino-aprendizagem. As dificuldades se remetem ausência de um currículo nacional comum (embora o Estado de Alagoas possua um Referencial Curricular publicado no ano de 2010 e outro publicado no ano de 2014) e pelos problemas estruturais da Secretaria de Educação ou ainda pela minha ausência de experiência.

Quando me propus pesquisar o Ensino de Sociologia no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, objetivava estabelecer um estudo sobre a construção dos currículos de Sociologia por professores de escolas públicas e privadas na cidade de Maceió. Mais precisamente, estudaria os critérios de seleção dos conteúdos para a composição do currículo, considerando as questões objetivas e subjetivas para a seleção.

O fato é que, concomitantemente ao meu percurso no mestrado, aconteceram discussões sobre a (re) construção do Referencial Curricular para a Educação Básica no Estado de Alagoas, incluindo o referencial curricular da disciplina de Sociologia. Isso chamou-nos atenção enquanto um fenômeno a ser investigado. Passei a participar dos

encontros, sobretudo, os encontros públicos propostos pela Gerência de Organização do Currículo Escolar – GEORC.

Considero que minha inserção nas discussões ocorreu tardiamente, pois quando tive conhecimento dos encontros para a construção dos referenciais curriculares o processo já estava em andamento. Cheguei no último dia das reuniões dos componentes curriculares, as disciplinas. Mesmo assim, isso foi suficiente para estabelecer novos rumos à pesquisa, instituindo-se os novos contornos a ela.

Sabendo que a problemática sobre o ensino de Sociologia vem tomando um rumo significativamente maior a cada ano, percebo, a cada publicação, que as produções acadêmicas vêm crescendo. Significativas pesquisas foram produzidas até o momento Santos (2002), Oliveira (2007), Lennert, (2009), Mota (2003) Souza (2012), entre outras.

Assim, esta pesquisa propõe apresentar um estudo etnográfico sobre esse processo de (re) construção dos Referenciais Curriculares para a Educação Básica do Estado de Alagoas, com ênfase na construção dos Referenciais de Sociologia. Realizei um estudo etnográfico das três etapas desse processo de construção, culminadas em encontros públicos: o encontro para a construção dos Referenciais de Sociologia, o encontro para a construção dos Referencias para a área de Ciências Humanas e, por fim, o encontro para construção das orientações didático-metodológicas. Fiz, ainda, a etnografia da cerimônia de lançamento dos Referenciais e o primeiro encontro público para a implantação desses Referenciais Curriculares. Buscamos compreender, nesta pesquisa as dinâmicas que emanaram nesse espaço estudado, sobretudo as disputas de poder emanadas pelos agentes políticos envolvidos na construção do currículo. Mas, afinal, o que é currículo?

É quase impossível definir o que é currículo, tendo em vista que ele é estudado por diversas correntes teóricas e dentro delas encontramos outra gama de possibilidades. Sendo em sua gênese um “desdobramento” da Sociologia da Educação, o currículo surge como objeto de estudo de uma nova corrente teórica, a Nova Sociologia da Educação ou Sociologia do Currículo.

O currículo, especificamente, por sua vez, constitui-se um objeto complexo de análise, incorpora práticas do currículo, bem como, esquemas de representação. Desse modo entendemos que

> As teorias sobre o currículo se convertem em referenciais ordenadores das concepções sobre a realidade que abrangem e passam a ser formas, ainda que só indiretas, de abordar os problemas práticos da educação. É importante reparar em [sic.] que as teorizações sobre o currículo implicam delimitações do que é seu próprio objeto (SACRISTÁN, 2000, p. 28)

O autor enfatiza ainda, sobre as faces que o currículo adquiriu diante das teorizações produzidas sobre ele, que isso vai desde um caráter completamente racionalizado, através da disciplinaridade, passando por uma proposta mais democrática proposta por Dewey; engendrando, posteriormente, ao eficientismo ao qual propunha Tyler; e finalmente aderindo à questão do currículo enquanto um agente transformador como aponta SILVA (2000).

O objetivo central desta dissertação é realizar um estudo etnográfico dos encontros públicos para a construção do Referencial Curricular, enfatizando a construção dos Referenciais para a disciplina de Sociologia, num primeiro momento. Encerra-se nosso debate identificando como os professores que participaram da construção dos referenciais de Sociologia constroem seus currículos. Versando sobre esse objetivo, considero a perspectiva de que as políticas curriculares se estabelecem em meio a espaços de *recontextualização*.

Partido dessa premissa há outras questões que procuro compreender com esta pesquisa, sobretudo compreender os processos de ressignificação que emergem a partir da produção desse documento, uma ressignificação dada pelos professores de Sociologia.

De modo como se discorreu, constituem-se como objetivos específicos:

- Compreender se a política curricular se articula de algum modo a construção dos currículos de sociologia;
- Como é construído o currículo de sociologia por estes professores?
- Os professores de Sociologia utilizam os documentos oficiais nacionais, bem como, os Referenciais Estaduais na construção de “seus” currículos?

Assim, esta pesquisa justifica-se pelo fato de estabelecer um estudo mais sistemático e aprofundado sobre o ensino de Sociologia, abrangendo seu espaço na área da Educação, inclusive no cenário alagoano. No Estado de Alagoas, encontramos duas

pesquisas sobre a Sociologia no Ensino Médio, ambas defendidas no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFAL).

As duas pesquisas direcionam suas discussões em torno da obrigatoriedade do ensino dessa disciplina. Nesse sentido, este é o primeiro trabalho sobre o tema discutido no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas. Aqui, o trabalho se volta a um debate que vai para além do processo de institucionalização da disciplina.

Para a operacionalização desta pesquisa, optei por uma abordagem qualitativa, mais especificamente, pela utilização do método etnográfico enquanto instrumento de coleta de dados, bem como de construção da escrita. No entanto, utilizaremos outros instrumentos para completar nossa coleta de dados: a pesquisa bibliográfica; a pesquisa documental, desde a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais – conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política, Orientações Curriculares Nacionais – Sociologia, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM e o Referencial Curricular da Educação Básica do Estado de Alagoas (publicados no ano de 2010 e 2014, respectivamente), além dos documentos da atual reforma; consideramos ainda, a utilização da observação participante, de entrevistas semi-estruturadas e, por fim, entrevistas não diretivas como nossas aplicações metodológicas.

A escolha dos entrevistados não decorreu de um processo problemático, visto que as posições dos agentes estiveram, em certa medida, bem definidas. Entrevistei a gerente da GEORC – Gerência de Organização do Currículo Escolar; o coordenador da componente curricular de Sociologia e também professor de Sociologia; o consultor da disciplina de Sociologia; e por fim, quatro professores de Sociologia, incluindo o coordenador do grupo. Não selecionamos esses docentes aleatoriamente, mas, mediante a sua participação nas reuniões para a construção dos Referenciais. A mobilização para entrevistar os professores foi realizada via e-mail.

Sendo assim, no Capítulo 1, *Ensino de Sociologia: do conjuntural ao específico*, contextualizamos historicamente o ensino de Sociologia a partir do processo de institucionalização da disciplina no país. Após isso, a contextualização é realizada na

instância estadual, isto é, inferimos sobre a introdução e a presença da Sociologia no Estado de Alagoas. Encerramos o capítulo apresentando um mapeamento sobre as pesquisas que se estabelecem como cerne de desenvolvimento à Sociologia e ao currículo.

No segundo capítulo, *Referencial teórico-metodológico*, apresentamos nossa escolha teórica e metodológica. Em primeiro lugar, a etnografia, como instrumento interpretativo das práticas dos sujeitos no processo de construção dos Referenciais. Seguida da escolha teórica, mais precisamente, as contribuições da Teoria Crítica do Currículo produzida por Michael Apple, Michael Young, Ivor Goodson e J. Gimeno Sacritán.

No terceiro e último capítulo, *A construção dos Referenciais da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas,* apresentamos os resultados da pesquisa. Subdividimos este capítulo em quatro etapas. Na primeira, traçamos o perfil dos sujeitos da pesquisa. Na segunda etapa, encontra-se a etnografia dos encontros. Na terceira, apresentamos o documento. Por fim, mostramos a perspectiva individual dos professores de Sociologia para a construção de seus currículos.

Encerramos nosso trabalho, fazendo um apanhado geral do que apresentamos anteriormente. Aprontando, também, algumas reflexões sobre a construção do currículo pelos professores de Sociologia e sobre o processo de implantação do Referencial, do qual não participamos, nem participaremos de todas as etapas devido ao tempo da pesquisa.

CAPÍTULO 1

1. ENSINO DE SOCIOLOGIA: DO CONJUNTURAL AO ESPECÍFICO

> [...] Conhecer bem a teoria científica e estar a par de suas últimas descobertas não significa estar sobrecarregado de idéias preconcebidas [...] Mas, quanto maior for o número de problemas que leve consigo para o trabalho de campo, quanto mais esteja habituado a moldar suas teorias aos fatos e a decidir quão relevantes eles são às suas teorias, tanto mais estará bem equipado para o seu trabalho de pesquisa. As idéias preconcebidas são perniciosas a qualquer estudo científico; a capacidade de levantar problemas, no entanto, constitui uma das maiores virtudes do cientista – esses problemas são revelados ao observador através de seus estudos teóricos (MALINOWSKI, 1976, P 26).

De forma análoga, tomamos como fio condutor do nosso debate, neste momento, a apreensão de um conjunto de produções teóricas a respeito da problemática do ensino de Sociologia. Compreendemos que, a partir dos estudos teóricos referentes a tal problemática, serão constituídos dispositivos que nos ampararão diante da complexidade da problemática associada à nossa localidade.

A Sociologia constituiu-se como disciplina escolar, de igual modo a Filosofia, após um grande período de intermitências, conflitos e interesses distintos, como nos aponta SILVA (2010). A obrigatoriedade de seu ensino desencadeou uma série de problemáticas que desafiam a prática docente dessa disciplina, como nos apontam as diversas pesquisas citadas anteriormente. Nesse sentido, afloraram com maior intensidade os debates mais diversificados sobre o referido tema. Reconhecemos, aliás, que há uma significativa produção acadêmica que toma o ensino de Sociologia como um problema de pesquisa que ultrapassa os limites da institucionalização.

Com o objetivo de estabelecer uma discussão profunda sobre o tema, construímos este capítulo propondo uma visão panorâmica a respeito do campo da pesquisa sobre o ensino de Sociologia, redirecionando o olhar para o debate curricular da disciplina. Desse modo, a conjuntura da discussão foi aportada em três momentos. No primeiro, revisitamos a história da disciplina, que vai desde a proposta da inclusão ainda no século XIX, passando por seus momentos intermitentes, até a sua obrigatoriedade em 2008.

Ainda que não tenhamos nos aprofundado, pois isso já foi feito, e de modo bastante sistemático (GUELFI, 2001; FLORÊNCIO, 2011; MEUCCI, 2011; MORAES, 2011. SILVA, 2010; OLIVEIRA, 2013a), entendemos que a discussão é necessária.

No segundo momento, apresentamos o cenário da Sociologia em Alagoas, no que concerne ao seu histórico, bem como as políticas atuais de currículo. Para concluir o capítulo, objetivamos apresentar as pesquisas que concernem ao debate curricular da disciplina de Sociologia. Mais precisamente, propomos apresentar um mapeamento das produções acadêmicas referentes à questão curricular. Para isso, partimos de um debate mais institucional, expondo as políticas curriculares para a Sociologia materializadas através dos PCN, das OCN, do PNLD e das DCNEM. Apresentamos, ainda, a conjuntura das pesquisas sobre a temática com base nas produções de Sarandy (2004), Coan (2006), Souza (2008), Zanardi (2009), Stempkowski (2010), Ferreira (2011), Santos (2011) Takagi (2007; 2013), Motta (2012), Caridá (2014), e as duas produções locais de Florêncio (2011) e Fireman (2012).

1.1. Revisitando sua história institucional[2]

Deliberar um estudo sobre o ensino de Sociologia consiste, antes de qualquer coisa, estabelecer seus contornos históricos e legais. Desse modo, conceder os elementos que fomentam a gênese desse campo de estudos se torna fundamental para o nosso trabalho, ainda que este não seja o objetivo da nossa pesquisa.

Compreender o objeto denota compreender o fenômeno em sua totalidade, já afirmava Malinowski (1976). O percurso histórico é tão peculiar à disciplina que provoca a necessidade de debates mais profundos acerca da problemática do ensino de Sociologia.

Ao final do século XIX, as propostas de introdução da Sociologia[3] nos currículos escolares por Rui Barbosa e a Reforma por Benjamin Constant estabeleceram a gênese

[2] Tomamos o termo *institucionalização*, utilizando como base as contribuições de Fernando de Azevedo, o qual atribuía à sociologia um caráter de racionalidade, no que concerne à utilização de seus métodos, bem como suas teorias para uma maior compreensão dos fenômenos sociais. Portanto, entendemos por institucionalização, questões que vão para além da gênese da sociologia no Brasil, mas, também, todo o seu percurso histórico que vai desde sua implantação na educação básica (ou nas escolas normais) até a incorporação da ciência nas Universidades. (NASCIMENTO, 2010)

pela defesa do ensino de Sociologia nas escolas secundárias, nos cursos normais e, mais adiante, no Ensino Médio. Precisamente, a Sociologia passou a constar no currículo escolar no Estado de Sergipe, no ano de 1892, na Instituição de Estudos Secundários Atheneu Sergipense[4]. A partir de então, mesmo contando com diversos períodos de oscilação, o debate sobre o ensino de Sociologia se intensifica a cada dia enquanto objeto de investigação.

Oficial e nacionalmente, a Sociologia é incorporada aos currículos apenas nos anos de 1920, através da Reforma Rocha Vaz (1925), seguida da Reforma Francisco Campos (1931)[5]; ainda que instituída de modo restrito, pois a obrigatoriedade do ensino de Sociologia se consolidou apenas na capital federal, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Cabe dizer que o modelo curricular da capital, no qual a Sociologia estava presente neste momento, serviria apenas como indumentária para os demais estados constituintes da federação, já que os mesmo gozavam de plena autonomia (MORAES, 2011).

Agregar a Sociologia nos currículos escolares concatena-se ao processo de transformação social, política, cultural e econômica ao qual galgava o país, com o advento da República, para fins à formação de uma elite dirigente escolarizada e politizada. Não somente a Sociologia viria como categoria determinante nesse processo de mutação do país, mas o modelo escolar como um todo. Movimentos como o Tenentismo e a Semana de Arte Moderna propulsionaram novos formatos da educação no país, e foram ainda precursores de um movimento que, logo mais, viria a ser denominado de Escola Nova (LEMME, 2005). Como parte desse movimento, a sociologia fora incorporada aos currículos escolares, ambicionando o novo projeto social brasileiro e ao mesmo tempo sendo consequência desse projeto.

---

[3] Quando nos remetemos à palavra Sociologia, pensamos automaticamente na mesma como disciplina escolar, e não enquanto ciência ou disciplina acadêmico-universitária.

[4] A sociologia foi incorporada à essa instituição compondo um das 12 cadeiras e fora denominada de "sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio". Cf. estudos de Alves; Costa (2006).

[5] Cf. estudos de GUELFI (2001), SANTOS (2002), SILVA (2010), FLORÊNCIO (2011), MEUCCI (2011), MORAES (2011) e OLIVEIRA (2013a). .

A Sociologia, agora Ciência teve sua gênese enquanto instrumento de investigação e compreensão de uma sociedade moderna. Essa relação entre Sociologia e modernidade nos remete a pensar que a inclusão nos currículos escolares é intencionada como um instrumento que fomenta a reflexividade do sujeito.

Desde o debate da inclusão da Sociologia, até sua obrigatoriedade, evidencia-se a sociologia como instrumento de reflexão. Giddens (2012) pensa a reflexividade na qualidade de um instrumento de transformação social, na medida em que o sujeito se "atualiza", isto é, as práticas dos sujeitos são continuamente incorporadas e reformuladas, superando a tradição e criando, ao mesmo tempo, uma nova tradição. Segundo Oliveira (2010, p. 60), "a sociologia como ciência essencialmente reflexiva ocupa posição central neste debate e numa possível virada cognitiva que se possa pensar na educação brasileira".

No bojo da renovação educacional iniciada nos anos de 1920, a Reforma Fernando de Azevedo[6], indubitavelmente, estabeleceu um novo paradigma na história da educação brasileira, estando consubstanciada nela o estopim para o desenvolvimento da Escola Nova no Brasil. Partindo desse princípio, é na década seguinte que o discurso de uma renovação da educação é materializado com a criação do Ministério da Educação, em 14 de novembro de 1930; e do Conselho Nacional de Educação, bem como a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro e do ensino secundário, todos em 11 de abril de 1931. (LEMME, 2005). O símbolo do movimento da Escola Nova no Brasil se deu a partir de *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova,* o qual disseminava, sobretudo, uma democratização da educação[7]. Nesse contexto, em nível curricular, a Sociologia, é tida como uma garantia de cientificidade (OLIVEIRA, 2013a).

> Esse cenário, no qual a Sociologia é percebida como um importante instrumento de 'cientificização' dos currículos escolares ela é apropriado não apenas pelos intelectuais liberais ligados à Escola Nova, mas também gradativamente por aqueles pensadores católicos. Não por acaso, podemos perceber mudanças significativas no viés assumido pela obra *Iniciação à Sociologia*, publicada por Alceu Amoroso Lima, em 1931 e por *Sociologia Educacional*, publicada em 1945 por Amaral Fontoura. Ainda que ambos sejam conhecidos como proeminentes

[6] Esta reforma foi aprovada em 23 de janeiro de 1928, pelo Decreto nº 3.281, corroborada logo após em 22 de novembro do mesmo ano através do decreto 2.940. (LEMME, 2005)

[7] Cf. estudos de LEMME, 2005.

> intelectuais católicos e que, portanto, possuem premissas ideológicas que são compartilhadas e explicitadas em suas obras, percebemos, que a ênfase do caráter científico da Sociologia e da própria Escola, como um todo, é mais fortemente explorada na obra deste último (Idem, 2013a, P. 182).

A Sociologia, nos anos de 1930, ganhou amplitude, tanto no campo escolar, com a ampliação do ensino secundário[8], quanto no Ensino Superior, com a fundação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933) e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1934). Deve-se considerar que tal período, até aos anos de 1960, fora elementar para a produção intelectual sobre o ensino de sociologia, em virtude da reafirmação da disciplina no ensino secundário, como também da gênese dos cursos de Ciências Sociais no Brasil.

As décadas de 1930 a 1960[9] foram consideradas como o período de desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil, no que concerne ao campo institucional e intelectual. Tal expansão contou com dois elementos fundamentais: o impulso dado à organização do Ensino Superior e a concessão de recursos governamentais a outros espaços, não necessariamente ao Ensino Superior. Fomentando o espaço à pesquisa e a produção acadêmica nas Ciências Sociais, bem como uma política de profissionalização, mais precisamente no eixo Rio-São Paulo, o desenvolvimento das Ciências Sociais esteve estritamente relacionado aos interesses dos profissionais da área. Se por um lado os profissionais cariocas delimitavam seus interesses numa categoria mais política, por outro os profissionais paulistas estavam mais preocupados em estabelecer um espaço intelectual das Ciências Sociais no Brasil (MICELI, 1989).

---

[8] Tal amplitude, a nível secundário, da Sociologia constituiu-se a partir da configuração de uma classe intelectual de cientistas sociais, regularidade do ensino de disciplina e, por fim, a intensa produção de materiais didáticos da área (GUELFI, 2001; MEUCCI, 2010; SILVA et al., 2002).

[9] A implantação do Estado Novo nesse período provocou um fenômeno caracterizado por Sarandy (2012) como insulamento acadêmico. Ele afirma que a intensa profissionalização e especialização promoveu uma desarticulação entre Ciências Sociais, vida pública e política.

No ano de 1942, a Reforma Capanema cessa a docência da disciplina na escola secundária. Vale destacar aqui que a Reforma Capanema reestrutura o modelo educacional brasileiro que neste momento passa a ser da seguinte forma:

> dividido em dois segmentos, o ginasial (4 anos) e o colegial (3 anos), sendo que este se apresentava em dois formatos opcionais para os alunos: clássico e científico, ambos concebidos como preparatórios para o ensino superior; o primeiro mais voltado para as humanidades e o segundo, para as carreiras superiores técnico-científicas (MORAES, 2011, P. 363).

Ainda que extinta oficialmente dos currículos, a disciplina foi mantida como optativa e manteve ainda sua presença nas Escolas Normais. A interrupção da obrigatoriedade do ensino dessa disciplina não descontinuou o debate sobre o tema, ao contrário, as discussões foram intensificadas. Nesse momento, no Brasil, já havia sido institucionalizado o campo acadêmico e científico, além do pioneiro, o campo escolar. O debate do ensino de Sociologia em nível nacional ganhou destaque ainda na década de 1950, mais precisamente no ano de 1954, com a participação de Florestan Fernandes no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia.

Num debate mais amplo sobre a educação, Florestan Fernandes defendia a ideia de uma educação constitutiva, de modo que a própria deveria assumir um caráter democrático, no que tange à didática e ao currículo. De acordo com o debate desse sociólogo, a educação deveria responder à exigência de uma diferenciação funcional para, desse modo, atingir o que seria o desenvolvimento social. Nesse sentido, o autor defende a inclusão da Sociologia nos moldes formativos para o Ensino Médio como uma totalidade. Assim, as Ciências Sociais constituiriam um importante instrumento político no cenário moderno (COSTA, 2011).

Diante deste cenário destacamos ainda, sobre o fôlego tomado para as discussões a respeito da educação no país, a maneira como, no ano de 1961, é elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – o que não propõe uma mudança em grande escala na Reforma Capanema.

No ano de 1964, a Sociologia, e também a Filosofia, foram substituídas pelas disciplinas intituladas "*Educação Moral e Cívica"* e "*Organização Social e Política Brasileira"* (MORAES, 2011). Acontece que a Sociologia não se "adequava" ao cenário

educacional brasileiro, uma vez que, ela não se definia enquanto uma disciplina preparatória. O referido autor aponta que não há razões ideológicas que justifiquem a ausência da sociologia nesse período. Nesse momento, as políticas educacionais que propunham um Ensino Médio técnico contribuíram para aprofundar a "distância" dos cursos de Ciências Sociais e Sociologia no Ensino Médio. A mudança foi ainda acentuada pela separação das Ciências Sociais das Faculdades de Educação (OLIVEIRA, 2013a).

A campanha pela reintrodução da Sociologia nos currículos escolares foi potencializada nos anos de 1980, com ações sequenciadas que materializavam a luta pelo retorno da disciplina[10]. Isso só se tornou possível graças à mudança no cenário educacional do país, a partir de 18 de outubro de 1982, com a Lei nº 7.044. Além de possibilitar o espaço de discussão sobre presença/ausência de determinadas disciplinas, a Lei nº 7.044 incluiu inúmeras delas no currículo escolar. Deste modo, Oliveira (2013a) afirma que a Sociologia passa a figurar em currículos de diversos estados, como "São Paulo, em 1983, Rio Grande do Sul, Pará, Pernambuco, em 1986, no Distrito Federal em 1987, no Rio de Janeiro, em 1989" (SANTOS, 2004, *apud* OLIVEIRA, 2013a, p.184).

Os contornos do reingresso da sociologia vão se concretizando, sobretudo com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394, em 20 de dezembro de 1996. Nela, a Sociologia não se configura, ainda, como uma disciplina específica. No entanto, o egresso do Ensino Médio, deveria possuir domínio de conhecimentos em Sociologia e Filosofia para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996). Nessa linha de raciocínio, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM[11], instituídas a partir da resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, vêm corroborar a ideia do ensino de Sociologia e Filosofia para a cidadania, esta apoiada na interdisciplinaridade e contextualização (BRASIL, 1998).

---

[10] Cf. estudos de FLORÊNCIO (2011), GUELFI (2001), MEUCCI (2011), MORAES (2011), OLIVEIRA (2013a) e SILVA (2010).

[11] As DCNEM "constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho." (BRASIL, 1998, p. 1).

No ano de 1999, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais[12]. Nos PCN, os conhecimentos das áreas de Sociologia, Antropologia e Política foram reafirmados diante da flexibilidade do currículo em torno da prática docente. Segundo o documento, a discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. Tais práticas se constituem a partir das concepções educativas e metodologias de ensino que permeiam a formação educacional e o percurso profissional do professor, estando aí incluídas suas próprias experiências escolares e de vida, as ideologias compartilhadas com seu grupo social e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas (BRASIL, 1997).

O projeto de lei proposto pelo Padre Roque, seguindo a cronologia da disciplina de Sociologia no Brasil, foi vetado no ano de 2001, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. O projeto propunha a obrigatoriedade do ensino de Sociologia em todos os sistemas escolares da República Federativa. Segundo Carvalho (2004), o veto do projeto esteve mais relacionado à posição política do partido no qual FHC estava inserido, o Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, do que a uma escolha do presidente enquanto sociólogo[13].

O governo de Luís Inácio Lula da Silva, a partir do ano de 2003, abriu novos caminhos à Sociologia, tanto que, no ano seguinte, foi montada uma equipe liderada por Amaury Moraes para rever os PCN. Ao se constatar a necessidade de novas reformulações, fora iniciada a construção das OCN[14] de Sociologia que, por sua vez, fora publicada no ano de 2006.

---

[12] Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997).

[13] Para mais esclarecimentos cf. estudos de CARVALHO (2004).

[14] As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, segundo o próprio documento, foram elaboradas a partir de uma ampla discussão entre as equipes técnicas dos sistemas estaduais de educação, professores, alunos e da comunidade acadêmica. Sendo assim, essas orientações nos apresentam uma ideia de democratização em sua elaboração, como também preza pelo caráter técnico e da experiência prática da realidade educacional do país. As orientações sobre o ensino das diversas disciplinas estão inseridas nesse documento, e são de fundamental importância para a prática docente nas escolas. (BRASIL, 2006)

A partir daí, a luta pela inclusão da disciplina ganha significativo espaço, tanto que, no ano de 2006, o Conselho Nacional de Educação é favorável à obrigatoriedade da disciplina de Sociologia e Filosofia em, ao menos, uma das séries do Ensino Médio. A partir de então as mobilizações foram se materializando e ganhando força diante do cenário nacional, realizando em 2007 o 1º Seminário Nacional de Ensino de Sociologia, no evento da Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS. Por conseguinte, foi criada a Comissão de Ensino de Sociologia no Congresso da SBS. No mesmo ano, foi realizado o 1º Encontro Nacional Sobre o Ensino de Sociologia e de Filosofia (SILVA, 2010). O movimento pela introdução da disciplina foi intenso e veemente.

Essa militância em torno da docência da Sociologia, e também da Filosofia, resultou na promulgação da Lei nº 11.684, assinada em 2 de junho de 2008 pelo presidente em exercício, José Alencar. Da obrigatoriedade, passa ao momento de implantação das disciplinas que é definida pela resolução nº 1, de 15 de maio de 2009, a qual determina que todos os sistemas escolares possuam, em sua grade curricular do Ensino Médio, as disciplinas de Sociologia e Filosofia até ao ano de 2011.

O paradoxo apresentado pelo campo do ensino da Sociologia reside no sentido de ser uma disciplina centenária no Brasil e ser, ainda, um campo de pesquisa com pouca tradição, sobretudo, no próprio campo das Ciências Sociais. Temos consciência da necessidade de se compreender a conjuntura do objeto para nos aprofundar no debate. Nesse sentido, deixamos claro que o debate conjuntural não é nosso objetivo, no entanto se faz necessário para que possamos compreender o fenômeno em sua totalidade, como referido no início do texto.

O que se exige agora do campo do ensino de Sociologia vai para além da questão conjuntural. Há a necessidade de redimensionar o debate a questões mais locais, questões mais práticas, questões que possibilitem o efetivo diálogo entre universidade e escola, entre pesquisador e professor, entre as Ciências Sociais e os Centros de Educação. Nesse sentido notamos um relativo aumento nas produções mais recentes no campo do ensino de Sociologia, as quais problematizam a prática e a formação docentes, o sentido da disciplina, as questões da juventude e a Sociologia, o currículo, dentre tantas outras questões que emergem do contato com o campo.

1.2. O Ensino de Sociologia em Alagoas: O que dizem as propostas Oficiais?

Agora, nesta etapa do trabalho propomos delimitar a nossa problemática, tomando como âmago o debate sobre o ensino de sociologia no Estado de Alagoas, apontando sua inclusão, bem como o corpo institucional o qual ela adquiriu.

Atentamos, a princípio, ao fato de que as Ciências Sociais/Sociologia em Alagoas aparece, ainda no século XX, à sombra das produções de intelectuais como nos aponta Meucci (2001). Em Alagoas, inicialmente, foi Francisco Pontes de Miranda, "[...] professor da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, autor da primeira síntese original de sociologia de grande repercussão no meio intelectual brasileiro – *Introdução à Sociologia Geral*, publicada em 1926". (p. 38). Assim como Pontes de Miranda, Manuel Diégues Júnior, um referido intelectual alagoano, foi influenciado por Gilberto Freyre e Arthur Ramos (PLANCHEREL, 2006). Outro intelectual que compõe esse cenário intelectual é Théo Brandão, "[...] médico e folclorista que chega a atuar como professor de Antropologia na UFAL, tendo sido um importante sistematizador dos estudos sobre cultura popular no estado" (OLIVEIRA *et al*, 2014, p. 16).

Plancherel (2006) aponta que a obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais[15] nas Escolas Normais e nas instituições de ensino superior, mais precisamente com a criação do curso de Licenciatura em Estudos Sociais na UFAL, demarcaram, de certa forma, a introdução das Ciências Sociais no Estado. A obrigatoriedade possibilitou uma relativa abertura para as Ciências Sociais, seja no espaço escolar, seja no espaço acadêmico, efetivando-se no ano de 1993 com a fundação do curso de Ciências Sociais[16] com habilitação para o bacharelado e para a licenciatura.

No entanto, a Resolução nº 32/2005–CEPE/UFAL, de 14 de dezembro de 1993, oferece uma nova configuração ao curso de Ciências Sociais, agregando à grade

[15] Segundo a grade curricular do 2º grau em Alagoas, Estudos Sociais contava com quatro disciplinas: História; Geografia; Organização Social e Política Brasileira; e Filosofia (ALAGOAS, 1985).

[16] Autorizado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE/UFAL, no ano de 1993, o curso de Ciências Sociais somente foi fundado no ano seguinte. No entanto, a proposta de criação do referido curso tem início ainda no ano de 1987, processo que envolveu diversos agentes acadêmicos, incluindo docentes e discentes, do extinto curso de Estudos Sociais (UFAL, 2012).

curricular nove disciplinas: Organização do Trabalho Acadêmico; Profissão Docente; Política e Organização da Educação Básica no Brasil; Desenvolvimento e Aprendizagem; Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem; Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar; Pesquisa Educacional; Estágio Supervisionado; e Projetos Integradores (UFAL, 2005). A inclusão dessas disciplinas objetivava:

> i. Propiciar aos estudantes uma formação teórico-metodológica sólida em torno dos eixos que formam a identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e fornecer instrumentos para que eles possam estabelecer relações produtivas com a pesquisa, com foco no processo de ensino e aprendizagem, a prática social e principalmente com a docência;
> ii. Garantir a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão;
> iii. Estimular a autonomia intelectual e a capacidade analítica dos estudantes, possibilitando a eles uma ampla formação humanística e técnica;
> iv. Partir da idéia de que o curso é um percurso que abre um campo de possibilidades com alternativas de trajetórias não limitadas apenas a um rígido ordenamento curricular;
> v. Fazer a articulação entre as disciplinas, as linhas de pesquisas dos núcleos de pesquisa institucionalizados e demais aspectos relevantes, como os projetos de extensão, atividades de registro e coleta de dados, buscando fomentar as especificidades da formação em Licenciatura;
> vi. Estimular avaliações institucionais no sentido do aperfeiçoamento constante do curso (UFAL, 2012, p. 6-7).

Antecedendo o momento da obrigatoriedade, as Ciências Sociais já se faziam presentes no currículo da Escola Normal no Estado, através da Antropologia e da Sociologia, ainda que de modo transversal, pela docência dos Estudos Sociais. No entanto, a presença da sociologia[17] no Estado de Alagoas, enquanto componente curricular, está diretamente relacionada à inclusão da disciplina no vestibular. Verifica-se, desse modo, que sua inserção se dá no ano de 1999, no vestibular da UFAL, com a Resolução nº 20/99, efetivando-se dois anos depois, em 2001 (FLORÊNCIO, 2011).

[17] Não há nenhum registro na Secretaria do Estado da Educação e do Esporte, anterior a esses dados, que datem a inclusão da Sociologia em Alagoas. Há somente documentos que datam a inclusão da Filosofia, no ano de 1985, por um projeto de implantação em três unidades escolares: Lyceu Alagoano, Escola Moreira e Silva e Colégio Estadual Professor Benedito de Moraes (ALAGOAS, 1985).

O que percebemos, diante desse cenário, é que a incorporação da Sociologia no vestibular apresenta-se de maneira transversal dentro das questões de Estudos Sociais[18], entre os anos de 2002 a 2004. Somente a partir do ano de 2006, as componentes Sociologia e Filosofia passaram a vigorar como tal, com questões específicas às Ciências Sociais, no que concerne a questões conceituais, teóricas e metodológicas. Novos formatos de seleção moldaram, mais uma vez, o modo pelo qual a Sociologia viria a ser inserida nesses processos, em 2009, com o modelo unificado e, posteriormente, em 2011, com o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM[19].

Oliveira *et al* (2014) apontam, ainda, um passo importante que consolida a presença da Sociologia nos currículos dos sistemas de ensino do Estado de Alagoas, os concursos públicos. O primeiro realizado no ano de 2005 e o segundo realizado no ano de 2013. O segundo ofertava 53 vagas para a componente curricular de Sociologia, tendo 32 aprovados.

Localizar a presença da Sociologia, bem com seu ensino, no Estado de Alagoas é substancial para tecermos considerações sobre a questão curricular, uma vez que os sistemas de ensino possuem relativa autonomia para produzir e estabelecer seus currículos, sendo isso, garantido pela LDB/1996 e corroborado pelas DCNEM.

---

[18] No caso de Alagoas, há particularidades inscritas, tendo em vista que o Processo Seletivo Seriado (PSS), iniciado em 2002, organizava-se da seguinte forma, até o ano de 2004: cada uma das três etapas era formada por 28 questões, das quais 4 de Estudos Sociais, que abarcava os conteúdos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. A partir de 2005, o PSS 1 passa a ser formado por 40 questões de múltiplas escolhas, sendo: 10 de Estudos Sociais,; nesse caso, cinco seriam de História e cinco de Geografia, além de cinco questões discursivas envolvendo Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática, Física, Biologia, Química, Estudos Sociais, Língua Estrangeira; o PPS2 por 28 questões, sendo 4 de Estudos Sociais; e o PPS 3 por 32, das quais 8 eram de Estudos Sociais. Nessas questões, denominadas de Estudos Sociais, conceitos como os de globalização, divisão internacional do trabalho, estratificação social, socialização e cidadania se mostraram mais recorrentes de maneira clara à matriz teórica da Sociologia. (OLIVEIRA et al, 2014, p 20)

[19] Nesse momento, percebemos que a Sociologia, nesse modelo de seleção, retoma o currículo por competências. Nesse modelo seletivo, são exigidas cinco competências para a área das Ciências Humanas e suas Tecnologias: 1- Compreender os elementos culturais que constituem as Identidades; 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder; 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais; 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social; 5 - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade; a 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos. Cf. BRASIL, 2014.

Em Alagoas, identificamos três documentos que subsidiam a prática docente: o Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas, publicado no ano de 2010; o segundo constitui-se por Organização da Educação Básica, publicado no ano de 2011; e, por fim, o terceiro Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas, lançado no ano de 2014.

Os Referenciais Curriculares do Estado de Alagoas é um documento que resulta de uma ação conjunta entre a "Secretaria do Estado de Educação e do Esporte de Alagoas (SEE/AL), o Ministério da Educação (MEC) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)" (ALAGOAS, 2010, p. 7), com o "propósito nortear a ação pedagógica" (IDEM), vislumbrando um melhor desempenho das escolas públicas no Índice de Desenvolvimento na Educação Básica (IDEB)[20] (Idem). Desse modo, o documento aponta sob quais preceitos legais devem se estabelecer a educação infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio (IBIDEM).

Destacamos a concepção do documento quando o mesmo define currículo e formação humana. Ele aponta que o currículo deve fomentar o exercício de uma reflexividade do sujeito, objetivando uma maior compreensão da realidade. Esse modelo curricular deve contemplar ainda questões que ultrapassem o espaço da sala de aula e considere as distintas dimensões do desenvolvimento humano psíquica e socialmente. Por isso, devem ser considerados os processos de ensino e aprendizagem, bem como o processo relacional entre educação e trabalho, educação e diversidade, e educação ambiental. Para o documento:

> Entende-se que um currículo, ao expressar as intenções da comunidade escolar, revela o tipo de formação humana desejada para os alunos, por isso, sua construção deve levar em conta o equilíbrio entre as diversas dimensões do desenvolvimento humano, de modo que determinados aspectos não se sobreponham a outros. Isto quer dizer que o currículo escolar deve pensar a formação do aluno em sua totalidade, o que significa criar as condições para seu desenvolvimento cognitivo, psíquico, afetivo, físico, social e cultural.
> Nesse sentido, o currículo deve propiciar ao aluno a formação de sua base conceitual, a apreensão das formas de aprender, a atualização dos

[20] Ainda que seja notada uma progressão nas notas do IDEB, em Alagoas, o estado apresenta as notas mais baixas do país, seja no ensino fundamental, seja no Ensino Médio.

> conhecimentos já aprendidos, a aquisição de novos conhecimentos, o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes e a incorporação de valores que promovam seu processo de humanização, cumprindo, assim, a finalidade primeira da educação contemporânea: a formação de seres humanos preparados para um mundo dinâmico e repleto de complexas transformações e desafios (ALAGOAS, 2010, p. 25).

Nesse sentido, o currículo do Ensino Médio toma o aluno como o sujeito na relação de ensino e aprendizagem, de modo que ele desenvolva "conhecimentos, habilidades, hábitos intelectuais" (IBIDEM, p.48). Assim, a organização curricular está pautada numa perspectiva interdisciplinar, a qual centra seu desenvolvimento em saberes e competências (IDEM). A respeito disso, Casão e Quintero (2007) afirmam que a aplicabilidade da pedagogia por competências está estritamente relacionada à lógica economicista, na qual os pressupostos desse modelo pedagógico, "saber, saber fazer, saber ser e saber conviver", são, antes de qualquer coisa, um requisito do mundo do trabalho contemporâneo que requer um trabalhador obediente à acumulação flexível.

A relação entre educação e trabalho reflete, segundo Young (2000), em dois modelos de organização curriculares pensados a partir da divisão do trabalho mental e do trabalho manual: currículo acadêmico e currículo profissionalizante. O currículo baseado em matérias escolares, sozinho, não fornece instrumentos que possibilitem o entendimento das mudanças na organização do trabalho.

A escola e seu currículo devem oferecer instrumentos para que os sujeitos atinjam um maior nível de apreensão dessas mudanças no campo econômico e do trabalho. Por natureza intrínseca, o desenvolvimento pessoal, bem como o contexto de mudanças econômicas, devem ser compreendidos e contemplados pelos currículos escolares (YOUNG, 2000). No entanto, para além das dicotomias entre profissional e acadêmico, o currículo deve possibilitar novas formas organizacionais, partindo da conectividade entre as diferentes áreas do saber.

Essa configuração curricular fornece a possibilidade de construir "[...] cidadãos completos, tecnologicamente alfabetizados, com uma ideia de desenvolvimento científico e tecnológico, e a capacidade e a vontade de continuar retornando ao sistema para aguçar

e ampliar suas habilidades e sua compreensão" (Matheuws *et al* 1988, *apud* Young 2000, p. 116).

Partindo desse pressuposto, evidencia-se a interdisciplinaridade como um dispositivo fundamental para a ação pedagógica, segundo o documento. A evidência se dá pelo fato de se objetivar a superação de uma organização curricular fechada em si. A interdisciplinaridade requer práticas que possam ir além da questão conceitual. Desse modo, há exigências básicas, as quais devem ser privilegiadas em cada série da educação básica. No Ensino Médio, notamos que a estrutura curricular obedece à construção nacional das áreas do conhecimento, a Sociologia como é sabido, se enquadra na área das Ciências Humanas e suas tecnologias. O currículo de Sociologia deve contemplar as seguintes exigências:

> Reconhecer os canais de participação da cidadania num estado democrático;
> Compreender as formas do poder econômico, suas transformações, estratégias e influências nas desigualdades sociais;
> Ser capaz de investigar, compreender e interagir com os movimentos sociais e suas organizações, reconhecer a utilização das várias linguagens e discursos dos poderes constituídos;
> Identificar e comparar os diferentes elementos da cultura erudita e popular para melhor compreender a estrutura social;
> Respeitar e valorizar as diferenças culturais, étnico-raciais e de gênero nos vários níveis da convivência humana;
> Compreender a partir de uma visão crítica a influência da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, para formação de valores na sociedade moderna;
> Levantar, sistematizar e elaborar dados sobre os campos de trabalho no estado, no País e no mundo;
> Conhecer e contextualizar a atual organização das atividades produtivas e econômicas em escalas local, regional e nacional;
> Identificar as novas exigências do mercado de trabalho conhecendo o novo perfil do trabalhador;
> Conhecer o processo histórico-social da sociedade brasileira, principalmente no estado de Alagoas;
> Sistematizar a análise crítica sobre o percurso do desenvolvimento social na área da monocultura da cana-de-açúcar (ALAGOAS, 2010, p. 84).

Percebemos que, no documento, há uma tentativa de instrumentalizar a prática docente do professor de Sociologia por meio de objetivos que devem ser alcançados com a disciplina, mas sem apresentar conteúdos sistematizados. Concordamos com Caridá

(2014) quando ela afirma que há uma clara tendência à Sociologia no documento. Notamos que esse documento apresenta-se deficiente, de modo que não auxilia como deveria ao professor de Sociologia em sua prática docente.

O outro documento que entra em análise é o da Organização da Educação Básica, publicado no ano de 2011. Esse documento é consideravelmente mais sintético que o outro, no entanto nos fornece alguns elementos que contemplam a organização curricular de modo mais objetivo. O referido documento nos abastece de questões mais "práticas" da ação pedagógica. O Ensino Médio, etapa da educação contemplada em nossa pesquisa, toma centralidade na discussão. Mas queremos deixar claro que o documento considera as outras etapas da educação: a educação infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A produção indica questões próprias ao Ensino Médio que vão desde questões de matrícula, passando pela organização curricular, e questões avaliativas. O currículo do Ensino Médio deve contemplar:

> [...] a educação tecnológica básica; a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; o uso adequado da língua portuguesa (como instrumento de comunicação e de exercício da cidadania); assim como o desenvolvimento da leitura, em níveis crescentes de complexidade (ALAGOAS, 2011, P. 21).

O documento mostra ainda como a carga horária do Ensino Médio deve ser estruturada. O Ensino Médio regular dever totalizar 2400 horas anuais e a EJA 1200 horas anuais. A Sociologia é contemplada com 40 horas anuais para o Ensino Médio regular e 80 horas anuais para a EJA.

Oliveira *et al* (2014), a partir de sua análise sobre a relação entre os vestibulares e os referenciais curriculares, notam que os conteúdos que são abordados nos vestibulares não são contemplados pelos referenciais. Apontam ainda que essa carga horária é insuficiente para que a disciplina seja plenamente exequível, considerando, por exemplo, uma das propostas das OCN de agregar a pesquisa enquanto instrumento metodológico/pedagógico. Aliás, os próprios referenciais, alicerçados nos documentos nacionais, apontam a pesquisa enquanto uma ferramenta fundamental no desenvolvimento da disciplina. Percebemos aí um discurso contraditório, pois, se por um

lado, indica tal instrumento metodológico, por outro oferece uma carga horária insuficiente para a execução do mesmo.

Assim como no tópico anterior, o que propomos nesta etapa do texto foi trazer elementos contextualizadores em nível local, uma vez que localizar o ensino dessa disciplina no Estado de Alagoas se torna fundamental para compreendermos as dinâmicas atuais que circunscrevem a Sociologia no Ensino Médio. Ressaltamos que o debate sobre o ensino de Sociologia tornar-se-á mais intenso no terceiro capítulo. Nele, retomaremos o debate sobre a construção dos referenciais curriculares no Estado.

1.3. Sociologia e currículo

Para que serve a Sociologia? Por que estudar Sociologia? Para que ensinar sociologia? Qual a utilidade da Sociologia? Indagações como essas são recorrentes para o professor de Sociologia, formado na área ou não. Nos discursos oficiais, seja pela LDBEM, seja pelas DCNEM, a Sociologia, bem como a Filosofia, e seus respectivos conhecimentos devem favorecer o exercício da cidadania, para o pensamento crítico, autonomia intelectual, que são na verdade, objetivos da formação do Ensino Médio.

A Sociologia no Ensino Médio objetiva contribuir para uma formação mais crítica, mais politizada, de modo que a perceber os fenômenos sociais como resultante das relações humanas. Mas, afinal, constituir o conhecimento em Sociologia significa estar mais engajado à questões sociais ou possuir um mínimo discernimento para o debate sociológico? Mais ainda, em que bases se constrói esse conhecimento?

Decorrente dessas questões nos vêm outras, sobretudo como ensinar Sociologia nos moldes da escola atual? O que ensinar sobre Sociologia de modo que a disciplina atinja a juventude de maneira reflexiva? Essas indagações serão o fio condutor para o desenvolvimento do debate neste momento do texto. A Sociologia enquanto disciplina incipiente[21] no campo escolar (de mãos dadas com a Filosofia, é claro) não possui certo

[21] Quando nos referimos a esse termo estamos tomando como base a promulgação da Lei nº 11.684/08, a qual se refere à obrigatoriedade do seu ensino. Consideramos ainda o período de implantação da lei que se estende até o ano de 2011. Comparado a outras disciplinas que possuem uma maior tradição no espaço escolar.

tradicionalismo (no que se refere ao tempo de permanência nos currículos escolares) no espaço escolar, tal como a Língua Portuguesa e a Matemática[22], por exemplo. Nesses termos, o debate sobre a instituição de um currículo mínimo torna-se cada vez mais recorrente, seja em nível de produção de trabalhos acadêmicos. Seja por ações "individuais" dos estados que possuem certa autonomia diante da organização curricular dos seus sistemas de ensino, desde que estejam nos termos da LDB/96 (BRASIL, 1998). Isso nos remete, mais uma vez, às referidas disciplinas, Matemática e Língua Portuguesa, na primeira, por exemplo, as OCN conhecimentos de matemática já oferecem um currículo mínimo[23], como, também, a segunda[24], respectivamente.

A respeito disso, Young (2000) problematiza a questão do currículo e estratificação do saber, de modo que compreende que o conhecimento de determinadas áreas possuem um maior reconhecimento social que outros. Pensar a estratificação do conhecimento nos remete a pensar o papel social que esse conhecimento representa na sociedade em que ele está inserido. Os critérios de estratificação do saber nas diferentes áreas correspondem a uma construção social e histórica distintas uma da outras. Percebemos ainda, que a valorização de um tipo de conhecimento em detrimento de outro está relacionada à associação desse conhecimento com uma classificação de alto *status* do saber. Por sua vez, ela se relaciona conforme as configurações sociais pelas disputas de poder, isto é, quem vai definir qual conhecimento deve ser designado como de alto *status* são os agentes que possuem posições de poder privilegiadas. Devemos considerar que os sentidos dados a um determinado tipo de conhecimento estão muito relacionados às exigências sociais de determinada época. Isto é, historicamente, o conhecimento pode

[22] Tomemos o exemplo do estado do Rio de Janeiro, em que a SEEDUC, por meio da resolução nº 4746, no dia 30 de novembro de 2011, diminuiu a carga horária da Sociologia e Filosofia em virtude das aulas de reforço das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (FIGUEIREDO; PEREIRA, 2012). Outro exemplo é que enquanto as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática tiveram 11 e 7 livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático, respectivamente. A Sociologia possuía apenas 2 livros aprovados, menos ainda que a Filosofia, sua companheira de luta por instituição, que possui 3 livros aprovados. Percebemos que a sociologia, comparando a essas duas disciplinas, possui uma carga horária significativamente menor, por exemplo.

[23] O currículo mínimo possibilitado pelas OCN – conhecimentos de matemática compreendem-se na noção das seguintes categorias: Números e operações; Funções; Geometria; Análise de dados e probabilidade (BRASIL, 2006).

[24] O currículo mínimo possibilitado pelas OCN – Conhecimentos de Língua Portuguesa compreende-se na noção das seguintes categorias: linguística; textual; sóciopragmática e discursiva; e, cognitivo-conceitual (BRASIL, 2006).

adquirir sentidos distintos. A sociologia, por exemplo, pode ser entendida enquanto dispositivo que fomente a reflexividade, como, também, já representou um conhecimento que propunha o conservadorismo.

Constatamos, com isso, que a disciplina de Sociologia, sobretudo encontra-se em processo de construção de uma identidade no espaço escolar, ao passo que o campo de estudo sobre o seu ensino também vem se construindo no espaço acadêmico Tomando esse aspecto conjuntural, consideramos que essa oscilação entre a presença e a ausência nos currículos escolares reflete uma tímida, ou quase nula, tradição curricular na educação básica. Esse ponto de partida nos impulsiona a intensificar a discussão, bem como tratar, expositivamente, de trabalhos sobre questões que envolvem a problemática do currículo.

O debate sobre a questão curricular torna-se complexo por envolver questões bastante subjetivas à sua construção. Esse debate, por sua vez, constitui um conhecimento selecionado interessado e, em hipótese alguma, é um instrumento dotado de neutralidade. Bourdieu e Passeron (1998) atribuem ao sistema escolar uma função de reprodução ideológica. Os autores afirmam que a escola é um instrumento oculto de dominação, visto que ao invés de nivelar igualmente os sujeitos envolvidos, ela provoca o oposto. A escola aprofunda as diferenças entre os alunos, ignorando assim as diferenças do *habitus* individual ao inculcar uma concepção cultural dominante. É nesse direcionamento que tomamos o currículo como um instrumento de controle social, entendendo-o como uma concepção cultural dominante e como essa concepção, valores e significados se materializam em conhecimento oficial (SILVA, 2000; APLLE, 1999).

Institucionalmente, as referências que encontramos no que concerne à orientação e prática pedagógica, a nível nacional, se aplicam a partir da publicação dos PCN no ano de 1999. A natureza desse documento é amparada pela chamada pedagogia por competências, que, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC ganha amplitude concomitantemente a ampliação do estado neoliberal – isso, diante da abertura do governo a financiamentos externos, bem como “parcerias” estabelecidas entre o governo e o setor privado (OLIVEIRA, 2009). Nesse sentido, os PCN: Conhecimentos em Sociologia, Antropologia e Ciência Política, atestam o discurso da aplicabilidade da

disciplina de sociologia considerando que os conhecimentos designados por essa disciplina constituem sua base na interdisciplinaridade e flexibilidade. Consideramos que, ao invés de assegurar o caráter disciplinar da Sociologia, o documento fez justamente o contrário tornou ainda mais frágil o debate sobre a obrigatoriedade do seu ensino. Oliveira (2013a) afirma que o documento não esclarece de que forma se exercitará a criticidade, bem como a reflexividade.

As OCN – Sociologia, mesmo que não delimitem as bases de um currículo mínimo, elas determinam as bases metodológicas pelas quais deve ser conduzida a estrutura curricular da disciplina de Sociologia. Isso se deve aos próprios agentes que foram envolvidos. Os agentes desta vez foram outros, acadêmicos da área das Ciências Sociais, da educação, além de professores da educação básica (OLIVEIRA, 2013a). A construção do documento tentou estabelecer um equilíbrio entre a pedagogia das competências e a flexibilização de um currículo preexistente, pois não existe um currículo nacional de Sociologia. Tal posicionamento garantiria aos sistemas de ensino certa autonomia (OLIVEIRA, 2014).

O documento diverge dos PCN no sentido de consubstanciar a prática docente, indicando as bases epistemológicas que servem como princípio à prática da docência da disciplina: o estranhamento e a desnaturalização. Em segundo lugar, orienta a prática pedagógica sobre o conhecimento sociológico a partir da utilização da articulação entre temas, conceitos e teorias.

O que podemos constatar é que há uma série de políticas que objetivam orientar a prática didática, mas que não se constituem enquanto uma proposta curricular precisa. Além desses documentos que objetivam orientar a prática docente, outras políticas vão se materializando no campo da Sociologia. No entanto, Takagi (2007) afirma que as políticas curriculares oficiais não causam impacto algum na prática docente nos sistemas de ensino. De modo que, há uma resistência por parte dos docentes na receptividade dessas políticas e que muitos deles, chegam a desconhecer a existência delas.

Uma delas é a implantação dos livros didáticos da disciplina com o PNLD 2012, segundo o programa a escolha dos livros foi alicerçada a partir de quatro princípios específicos à Sociologia:

> 1. Assegurar a presença das contribuições das três áreas que compõem as Ciências Sociais: Antropologia; Ciência Política; e Sociologia.
> 2. Garantir que as Ciências Sociais se apresentem nas páginas do livro como um campo científico rigoroso, composto por estudos clássicos e recentes e por diferenças teóricas, metodológicas e temáticas.
> 3. Permitir, por meio de mediação didática exitosa, que o aluno desenvolva uma perspectiva analítica acerca do mundo social.
> 4. Servir como uma ferramenta de auxílio ao trabalho docente, preservando-lhe a autonomia (BRASIL, 2011, p 8).

Com base nas categorias propostas no PNLD 2012, Santos (2012) debate sobre a existência de um referencial curricular nacional, a partir das diretrizes curriculares de quatorze estados da federação. O autor analisa a recorrência de determinadas categorias nas diretrizes estaduais, como, por exemplo, sociedade, cultura, ideologia e instituições sociais, tendo como referencial o PNLD 2012. Ele mostra ainda a relação da Ciência Política e Antropologia com a Sociologia além de suas respectivas posições nesse espaço e de como as categorias definidas pelo PNLD 2012 se articulam com essas áreas do conhecimento. O autor conclui que, mesmo contendo elementos diferenciadores, há sim um mapa comum para a disciplina diante das diretrizes curriculares estaduais, e aponta tal mapa construído como indício para se debater um possível currículo nacional de Sociologia.

Mas afinal, o que define o currículo? Sob quais bases epistemológicas se constituiu essa categoria? Definir essa categoria sob uma ótica unidirecional é cometer um equívoco, visto que o currículo foi, e ainda, é estudado sob um leque diversificado de posições teóricas, o que se acirra com a pós-modernidade. O que podemos afirmar, sem dúvida alguma, é que os estudos sobre o currículo demarcam uma forte relação de poder, alicerçados em conflitos contínuos em torno de seus valores e sentidos.

Os estudos sobre a referida categoria foram balizados a partir de um novo campo de estudos, a Nova Sociologia da Educação – NSE[25]. A partir de então, os estudos sobre o

[25] O campo da NSE encontra sua gênese na década de 1970, como resultado de uma crise ao campo da Sociologia da Educação – SE. Ela propunha uma resistência aos estudos anteriormente realizados. A baliza que define o surgimento desse novo campo se efetiva com a publicação do livro *Knowledge and control*, de Michael Young. A emergência desse campo trouxe formas inéditas de problematizar o fracasso ou o sucesso escolar sob a ótica do currículo, agregando à sua problematização uma crítica à própria SE. Nesse sentido, a NSE ou sociologia do currículo, concebe o currículo como um instrumento de poder, isto é, reproduz os interesses de uma determinada classe que interfere na prática cultural dos sujeitos dentro e fora do espaço

currículo foram superando as perspectivas tradicionais pelas quais sua gênese foi alicerçada.

Ao estabelecer uma crítica aos estudos sobre currículo, a NSE nos fornece novas perspectivas de análise sobre a problemática. Nesse sentido, cabe compreender as desigualdades sob uma ótica em que se ultrapassem as questões de determinismo econômico das classes. Isso porque a NSE estabelece novas bases de investigação na qual "define" o currículo enquanto instrumento de controle social – controle agora por meio de dominação cultural e ideológica (YOUNG, 2000).

Nessa conjuntura, podemos perceber que a construção curricular está intimamente relacionada aos processos políticos, sociais, culturais e econômicos da estrutura social vigente. Diante dos discursos oficiais, seja pela LDB, pelos PCN, pelas OCN ou pelas DCNEM, percebemos que a inclusão da Sociologia nas grades curriculares da escola média responde a duas necessidades: uma formação propedêutica e uma formação humanística.

Com base nessas prerrogativas, o currículo para o Ensino Médio possui uma base nacional comum que está agrupada em três áreas de conhecimento[26], as quais devem possuir "[...] tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos" (BRASIL, 2012, p. 3). Ainda que defenda uma perspectiva da transdisciplinaridade, o documento não suprime a importância dos componentes curriculares enquanto saberes distintos que compõem a construção do saber produzido pelos sistemas escolares.

Nessa direção, as DCNEM ainda esclarecem o que os sistemas de ensino devem garantir ao estudante por meio da sua organização curricular, de modo institucional, bem como que disciplinas devem ser garantidas, minimamente, ao estudante do Ensino Médio. Dessa forma, as orientações seguem as prerrogativas abaixo:

> IX - os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e

---

escolar. No entanto, enquanto instrumento de poder, o currículo é, ao mesmo tempo, objeto de disputas pelos agentes por poder e espaço (YOUNG, 2000).

[26] São elas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologia; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

> conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos;
> X - além de seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, deve ser equilibrada sua distribuição ao longo do curso, para evitar fragmentação e congestionamento com número excessivo de componentes em cada tempo da organização escolar;
> XI - a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento;
> XII - formas diversificadas de itinerários podem ser organizadas, desde que garantida a simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio;
> XIII - a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 2012, p. 6).

Embora haja o *modus operandi* da organização curricular, os sistemas de ensino possuem autonomia, em certa medida, para promover, de acordo com o documento, alternativas de diversificação e flexibilização do currículo, de modo que considere, principalmente, o espaço social vivenciado pela juventude a ser escolarizada.

Fomentar nossa discussão acerca da problemática sobre o tratamento do/dos currículos de Sociologia é nosso objetivo neste instante da produção. O que objetivamos concentra-se no que foi desenvolvido em nível de pós-graduação acerca do debate sobre as possíveis construções que abarcam essa discussão. Desde já, notamos, em alguns casos, que a questão curricular sempre permeia as produções que se referem ao ensino de Sociologia.

Ainda que as produções não se configurem como objeto de análise, elas são utilizadas como discussão transversal, visto que o currículo é intrínseco à prática docente, tomado aqui como um plano de ação para a prática pedagógica. Para tal, se faz necessário que realizemos alguns apontamentos sobre os sentidos e propósitos do currículo.

Compreendendo o currículo como um conhecimento técnico, entendemos que o mesmo resulta de um conjunto de dispositivos que corroboram a ação hegemônica das classes dominantes, ao passo que fomenta a distribuição de valores ideológicos e que são

utilizados ainda enquanto instrumento mantenedor da superestrutura. Por outro lado, percebemos um movimento contra-hegemônico, ao passo que a natureza do currículo não é imutável, ele pode ser transfigurado, transformado, enquanto prática cultural e social, não se tornando algo inexorável (APPLE, 2011).

Os processos de oscilação a respeito da presença e da ausência da Sociologia provocaram imprecisão sobre as definições, funções e, sobretudo, o sentido dela enquanto disciplina escolar no nível médio. Moraes (2009a) aponta que os sentidos elencados a essa disciplina constituem-se a partir de duas ordens: uma no sentido mais amplo sobre o tema "cidadania" e a outra sobre o sentido do exercício da cidadania, politicamente. O autor identifica que o sentido de cidadania está muito mais relacionado ao que ele define como "*estabilização social e política*", o que incide numa relação de adaptação do indivíduo à sociedade, de modo que tal estabilização seria uma mantenedora do sistema social vigente.

Para além do discurso de cidadania, Zanardi (2009) defende a concepção de que a Sociologia, enquanto disciplina escolar serviria como instrumento da juventude pensar a si mesma. O sentido do ensino de sociologia está muito mais relacionado a um instrumento de reflexão, de questionamento desses jovens, principalmente aos jovens em uma situação de classe desfavorecida, construírem identidade numa sociedade complexa e desigual.

Dentro dessa conjectura, objetivamos refletir sobre como vai se moldar a prática didática do professor de Sociologia, como o ensino dessa disciplina deve ser orientado para uma formação cidadã, ou deve caracterizar-se por um ensino de Sociologia mais "sociológico". Numa tentativa de elucidar os pressupostos que incidem sobre a ação pedagógica e o currículo, apresentamos agora a concatenação das pesquisas que tratam da problemática do currículo no ensino de Sociologia.

1.4. Mapeamento das Pesquisas sobre Currículo de Sociologia

O que pretendemos aqui é apresentar um mapeamento das pesquisas sobre currículo da disciplina de sociologia, isto é, construir um panorama das produções acadêmicas sobre as pesquisas que envolvem o ensino de Sociologia e currículo. Para empreender nosso objetivo, nos referenciamos em alguns estados da arte sobre o ensino da disciplina, visto que esses modelos fornecem um mapeamento aprofundado das produções teóricas acerca do ensino da Sociologia.

Consubstanciamos nossa proposta a partir dos trabalhos realizados por Handfas (2005); Silva (2010); Caregnato e Cordeiro (2011); e, mais recentemente, por Handfas e Maçaira (2014). Entendemos que cada produção corresponde a um momento próprio no campo de pesquisa sobre o ensino de sociologia, no que diz respeito à temporalidade. Os trabalhos elaborados por Handfas (2005) e Silva (2010) procuraram sistematizar os estudos sobre o ensino de sociologia. Destacamos um ponto fundamental que está agregado à discussão sobre o ensino de sociologia: o tema que estamos debatendo ainda não conseguiu se afirmar enquanto objeto de estudos no campo das Ciências Sociais/Sociologia. É unânime, neste momento, que os centros de educação concentram o maior número de pesquisas sobre o tema. Outro fator que consideramos importante destacar situa-se no espaço das produções acadêmicas propriamente ditas. Significa dizer que boa parte das pesquisas concentra seu objeto no campo institucional da disciplina. Contudo, não olvidaremos atestar a respeito de um avanço na produção do conhecimento nesse campo, isto é, da pesquisa no campo do currículo, e as representações sociais da disciplina por alunos e professores (HANDFAS, 2005; SILVA, 2010).

Caregnato e Cordeiro (2011) vão mais além. Elas não só constatam, como também aprofundam a discussão a respeito da utilização do ensino de sociologia enquanto objeto das Ciências Sociais. Essa constatação responde a uma lógica hierárquica no campo das Ciências Sociais, que por sua vez associa-se à questão do que se define o ofício de sociólogo nesse espaço. Além disso, a valorização do bacharelado em detrimento da licenciatura aprofunda o desinteresse dos ditos “sociólogos” pela investigação e problematização sobre o ensino de sociologia, que redimensiona os estudos sobre a temática para os programas de pós-graduação em Educação

Já Handfas e Maçaira (2014) realizam uma pesquisa de caráter exploratório sobre as pesquisas que tematizam sobre o ensino de sociologia. É interessante destacar, neste momento, que a disparidade, no que concerne ao ensino de sociologia, entre os Programas de Pós-Graduação em Sociologia e em Educação não é tão acentuada como no estudo apresentado por Handfas (2005) e Silva (2010), citados anteriormente.

Sob esses aspectos, para consubstanciar nosso mapeamento, analisamos 08 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado, as quais têm o objetivo de "definir e caracterizar o currículo enquanto um material de estudo" (TAKAGI, 2013, p. 27). Utilizamos como fonte de levantamento de dados o Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes[27], a busca pela Internet e a Biblioteca Setorial do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas[28].

Das oito dissertações, cinco foram produzidas em Pós-Graduações na área de Ciências Sociais, são elas: Sarandy (2004), Stempkowski (2010), Ferreira (2011) Motta (2012) e Caridá (2014); apenas três delas na área da Educação: Coan (2006), Takagi (2007) e Souza (2008). Por fim, a tese da Takagi (2013), produzida numa pós-graduação em Educação. Diante do nosso recorte, podemos notar que há significativa superação das Ciências Sociais em detrimento da Educação. Abaixo, montamos um quadro relativo às perspectivas curriculares dos referidos trabalhos com o objetivo de tornar mais claro nosso propósito. Posteriormente, explanaremos sobre essas perspectivas.

TEMA – CURRÍCULO	**AUTOR**
Livro didático	SARANDY, F. (2004) TAKAGI, C. (2007)
Programas/planos/ementas/ (documentos oficiais)	COAN, M. (2006) TAKAGI, C. (2013) CARIDÁ, A. C. (2014)
Conhecimento (escolar/curricular)	STEMPKOWSKI, I. (2010) FERREIRA, E. (2011) MOTA, A (2012)
	SOUZA, S. (2008)

[27] Optamos por utilizar o LaBES –www.labes.fe.ufrj.br, acesso em 17 de setembro de 2014 –, por se constituir um espaço que possibilita o acesso aos trabalhos completos.

[28] Na Biblioteca Setorial do ICS/UFAL, localizamos as duas dissertações de mestrado sobre ensino de sociologia em Alagoas. No entanto as duas dissertações não discutem a temática proposta, mas consideramos fundamental citá-las, pois apontam em que nível encontram-se os debates no Estado.

Políticas curriculares	

Fonte: Elaboração própria (2014)

Por hora, tomaremos como baliza as pesquisas sobre o ensino de Sociologia em Alagoas, pois achamos necessário trazê-las, uma vez que consistem em pesquisa sobre o ensino de Sociologia no estado. No entanto, não identificamos nessas produções relações com as perspectivas teórica do currículo. Encontramos duas produções sobre a temática no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas: Florêncio (2011) e Fireman (2012).

Florêncio (2011) debate o tema sob a ótica da obrigatoriedade, mais especificamente, em relação às formas institucionais que orientam o ensino da disciplina, sobretudo em sua prática docente nas escolas de Maceió. Já Fireman (2012) desenvolve sua pesquisa sobre o percurso contemporâneo da referida obrigatoriedade, tomando os documentos oficiais para tal, considerando, ainda, as políticas públicas no campo educacional, sobretudo a partir do seu ensino obrigatório.

Identificamos, a partir do nosso recorte, que Sarandy (2004) inicia, especificamente, o debate sobre currículo ao analisar os manuais didáticos, versando sobre sua análise questões de ensino – objetivos, conteúdos e didática. Ao problematizar o ensino de sociologia a partir dos manuais didáticos, o referido autor relaciona duas dimensões curriculares, a teoria e como está ordenada; e a prática, numa perspectiva didática. Sarandy (2004) não se fixa na concepção do livro didático enquanto um manual, um programa. Esse autor vai além, ao tentar compreender como o conhecimento científico é transposto ao conhecimento escolar por meio dos livros didáticos. Considerando que, nesse processo de transposição, a base social e histórica do conhecimento, que determinará sua legitimidade no campo científico e, por tanto, no espaço escolar.

Coan (2006) parte de outra perspectiva analítica através da categoria do trabalho. Historicizando a sociedade e educação brasileira, assim como o pensamento social e ensino de Sociologia. Por conseguinte, ele atribui à Sociologia um papel fundamental para a compreensão das mudanças nos diferentes níveis sociais, nos níveis acadêmico e

escolar. Este último, partindo da obrigatoriedade do ensino da disciplina. Partindo desses pressupostos, o autor, vai de um contexto mais geral ao analisar os documentos oficiais que consubstanciam a prática docente, as OCN, indicando neles a relação entre educação e trabalho. Desse modo, o autor debate um "currículo possível" ao apresentar três versões para o ensino de sociologia a partir dos conteúdos didáticos; do estranhamento e da desnaturalização a partir de conceitos sociológicos; e a pesquisa enquanto instrumento didático-metodológico. A possibilidade, entretanto, desse currículo se torna efetiva a partir dos espaços de *rexontextualização*[29], isto é, das reformas curriculares.

No caso apontado por Coan (2006) em sua pesquisa, os livros didáticos constituem os próprios currículos, pois além de proporcionarem uma fonte documental organizada, são um "produto" cultural construído e reproduzido histórico e socialmente. É fato que o referido autor trabalha a partir de um recorte específico, que é a relação entre educação e trabalho, mais especificamente como o referido tema está veiculado aos livros didáticos. Nossa pretensão aqui versa sobre a proposta de tomar o livro didático enquanto um instrumento que consubstancie o modo pelo qual se organiza o conhecimento escolar, localizando-o diante das perspectivas culturais e ideológicas que incidiram sobre o seu processo de construção e de reprodução. Nesse sentido,

> [...] o livro didático e sua relação com a educação, deve-se considerar, como propõem Dias e Abreu (2005), que estes fazem parte da construção do currículo. Dessa forma, devem ser entendidos como uma construção sócio-histórica formada por intenções, realidades e decisões provenientes de diferentes indivíduos e contextos. Portanto, não podem ser considerados como elementos inocentes e neutros de transmissão desinteressada do conhecimento social. Os livros didáticos são produções culturais, resultados concretos de disputas sociais relacionadas com decisões e ações curriculares. Assim, as investigações sobre os livros, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, podem levar a compreender a produção desses materiais, o estudo dos elementos implícitos e explícitos, que caracterizam, orientam e determinam as finalidades do livro didático, esclarecendo como acontecem a apropriação e a recontextualização dos diversos textos participantes desse processo de construção (COAN, 2006. p. 130).

[29] Tal conceito de contextualização e *recontextualização* se baseia na perspectiva apresentada por Silva (2007), ou seja, pelo modo como o conhecimento científico é transposto ao conhecimento escolar, atravessado, por sua vez, por políticas curriculares.

Outros importantes trabalhos que debatem sobre o ensino de sociologia e currículo são o de Takagi (2007, 2013), produzidos em contextos diferentes, o primeiro precedente à Lei nº 11.684/2008 e o segundo sendo posterior a ela. Em sua primeira pesquisa Takagi (2007) realizou uma minuciosa análise das propostas oficiais[30], dos livros didáticos[31], dos planos de aula e dos relatórios de estágio, no que tange à produção sobre o ensino de sociologia. A nosso ver, a autora tenta investigar o modo como se ensina sociologia, ou seja, a partir de quais possibilidades se constroem aulas e planos de aula. Para tal propósito, consideram-se algumas peculiaridades derivadas da incipiência do ensino de sociologia, como a ausência de espaço, ou de "tradicionalismo" no quadro disciplinar das escolas em Nível Médio, por um lado; por outro lado, a pesquisa encontra algumas referências para versar sua análise, como a pesquisa de Meucci (2000)[32]. A partir da leitura que tivemos, percebemos que a análise traçada por Takagi (2007) dialoga com a perspectiva de empreender o currículo prescrito, por um lado. No entanto, compreender o currículo como produtor de identidades é a outra face em questão. Mais ainda, essa autora aponta como as propostas dialogam com o(s) docente(s). Apresenta, também, as perspectivas pedagógicas às quais está elencada cada proposta, que vão delimitar o espaço da sociologia, como, fornecer indicativos para a relação ensino-aprendizagem. Por conseguinte, a análise passa a ser relativa aos livros didáticos. Assim como sobre os programas, foram realizadas análises sobre os livros, tomando-o como um material produzido em consonância ao espaço histórico e social, considerando enquanto critério avaliativo o PNLD[33]. Considerando que "o livro didático faria uma interface entre o

[30] "[...] analisamos as propostas oficiais de Sociologia: a Proposta de Conteúdo Programático para a Disciplina de Sociologia, elaborada em 1986; a proposta curricular para o ensino de Sociologia de 2º grau, elaborada em 1992 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados em 1999. As duas primeiras propostas foram elaboradas em âmbito estadual – Estado de São Paulo – e os Parâmetros em âmbito federal" (TAKAGI, 2007, p. 40).

[31] Os livros selecionados foram: COSTA, C. Sociologia: Introdução à Ciência da Sociedade; TOMAZI, N. D. Iniciação à Sociologia; OLIVEIRA, P.S. Introdução à Sociologia; e, por fim, MEKENSAS, Paulo. Sociologia (TAKAGI, 2007).

[32] Ao contrário da pesquisa da Takagi (2007), a pesquisa de Meucci (2000) tomou os manuais didáticos enquanto um importante estágio no processo de legitimação do campo das Ciências Sociais no Brasil.

[33] 33 Embora o Programa Nacional do Livro Didático tenha se ampliado ao ensino médio desde 2006. Somente no ano de 2012 tivemos registros para a sociologia com a aprovação de dois livros didáticos: Sociologia para o Ensino Médio, de Nelson Tomazi e Tempos Modernos Tempos de Sociologia, de Bianca Freire Medeiros e Helena Bomeny; E mais recentemente o PNLD para 2015 aprovou seis exemplares, incluindo os dois aprovados no ano de 2012, mais quatro sendo eles: Sociologia, de Silvia Maria de Araújo

conhecimento acadêmico e os alunos" (IBIDEM, p 193), Sarandy (2004) também identificou que o livro didático concentra um conhecimento científico transposto. Nesse momento analítico, a autora considera os aspectos metodológicos, visuais, linguísticos, avaliativos, temáticos e relativos às experiências individuais. Tendo como pano de fundo essas questões, Takagi (2007) analisa os planos de aula dos alunos do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, considerando quais os elementos presentes nos planos para a docência da sociologia no ensino médio. A autora identificou que, a forma de abordagem dos conteúdos se materializa, respectivamente, a partir de categorias temáticas, seguida por categorias clássicas e pelo engajamento. Partindo desse pressuposto, podemos constatar, em sua pesquisa que os temas mais recorrentes são: cidadania, conceito de sociologia, cultura, economia, trabalho, política e problemas da sociedade brasileira. Ao realizar as referidas análises, a autora debate sobre o currículo em dois níveis um mais amplo, a partir dos programas, e outro mais específico, através dos livros didáticos. Tentando elucidar, num primeiro momento, a presença da sociologia no nível médio seguido do modo como o conhecimento sociológico está organizado nos manuais didáticos.

Em sua tese de doutorado Takagi (2013) estabelece algumas relações com seu trabalho anterior, uma vez que algumas questões não foram elucidadas, até por que não constituíam seu objeto de estudo. Nesse sentido, a autora estabelece uma relação entre formação docente e currículos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, mais especificamente sobre o currículo universitário. Considerando alguns condicionantes, como a relação licenciado e bacharel em Ciências Sociais, realiza um estudo dos currículos oficiais[34] (bacharelado e licenciatura) do referido curso para compreender a formação docente. Ainda que o objetivo dela não seja necessariamente o ensino de sociologia no ensino médio, entendemos que sua pesquisa nos fornece elementos para que possamos desenvolver nosso trabalho. Ainda que seu

---

et al.; Sociologia em Movimento, de Afrânio Silva et al.; Sociologia Hoje, de Igor José de Renó Machado et al.; e, por fim, Sociologia para Jovens do Século XXI, de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa. (BRASIL. Programa Nacional do Livro didático. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article> Acesso em 27 de dezembro de 2014.)

[34] Nesta pesquisa a autora organizou os currículos utilizando a grade curricular e ementa das disciplinas (TAKAGI, 2013).

objeto seja distinto do nosso, consideramos o referido trabalho como uma importante referência para nós, uma vez que a autora utiliza as concepções do currículo prescrito e do currículo vivido como instrumentos para compreender a formação docente. Consideramos na análise da autora alguns pontos importantes que dialogam com a nossa pesquisa, como o conhecimento é organizado historicamente, levando em conta a questão da especialização[35]; a intervenção do Estado através das políticas curriculares e, com isso, a ampliação do acesso à educação, isso para o bacharel. Assim como no modelo referido anteriormente, o currículo da licenciatura parte de uma perspectiva técnica **a** uma perspectiva flexível, no direcionamento de formar recursos humanos para a função de professor. Nesse sentido, a autora ainda aponta algumas limitações nos dois modelos formativos, sobretudo no que concerne á teoria e prática, a desarticulação entre uma formação teórica e uma formação docente.

Outra pesquisa bastante pertinente ao nosso estudo foi produzida por Santos (2008), na qual a autora toma a disciplina escolar como um espaço de construção social, partindo da perspectiva da tradição[36] e da transposição do conhecimento apresentada por Goodson (2011). Concebendo a constituição do currículo escolar através da perspectiva do hibridismo[37], uma vez que as produções das políticas curriculares carregam uma linha tênue entre o contexto de influência, contexto de produção e contexto da prática, que fornecem novos sentidos valorativos a determinados discursos. Deste modo, as políticas curriculares, sobretudo no Brasil, consistem num processo de recontextualização, assim como o processo pedagógico, no entanto são espaços de recontextualização diferentes. Nessa perspectiva de espaços recontextualizados, através do hibridismo é que a disciplina de Sociologia vem se constituindo no espaço escolar. Os discursos e textos que a constituem configuram-se por diversos espaços e agentes, seja na escola, seja através das políticas curriculares.

---

[35] A esse respeito, Takagi (2013), apresenta que o conhecimento adquire uma maior especialização, na medida em que há uma ampliação e flexibilização do currículo.

[36] "[...] a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição" (GOODSON, 2011, p. 27).

[37] 37 O hibridismo pode se manifestado através de: descoleções, desterritorialização, reterritorialização e gêneros impuros (SOUZA, 2008).

Partindo de uma perspectiva relacional entre currículo e concepções de uma época, de modo que a construção do currículo está estritamente relacionada a uma concepção cultural dominante, tomamos como fio condutor, agora de modo mais específico, as problematizações elaboradas por Stempkowski (2010). Nesse sentido compreendemos que no currículo são refratadas ideias, valores, significados correspondentes à sociedade, à realidade concreta, a um recorte espacial e temporal.

Portanto, no recorte feito por Stempkowski (2010) conclui-se que os currículos não se caracterizam como tal e em sua maioria referem-se a planos de estudo de Sociologia. A construção dos currículos/planos de Sociologia parte de um pressuposto individual, isto é, são os próprios professores que elaboram seus documentos. Entretanto, podemos notar que a presença da instituição escolar é intensa no que concerne à elaboração dos referidos documentos. Aliás, nos estabelecimentos escolares em que foi desenvolvida a pesquisa, a ação pedagógica está intrinsecamente relacionada à instituição que por sua vez está atrelada ao que ela chama de missão, como podemos notar:

> Com isso, eles afirmam: não quer dizer que o professor dirija tudo, mas é ele quem apresenta as condições necessárias, para definir que formato de interação social ocorrerá em sua sala de aula. Isso, sem esquecer, que o professor é aquilo que a estrutura institucional permite que ele seja. Neste sentido, dentro do campo do ensino, que em nosso caso temos como organização instituída a escola, nosso capital cultural, representado pelos professores de Sociologia, não tem toda a autonomia na decisão dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina.
> Precisamos levar em consideração que a elaboração dos currículos e, consequentemente a autonomia do professor, está atrelada aos interesses da escola, e a existência de uma hierarquia, tendo como figura central os diretores, em seguida, os coordenadores pedagógicos, e, posteriormente, os professores. Além da hierarquia, já mencionada, dentro do campo de Ensino particular, encontramos também, a mantenedora de escola, que detém o capital econômico para o funcionamento e manutenção desta (STEMPKOWSKI, 2010. p. 97).

Outra perspectiva de análise efetiva-se através da pesquisa de Ferreira (2011), na qual o autor investiga acerca do conhecimento escolar de sociologia, que, historicamente, configura-se desde seu processo institucional. Nesse sentido,

> [...] esse primeiro momento de institucionalização da disciplina nos apresenta uma noção de conhecimento escolar de sociologia que varia em algum grau entre a concepção bacharelesca das reformas positivistas e a concepção mais pragmática da escola nova, fundamentando-se mais

> até na primeira do que na segunda, mas, contudo, preocupada em criar as condições para que os conhecimentos sociológicos pudessem, de fato, participar da construção social da realidade brasileira (FERREIRA, 2011, p. 50).

No entanto, a noção de conhecimento escolar de sociologia foi se modificando a partir dos processos de recontextualização do campo das Ciências Sociais e, também, da Educação. Nesse processo, torna-se imprescindível ao autor recorrer aos documentos oficiais para compreender a transfiguração desse conhecimento, que se baseia, num primeiro momento, em perspectiva científica para um conhecimento numa perspectiva social, a partir da construção cidadã. Entretanto, essa metamorfose da noção de conhecimento relaciona-se diretamente às políticas educacionais no Brasil, sobretudo a partir da influência neoliberal. Nesse sentido, através de uma análise comparativa dos documentos oficiais[38], o autor identifica, nos mesmos, sob quais perspectivas devem estruturar-se o ensino de sociologia. Para ele, o conhecimento escolar se fragmenta em três tipos um reflexivo, outro híbrido e um último, o instrumental, que consubstanciam a dimensão do ensino. Para finalizar o conhecimento escolar de sociologia deve estabelecer uma linha tênue entre o seu sentido abstrato e instrumental, ao ponto que a estrutura do conhecimento sociológico-científico relacione-se com a dimensão "real", cotidiana e cultural dos agentes envolvidos no processo.

Trazemos a discussão apresentada por Motta (2012, p 30), que pretende "analisar a disciplina de Sociologia como componente curricular enquanto constructo social torneado por relações perpassadas pelo exercício do controle". O que se propõe é pensar sobre os códigos[39] criados para se pensar a Sociologia, a interlocução entre os códigos específicos e escolares, articulada às dimensões sociais mais amplas – política e econômica, para identificar os discursos pedagógicos. As categorias elencadas pelo autor, como currículo de coleção e currículo integrado, inferem substrato para compreender os espaços de recontextualização, oficial e pedagógica, da Sociologia no Paraná. O espaço oficial de recontextualização perpassa uma perspectiva disciplinar para alcançar uma perspectiva social (exercício da cidadania). Sob este aspecto procurou-se analisar o

[38] LDB/96, PCN, OCN e DCNEM (FERREIRA, 2011);
[39] Conceito de Basil Bernstein.

discurso pedagógico da Sociologia, e como este direciona a um discurso do currículo científico e ao currículo de coleção, além dos níveis de enquadramento a esses modelos curriculares.

A última perspectiva de análise se faz através da pesquisa de Caridá (2014), que apresenta uma discussão mais completa e enfática, para nós, sobre currículo de Sociologia e Sociologia e currículo, e a que mais nos dá elementos para pensar sobre a nossa discussão. Partindo da premissa do debate da Sociologia do currículo, a autora discute a função de controle social no currículo alicerçado na pedagogia por competências, tendo como pano de fundo o estado neoliberal e como ele a influência das políticas de Estado (neoliberal) no espaço escolar, no currículo e no trabalho docente.

Seguindo, a referida autora debate sobre a construção das diretrizes curriculares dos seguintes estados: Acre, Tocantins, Alagoas[40], Ceará, Distrito Federal, Mato Grosso, Goiás, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Caridá (2014) situa as construções dessas diretrizes curriculares relacionando-as à perspectiva curricular baseado em habilidades e competências, indicando ainda em que medida as áreas das Ciências Sociais são contempladas nesse modelo curricular. Desse modo, ela também ousa ao avançar, preconizar indicativos para a composição de um currículo nacional para a disciplina de sociologia, numa perspectiva de valorização da transposição do saber científico em saber escolar. Segue o projeto embrionário:

Sociologia	Antropologia	Ciência Política
Apresentação da disciplina: senso comum X ciência; - Relação indivíduo/sociedade; - O trabalho nas diferentes sociedades; A sociedade capitalista e suas contradições; - Ideologia e Indústria cultural; - Globalização; - Questões socioambientais;	- Cultura; - Diversidade e identidade cultural; - Etnocentrismo; - Gênero e sexualidade; - Religiosidade;	Poder, política e Estado; - Democracia; - Participação política e cidadania;

[40] Só a nível de recordação, para utilizar a referida discussão trazida por Caridá (2014) como um instrumento comparativo num momento de análise dos dados.

- Movimentos sociais;		

(CARIDÁ, 2014, p. 113-4)

Caridá (2014) ainda abarca a discussão sobre o trabalho pedagógico do docente de Sociologia à luz da pedagogia histórico-crítica, de modo que, sob essa ótica, o professor atuaria como um mediador que garantiria a efetividade de um currículo científico, ao mesmo tempo possibilitando que o estudante exercite a reflexividade. Entretanto, isso só será possível, segundo ela, a partir de uma utilização metodológica específica, a qual admite três fases,

> A primeira delas está relacionada à prática cotidiana, denominada "Prática social inicial do conteúdo: o que os alunos e o professor já sabem". A segunda fase, com foco na teoria, pressupõe três etapas. A primeira delas está relacionada à "Problematização: explicitação dos principais problemas da prática social", a segunda a "Instrumentalização: ações didático-pedagógicas para a aprendizagem" e a "Catarse: expressão elaborada da nova forma de entender a prática social". A última fase do método é composta da síntese, que no trabalho pedagógico representa a retomada da prática, denominada "Prática social final do conteúdo: nova proposta de ação a partir do conteúdo aprendido" (CARIDÁ, 2014, p. 125).

Entendemos que se faz, fundamentalmente, necessária a sistematização dessa literatura, para compreender o espaço no qual essas discussões estão localizadas, no que concerne ao seu campo teórico. Ademais, compreender esses elementos, bem como as dinâmicas que envolvem a temática sobre o ensino de Sociologia nos ampara diante da elucidação do desenvolvimento da nossa pesquisa. Ou seja, esses elementos serão por nós utilizados enquanto alicerces para o desenvolvimento da problemática local, enquanto dispositivos de compreensão da problemática do currículo de Sociologia no Estado de Alagoas.

CAPÍTULO 2

2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, pretendemos apresentar os critérios teóricos e metodológicos que delimitam nossa pesquisa. Para isso, o repartimos em dois estágios. No primeiro estágio, procuramos esboçar sobre nossa escolha metodológica alinhavando as perspectivas entre nossa metodologia e a perspectiva curricular. No segundo, estabelecemos os contornos teóricos que fundamentarão a nossa análise.

Na primeira etapa deste capítulo, declaramos que optamos por utilizar o método etnográfico enquanto instrumento de coleta de dados, articulado a outras ferramentas de análise. Entendemos que o método etnográfico possibilita ao pesquisador conhecer o outro, compreender seus valores e cultura, mantendo uma relação de alteridade e, nesse processo, poder construir a si mesmo. Convém dizer que o processo do conhecer é direcionado, mas não limitado, a questões conceituais. Nesse sentido,

> (...) o método etnográfico é aquele que diferencia as formas de construção de conhecimento em Antropologia em relação a outros campos de conhecimento das ciências humanas. De fato o método etnográfico encontra sua especificidade em ser desenvolvido no âmbito da disciplina antropológica, sendo composto de técnicas e de procedimentos de coletas de dados associados a uma prática do trabalho de campo a partir de uma convivência mais ou menos prolongada do(a) pesquisador(a) junto ao grupo social a ser estudado. A prática da pesquisa de campo etnográfica responde, pois a uma demanda científica de produção de dados de conhecimento antropológico a partir de uma inter-relação entre o(a) pesquisador(a) e o(s) sujeito(s) pesquisados que interagem no contexto recorrendo primordialmente as técnicas de pesquisa da observação direta, de conversas informais e formais, as entrevistas não-diretivas, etc. (ECKERT; ROCHA, 2008, p.01).

Aprofundaremos nossa discussão teórica a partir dos constructos teóricos produzidos por Apple (2005), Young (1999; 2000), Goodson (2008; 2011), Sacristán (2000) e outros autores que alinhavarão nossa discussão e análise, com o objetivo de

estabelecer um maior entendimento do currículo enquanto um produto e produtor de práticas educativas.

O método etnográfico nos dá possibilidade de compreender o currículo enquanto um instrumento cultural e que se constrói socialmente. Entender o currículo como um instrumento de produção simbólica, que produz significados, constrói identidades individuais e sociais e, além de possibilitar entendê-lo enquanto instrumento de transformação das práticas pedagógicas.

2.1. Etnografia como método de análise e compreensão do currículo

Malinowski (1976), ao publicar *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, estabeleceu novos horizontes na Antropologia, desenvolvendo uma nova prática para a pesquisa antropológica. Daí que a gênese do método etnográfico se confunde com a gênese da própria Antropologia[41].

Ao canonizar a etnografia como um método específico de pesquisa, Malinowski tece sobre os fundamentos do processo de construção da pesquisa que, a seu ver, são complementares. O primeiro refere-se à compreensão da totalidade dos fenômenos, seguido pela compreensão do que ele classifica como os "imponderáveis da vida real". O segundo trata de compreender as subjetividades dos sujeitos (MALINOWSKI, 1976).

No entanto, considerando os espaços sociais e o espaço de tempo distinto, o fazer etnográfico "puro" criado por Malinowski, torna-se impraticável atualmente. Estabeleceram novos modelos de sociedade configurando novas relações sociais, novos objetos de estudo e, sobretudo, condições de pesquisa diferentes do espaço temporal de Malinowski. Outro fator que deve ser considerado, também, são os diálogos que o método etnográfico vem fazendo com outros campos de pesquisa, isto é, sua apropriação por outras áreas do conhecimento além das Ciências Sociais, mais especificamente, da Antropologia.

---

[41] A antropologia firma-se enquanto ciência no início do século XX com métodos de pesquisa característicos à sua especificidade. Tomando o "homem inteiro" como seu objeto de estudo, a antropologia se desenvolve em subcampos como, por exemplo, antropologia biológica, psicológica, social, cultural, entre outros (LAPLANTINE, 1991).

O fazer etnográfico é demarcado, antes de qualquer coisa, por uma relação de alteridade. A relação de alteridade se estabelece a partir de um processo dialógico entre pesquisador e pesquisado. Partindo dessa premissa, a construção da pesquisa etnográfica se constitui numa constante relação entre o "estar lá" e o "estar aqui" (GEERTZ, 2004). A relação de reciprocidade na construção da pesquisa etnográfica se torna fundamental de modo que, somente através dela, pode-se compreender e interpretar as práticas culturais dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, "o encontro com desconhecidos, com que se pode cultivar uma relação de alteridade, é que permite conhecer o modo de operar dos sistemas simbólicos diversos que são postos em movimento por essa interlocução" (CARDOSO, 1986, p. 103).

Nesse sentido, partindo de uma ideia básica da interpretação hermenêutica, de entender uma particularidade numa estrutura mais ampla, Geertz (1989) afirma que o fazer antropológico não se caracteriza por uma interpretação "pura", no sentido de uma interpretação primária. O fazer antropológico caracteriza-se por interpretar uma interpretação que já foi feita em primeira mão pelos próprios nativos. Desse modo, para este autor, a etnografia configura-se numa descrição densa, pois capta os significados e sentido das práticas culturais dos sujeitos.

Compreender e interpretar culturas não são processos simples, tampouco, lineares, mas dialéticos e constitutivos. São processos que se estabelecem a partir de faculdades mentais fundamentais à construção etnográfica: o olhar, o ouvir e o escrever. O esquema conceitual apreendido em todo processo de construção do conhecimento ajuda ao pesquisador a olhar o objeto e estranhá-lo, tomar aquilo que foi naturalizado, o fenômeno como algo estranho. Constitutivo ao olhar no exercício da investigação, o ouvir é outro ato cognitivo fundamental na construção etnográfica. O processo de escuta deve ser equilibrado e dialógico, tendo em vista que, nesse processo muitas vezes prevalece uma relação de poder extrema do pesquisador sobre o informante. A última faculdade na construção etnográfica é o escrever. Pois além de sistematizar e analisar os dados, é nessa etapa que se constrói a representação de um grupo, de uma cultura (OLIVEIRA, 2006; CARDOSO,1986). A necessidade do uso dessas faculdades compreende-se pelo fato de que:

> [...] em um primeiro momento, possam nos parecer tão familiares e, por isso, tão triviais, a ponto de sentirmo-nos dispensados de problematizá-los; todavia, em um segundo momento – marcado por nossa inserção nas ciências sociais –, essas "faculdades" ou, melhor dizendo, esses atos cognitivos delas decorrentes assumem um sentido todo particular, de natureza epistêmica, uma vez que é com tais atos que logramos construir nosso saber (IBIDEM, p. 18).

A compreensão do processo de construção etnográfica não é simples, Silva (1994; 2006) debate sobre as duas faces que assume a pesquisa antropológica, uma apresentada em *O antropólogo e sua magia,* e outra expressa em *Antropologia e seus espelhos.* O fazer etnográfico torna-se prática constitutiva e reflexiva, colocando os sujeitos da pesquisa, pesquisador e pesquisado, a refletir sobres suas práticas e, consequentemente, sobre si mesmos. No caso do sujeito-pesquisador, evidenciam-se duas questões fundamentais na construção do conhecimento intersubjetivo: a objetividade e subjetividade na condução da pesquisa. No caso dos sujeitos-pesquisados, compreendem-se de que forma essas produções intelectuais de sua etnografia afetam as práticas sociais dessas pessoas e como elas definem suas identidades, partindo, assim,

> [...] do pressuposto de que a investigação etnográfica constitui-se como patrocinadora de identidades reflexivas (de mão dupla), na medida em que define o que é o Outro/Investigado também em função de quem o descreve, isto é, dos interesses e trajetória, intelectual e pessoal, do pesquisador (SILVA, 1994, p. 09).

Compreendemos que o fazer etnográfico se constitui em duas etapas complexas, a da construção dos dados e a da escrita. Através dessas etapas, o pesquisador que se utiliza deste método pode compreender as dimensões das interações sociais presentes no campo pesquisado, os símbolos e linguagem. A construção dos dados só pode ser desenvolvida a partir da aplicação de alguns instrumentos metodológicos, como a observação direta e a escuta atenta. Mas, antes de qualquer ação nesse sentido, é preciso delimitar o objeto e definir a questão antropológica que o pesquisador pretende abordar. É preciso definir o campo e quais os sujeitos que serão protagonistas da pesquisa. O processo de construção de dados é uma etapa posterior ao campo, o principal elemento que norteia uma pesquisa etnográfica são as relações face a face que podem ser construídas antes de qualquer aplicação de instrumento objetivo da pesquisa.

Uma das etapas mais laboriosas do fazer etnográfico, a nosso ver, concentra-se no ato de escrever, pois é nele que o pesquisador desenvolve "a capacidade de recriar as formas culturais que tais fenômenos adotam e permite exercitar a habilidade de lhes dar vida novamente, agora na forma de escrita, com base em uma estrutura narrativa" (ECKERT; ROCHA, 2008, p.08).

Outro importante instrumento no processo de construção de uma etnografia é a observação participante. Por meio dela, é possível abrir alguns caminhos para a pesquisa e sentir algumas questões importantes em relação ao campo, principalmente em torno da receptividade dos sujeitos pesquisados diante do pesquisador. A literatura citada anteriormente apresenta a questão fundamental para a produção de uma etnografia: os processos de alteridade, se não existir tal questão é impossível realizar uma pesquisa por meio desta metodologia. As relações que estão presentes no campo de devem ser compreendidas pelo pesquisador como algo comum ao espaço para que não subverta as práticas e os discursos dos sujeitos pertencentes ao campo. Esse é um ponto de partida importante para que as dinâmicas de negociação entre os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa possam ser positivas.

Com o intuito de re-significar as percepções acerca do indivíduo, enquanto um ser cultural, a antropologia articulada à educação possibilitou um novo olhar à investigação social. Margaret Mead, por exemplo,

> via na educação o melhor caminho para se estudar a dinâmica da cultura e os processos de constituição das identidades culturais, de gênero, e até as nacionais. Sua ênfase na infância e na educação pode ser vista como uma metáfora do próprio processo de formação na antropologia moderna, afinal a antropologia atingia não só relativa maturidade intelectual e teórica, como tornava a etnografia sua principal tradição e estratégia metodológica, e garantia ainda à cultura um sentido totêmico no campo das ciências sociais e humanas (DAUSTER *et al*, 2012, p. 47).

Ao estabelecer o compromisso de tomar o homem numa perspectiva de produtor simbólico, cultural, a Antropologia não pode e não conseguiu ficar presa às amarras das sociedades ditas primitivas, ainda que essa abordagem disponha de um papel fundamental para a compreensão das manifestações simbólicas humanas – além de ter constituído a base para a compreensão das sociedades ditas modernas/complexas. O deslocamento do

olhar da pesquisa encaminhou a Antropologia ao estudo das sociedades modernas, por conseguinte da educação. Compreende-se, desse modo, a educação na sociedade moderna enquanto um instrumento de construção de sujeitos, como base, nos modelos sociais "primitivos/simples".

Partindo dessa premissa a etnografia carrega consigo a característica interpretativa e a condição de manter uma relação dialógica, possibilitando compreender o significado das ações dos sujeitos. Devido à necessidade de entendimento dos sentidos e significado das múltiplas ações dos sujeitos, a etnografia passou a ser utilizada nas investigações, por outras áreas de conhecimento como a educação, por exemplo, a partir dos anos de 1970 como nos aponta Oliveira (2013c).

Segundo André (1995), a apropriação do método pela educação não se efetiva em seu modo genuíno, desenvolvido pela Antropologia, pois ainda que a etnografia agregue ao conjunto de métodos qualitativos "tradicionais", em seu campo de pesquisa apoderando-se dos seus instrumentos de coleta, de interpretação e de produção de dados, ela não se apresentaria tal qual o método etnográfico genuinamente antropológico. Isso provoca certa ambiguidade, pois, sendo caracterizado como um campo híbrido, a educação vem construindo diálogos com outros campos do conhecimento, inclusive com a Antropologia.

Desconstruindo a ideia de André (1995), Oliveira (2013c) afirma que há possibilidade de apropriação do método pela Educação, desde que se considerem algumas premissas para o seu desenvolvimento. Os princípios epistemológicos que citamos anteriormente no processo de construção dos dados, são uma dessas premissas. E não somente isso, mas interpretar as diferentes culturas. Nesse sentido, compartilhando da perspectiva de Geertz (2008), Oliveira (2013c) aponta

> [...] que o trabalho etnográfico varia dentro de dois extremos, por um lado busca captar o sentido que os sujeitos atribuem a suas próprias práticas sem que com isso a investigação se reduza a uma mera reprodução das falas daqueles que são investigados, por outro, ela se assenta sobre todo o arsenal teórico e metodológico que o pesquisar possui antes de ir ao campo, sem que a etnografia se reduza a um exercício de busca de redução da realidade às categorias e teorias que o pesquisador possui (p. 6).

Mead afirma que a etnografia possibilita a compreensão da educação enquanto instrumento organizador da cultura, pois ela fornece indicativos para apreender as diferenças e possibilidades da conduta humana (DAUSTER *et al*, 2012). Contudo, o fazer etnográfico somente se constitui a partir do trabalho de campo, que "representa algo mais do que um "laboratório natural" em que o antropólogo pode testar hipóteses e modelos teóricos, ou mesmo um momento "ritual" na iniciação do antropólogo, pois trata-se se um espaço-tempo privilegiado no encontro etnográfico" (DAUSTER *et al*, 2012, p. 59).

Nesse sentido, a afirmação de André (1995), ao categorizar a pesquisa do tipo etnográfica e não uma etnografia propriamente dita, não faz sentido. Ela mesma afirma que os instrumentos da etnografia possibilitam a compreensão dos fenômenos culturais no espaço escolar, não tomando a instituição total, mas suas particularidades distintas. Então pode-se recomendar

> [...] pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modo de ver e de sentir a realidade e o mundo.
> Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam o que retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde as ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 1995; p.41).

Enquanto instrumento de investigação científica no campo educacional, a pesquisa etnográfica agrega uma nova perspectiva de compreensão das práticas educativas. E possibilita compreender a educação enquanto prática cultural. Nesse sentido, ela "permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária" (ANDRÉ, 1995, p.41). A utilização da etnografia nas pesquisas da área da educação possibilita ainda, compreender os significados das ações dos sujeitos que constituem a prática educativa em seu cotidiano.

Rockwell (2009) aponta que a prática educativa, enquanto prática cultural, não deve se confundir como a própria etnografia. Contudo, a investigação etnográfica possibilita a compreensão dos processos nos espaços educativos, sejam em recintos

institucionais ou não. A inserção nesses espaços promove uma maior compreensão das dinâmicas socioculturais, das relações de poder e dos interesses produzidos nesses espaços.

A apropriação do método por outra área de conhecimento reproduz, sobretudo, certos limites em sua utilização. A pesquisa etnográfica como instrumento do campo educacional, apresenta lacunas e dificuldades em seu desenvolvimento. André (1995) considera dois graves problemas na abordagem etnográfica em educação a "falta de clareza sobre o papel da teoria na pesquisa e na dificuldade de lidar teórica e metodologicamente com a complexa questão da objetividade x participação" (p. 45). Oliveira (2013c), no entanto, indica que o grande problema da aplicação do método nas pesquisas em educação centra-se no desconhecimento do mesmo. Ressaltando que a ausência de domínio sobre o *modus operandi* do método caracterizam as pesquisas como de "cunho etnográfico", que segundo ele, oculta as fragilidades metodológicas do pesquisador e da própria pesquisa.

Nessa pesquisa pensamos que o método etnográfico forneceria alguns indicativos de compreensão do currículo, considerando-o produto e produtor de valores, significados, materializando os interesses de agentes sociais distintos e que muitas vezes parecem ocultos diante dos documentos palpáveis. Nossa opção pela a etnografia articula-se à possibilidade de compreender os significados, as disputas de poder entre os agentes e, consequentemente, disputas pelo conhecimento "válido". Esses conhecimentos válidos, como foi dito anteriormente, na maioria das vezes não são externalizados a parir da socialização do material ou documento. Para além de tudo isso, partindo de um processo dialógico e reflexivo, poderemos construir o conhecimento a partir de duas perspectivas: a do pesquisador acadêmico e do integrante do grupo, o que nos ajuda a compreender as situações postas no campo.

Utilizaremos a etnografia em suas duas faces, como instrumento para a coleta de dados e também como escrita. Entendemos que a aplicação de tal método, à nossa pesquisa especificamente, nos ajuda a esclarecer as disputas emanadas na construção dos referenciais de sociologia, que poderiam permanecer ocultos com a produção do documento. Os processos de construção curricular demandam algumas disputas em torno

do conhecimento, sobretudo na área do ensino de sociologia que é muito estratificada. No sentido de haver docentes com formação em várias áreas de conhecimento que não são as Ciências Sociais.

A construção do nosso texto etnográfico se dá a partir dos encontros públicos organizados pela GEORC[42] para a construção dos referenciais. Nesse sentido, etnografamos os três encontros para a construção do próprio documento: o primeiro para a construção dos referenciais da disciplina de Sociologia; o segundo para a composição do caderno das Ciências Humanas; e, o terceiro para estruturar as orientações didático-metodológicas. E após o processo de construção dos referenciais, etnografamos, ainda, a cerimônia de lançamento; e, para finalizar, o primeiro encontro para implantar o documento nas escolas da Rede Estadual.

Sem dúvida, a etnografia nos possibilitou estabelecer uma relação de alteridade com os docentes, além fomentar uma reflexividade sobre a nossa própria ação pedagógica dentro da sala de aula. Mais ainda, trocar experiências com docentes que passam pelas mesmas dificuldades ao lecionar a disciplina, dificuldades não só em âmbito disciplinar, mas também no que concerne às condições de trabalho. A etnografia também mostrou que é possível construir uma significativa prática educativa a partir da sociologia.

Assim como apontamos anteriormente, a construção etnográfica não é linear. Quero dizer com isso que, como se trata de um processo dialógico, obtivemos visões de mundo e concepções teóricas e pedagógicas distintas. A primeira delas foi a questão do acesso. A nossa participação nos encontros que etnografamos não apresentou grandes empecilhos. No entanto, o acesso às reuniões internas contou com alguns empecilhos, visto que elas mudavam de horário frequentemente. Chegamos a ir a uma reunião e, chagando lá, havia sido cancelada. Num determinado momento da nossa pesquisa, mais precisamente, no processo de discussão interna sobre a implantação do documento, fomos desautorizados a participar das reuniões internas da gerência. Porém, a dificuldade que mais nos afligiu foi a de nos posicionarmos enquanto pesquisador no campo, pois o fato de partilharmos com as mesmas dificuldades dos professores de Sociologia, de

[42] Gerência de Organização do Currículo Escolar.

perspectivas teóricas distintas ou até mesmo similares, compartilhar experiências bastante peculiares no espaço escolar, nos instigava a ocupar a posição do docente e não do pesquisador. Isto é, em muitas situações fomos cativados pelo posicionamento político mais do que pelo posicionamento acadêmico.

Notamos que discutir qualquer que seja o método é fundamental e faz parte do próprio processo de construção da pesquisa. O método etnográfico não se distingue dos demais nessa questão. Portanto debatê-lo significa redescobrir, aprimorar e, sobretudo, se apropriar do conhecimento. Ainda entendemos que não há um modelo inarredável do processo de construção da pesquisa etnográfica. Já nos referimos anteriormente que a construção da etnografia se estabelece de maneira processual e constitutiva. Na próxima etapa do trabalho, apresentaremos o delineamento teórico do nosso trabalho, centrando a análise no currículo enquanto premissa para o entendimento do nosso objeto de pesquisa.

2.2. Currículo: uma abordagem histórica, social e política.

Percebemos que o currículo pode ser utilizado a partir de uma perspectiva antropológica, afirma Sacristán (2000), em que sua corporificação constitui-se enquanto um *mapa representativo de uma cultura*, isto é, ele é utilizado como um instrumento socializador, um mediador entre as distintas instituições sociais vivenciadas pelos sujeitos, nessa perspectiva, os alunos.

O currículo como instrumento cultural se constitui enquanto um espaço de disputa, um campo contestado, considerando que ele contribui diretamente para a construção das identidades dos agentes que estão inseridos nesse campo. Compreendê-lo como uma prática cultural é fundamental para pensar o processo, não como uma via de mão única – na qual é estabelecido um currículo a ser seguido inexoravelmente.

Enquanto prática cultural, o currículo demonstra que é um campo demasiadamente conflituoso, uma vez que os agentes possuem concepções distintas de vida social. Justamente por isso, o currículo não se apresenta unicamente como instrumento de reprodução cultural, mas sim, como um espaço de produção cultural, bem como espaço de políticas culturais.

Atribuir um conceito unívoco de currículo é cometer um equívoco grave, visto que o currículo pode ser estudado à luz de uma perspectiva crítica, mas, também, pós-crítica. Na tentativa de compreender melhor nosso objeto, não podemos dissociar o debate sobre currículo sem pensá-lo enquanto fomentador de políticas e como produto de políticas curriculares, como produto e produtor de culturas. No entanto, perceber esse movimento, compreendê-lo, é uma atividade complexa.

Para apreender as nuances na relação entre currículo, cultura e poder, deve ser considerado um pressuposto fundamental na prática educativa, as funções sociais da escola, bem como seu papel socializador (SACRISTÁN, 2000). Sob esse posicionamento, pretendemos debater a perspectiva cultural do currículo, ainda que esteja articulada a outras perspectivas.

Não há como estabelecer um debate sobre cultura e currículo sem compreender em que princípios conformam nossa concepção sobre o referido conceito. Do mesmo modo que a concepção sobre currículo, a concepção sobre cultura possui um caráter polissêmico, que pode ser

> [...] o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito "cultivado", isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um senso de "profundidade temporal" das realizações humanas e do poder e de escapar do mero presente. Na outra extremidade do campo semântico desta palavra, encontraremos, ao contrário, a acepção puramente descritiva e objetiva desenvolvida pelas ciências sociais contemporâneas: a cultura considerada como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais "inconfessáveis" (FORQUIN, 1993, p 11).

Sob essa assertiva, entendemos que a cultura[43] se estabelece e se transmite por meio do processo de socialização através das instituições que conduzem esse processo, a família e da escola. A transmissão cultural configura-se através da herança relativa de um mundo simbólico valorado socialmente. Essa valoração social dada à cultura, é que

[43] Cultura é, sem dúvida alguma, um dos termos mais polissêmicos das ciências sociais. Quando pensamos em cultura atribuímos aí um aspecto simbólico, mas também, material. Cultura, portanto, compreende os modos de vida e de pensamento, suas crenças (CUCHE, 2002). Podemos afirmar ainda, que a cultura é incorporada e externalizada, ao mesmo tempo, através do *habitus*.

reconhece o processo de transmissão enquanto um processo institucional, seja pela família, seja pela escola (IDEM).

Está claro que nossa premissa parte da transmissão cultural[44] pela instituição escolar, uma vez que ela se diferencia do modo de transmissão através da família por ser constituída numa coletividade. Entendemos que a escola possui, como princípio elementar através de seu processo de escolarização, a incumbência de ser mantenedora cultural. Nessa linha de raciocínio, a transmissão cultural pela educação significa-se, segundo Forquin (1993, p. 12),

> [...] um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores, de símbolos, constituídos ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo. Sendo obra coletiva e bem coletivo objetivável, este patrimônio distingue-se da cultura no sentido subjetivo e "perfectivo", ele não é o monopólio do "homem cultivado", ele é para retomar a distinção de Kerschensteiner, *Kulturgut* antes que *Bildungsgut.* Mas, sendo o produto de um processo perpétuo de seleção e decantação, sendo suporte de memória e obra de memória, revestido de uma conotação sagrada (objeto por vezes de admiração, sempre de respeito), ele se distingue da cultura no sentido descritivo e científico, do qual, no entanto, permanece inseparável.

Dentro desse discurso, consideramos a transmissão cultural como vital para a continuidade das relações humanas, sendo que ela somente se efetiva a partir do empreendimento educativo. E é por meio do empreendimento educativo que se estabelecem as culturas hegemônicas, porque em todo processo educativo, escolarizado ou não, existe uma redefinição do que é/seria válido a ser transmitido. E é a partir dessa assertiva da seleção agregada às disputas simbólicas que a cultura é "recriada".

Desse modo, a educação do tipo escolar não se reproduz de maneira autêntica. Ela se reinventa a partir do que Forquin (1993) define como memória escolar, confrontado as recentes configurações escolares e sociais. O que se torna uma problemática acerca dessa perspectiva são os mecanismos utilizados para a definição do que é/seria o conhecimento válido, que se tornará herança cognitivo-cultural. Nesse sentido, "a escola não ensina

[44] Quando nos remetemos ao termo "transmissão cultural", o relacionamos com a perspectiva de Herskovits (1963), quando ele associa o conceito de aculturação aos conceitos de educação, socialização e condicionamento cultural, no sentido de uma *transformação cultural em marcha*.

senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana" (IBIDEM, p. 15)

Na educação do tipo escolar, a acepção sobre a transmissão cultural por meio do processo de escolarização não se limita somente a esse processo, mas também a como esse conhecimento cultural será transposto a um conhecimento escolar, de modo que possibilite o processo de aprendizagem. Essa transposição é feita através e a partir dos materiais didáticos. Obviamente, para o modelo formal da educação escolarizada, o processo de transmissão também deve obedecer às mesmas ordens, até por que não é somente uma perspectiva cultural hegemônica que se pretende através do formalismo educativo. Se pretende também impor

> [...] configurações cognitivas específicas (os saberes e os modos de pensamento tipicamente escolares), estas configurações tendem a escapar de seu estatuto puramente funcional de instrumentos pedagógicos e de auxiliares das aprendizagens, para se constituir numa espécie de "cultura escolar" *sui generis*, dotada de sua dinâmica própria e capaz de sair dos limites da escola para imprimir sua marca na "didática" e "acadêmica" a toda espécie de outras atividades (que intervêm por exemplo no contexto dos lazeres, dos jogos, do turismo, no campo político ou no campo profissional), sustentando assim com outras dinâmicas culturais (com as diferentes expressões da cultura "erudita", com as diferentes formas da cultura dita "popular", com os meios de comunicação de massa, com as práticas cognitivas ou as maneiras próprias de alguns grupos) relações complexas e sempre sobre determinadas, de nenhum modo redutíveis, em todo caso, aos processos de simples reflexo ou de "repartição de tarefas" (FORQUIN, 1993, p.17).

Além dessa perspectiva cultural entre escola e conhecimento, o currículo remete-se ainda, como afirma Goodson (2011), para além dos conflitos inerentes ao espaço escolar. É preciso compreender, antes de qualquer coisa, uma tensão que se estabelece entre escola e sociedade, tomando o processo histórico curricular como determinante na construção social do conhecimento. Ao inferir sobre o conceito de tradição inventada, o autor fornece elementos para pensar dialeticamente o currículo, no sentido de construí-lo a partir daquilo que já existe. Pensar esse processo de construção e reconstrução do currículo remete a outra questão. A relação dialética que produz uma nova tradição fomenta uma mudança no currículo, obrigando as disciplinas a migrarem de um baixo

status para um alto *status*. É nesse espectro que se constituem os maiores conflitos, vislumbrando um *status* maior.

Young (2000) afirma que a organização do conhecimento é determinada pelo seu grau de prestígio social, determinado, por sua vez, pela concepção do saber dominante. O acesso aí é controlado pelo grupo de profissionais das respectivas áreas, que determinam ainda qual conhecimento deve ser reconhecido socialmente e qual deve ser superado. Essa estratificação do conhecimento produzida pelos currículos acadêmicos e profissionais reafirma as desigualdades sociais através da promoção de seus objetivos educacionais, segregando o trabalho mental e manual.

Entendemos que, ao aflorar como um campo de estudos, a Nova Sociologia da Educação[45], trouxe aposta a si uma perspectiva inédita de investigação para a Sociologia, até então do currículo. Com vistas a um movimento de reconceituação do campo da Sociologia da Educação, pensa-se o currículo relacionado ao poder, à cultura e à ideologia, a partir de novos enfoques teóricos: o interacionismo simbólico, o neomarxismo, a fenomenologia e a etnometodologia (MOREIRA; SILVA, 2000). A teoria crítica, afirma Silva (2000), objetiva superar a perspectiva tradicional, seja tecnocrática ou progressista, de que o currículo representa um instrumento organizativo e burocrático. A respeito disso, Young (2000, p. 17-18) afirma que

> [...] o fato de serem teorias sobre políticas e práticas curriculares que reconhecem que seu objetivo é *tanto* a compreensão *quanto* a mudança. Em outras palavras, as teorias críticas implicam intenções, porque seu ponto de origem é a educação como forma de ação intencional, e qualquer ação intencional como a educação não pode ser simplesmente tema de compreensão.

Em termos de etimologia, o "currículo deve ser entendido como o 'conteúdo apresentado' para estudo" (BARROW, 1964 *apud* GOODSON, 2011, p. 31). No entanto, em sua acepção histórica e sob a perspectiva da escolarização, o currículo é concebido, inicialmente, à percepções de organização e controle social. Associado a um sistema classista o currículo, baseado na prescrição, foi transposto de uma ótica generalista à uma

[45] "A "nova sociologia da educação" foi associada tanto à critica do currículo acadêmico como forma de dominação quanto ao apoio a formas não-hierárquicas de pedagogia, ao aprendizado centrado no estudante em vez de centrado nas matérias e à derrubada das barreiras entre o saber escolar e o não-escolar." (YOUNG, 2000, p. 67)

lógica pormenorizada – a do espaço escolar, mais especificamente, a sala de aula. A incorporação do conceito de currículo à pedagogia conduziu a um novo entendimento sobre o currículo, articulando-o às matérias escolares, mais especificamente às matérias acadêmicas (GOODSON, 2011).

Para compreendermos os rumos tomados historicamente pelo currículo se faz necessário que percebamos as instâncias mediadoras no processo educativo. Para perceber, principalmente, que o currículo é construído cultural, histórica e institucionalmente. Trata-se aqui de perceber que a escola está vinculada a formas de reprodução cultural, ideológica e de controle econômico; que promove por um lado, a reprodução das relações de classe, e por outro, o estímulo à desigualdade social através da distribuição distinta do conhecimento (APPLE *apud* MOREIRA; SILVA, 2000). Desse modo, entendemos que "os processos de seleção e de organização dos conteúdos cognitivos e culturais do ensino traduzem os pressupostos ideológicos e os interesses sociais dos grupos dominantes" (YOUNG 1971 *apud* FORQUIN 1993, p. 92)

Sob essa perspectiva, nossa tentativa centra-se aqui em apresentar instrumentos que possam nos auxiliar na compreensão sobre o currículo, não o tomando como um conceito inexorável, mas partindo de um entendimento de sua construção social, que "não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas" (GRUNDY 1987 *apud* SACRISTÁN 2000, p. 14).

Young (2000) traz outros elementos para pensar a relação entre currículo e sociedade, apontando que o modo pelo qual o saber está organizado relaciona-se intrinsecamente ao modo de organização social, mais precisamente, que as divisões sociais reincidem na estratificação do saber no currículo. Mais ainda, que os modelos de estratificação do currículo vão direcionar os modelos sociais da "sociedade do futuro".

Nesse caso, Young, ao analisar a estratificação do saber, considerou, a princípio, as relações e as posições de poder que definem o acesso e a distribuição do conhecimento, considerando três abordagens fundamentais:

> [...] estratificação do saber, à amplitude do âmbito de saber (ou grau de especialização) e às relações entre as áreas do saber". Esse princípio de divisão redimensiona a uma organização curricular que, segundo ele obedece a três dimensões "estratificação alta e baixa, (ii) maiores e

> menores graus de especialização e (iii) relações isoladas e conectivas de saber (YOUNG, 2000, p. 31).

Desse modo, a ideia de estratificação do saber nos leva a considerar que determinadas áreas do conhecimento possuem maior valoração em detrimento de outras, considerando o recorte histórico e social. Tal valoração social conformará dois tipos distintos de currículo, o de alto *status*, que se remete ao currículo acadêmico, e o de baixo *status*, remetendo-se ao currículo profissionalizante. A esse respeito Young (2000) aponta que:

> [...] as características dominantes do saber de alto *status* e como elas representam os princípios organizativos subjacentes aos currículos acadêmicos. São elas as *letras* – ênfase dada à escrita como o oposto da comunicação oral; o *individualismo* – evita-se o trabalho de grupo ou a cooperação no modo como o aprendizado é avaliado; a *abstração* do saber e sua estruturação e compartimentalização independentes do saber do aluno. Por fim, e vinculado à abstração, está o que é descrito como *não-correlatividade* dos currículos acadêmico; isso se refere ao fato de os currículos acadêmicos muitas vezes estarem "às turras" com o dia-a-dia e a experiência comum [...] Os currículos de baixo *status* se caracterizarão pelo fato de serem organizados em termos de apresentação oral, atividades e avaliação de grupo, caráter concreto do conhecimento envolvido e sua correlação com o saber não-escolar (p. 37).

Observam-se através desses modelos distintos de currículo, as dimensões valorativas, políticas e culturais que versam o processo educativo, e como estes refletem e ao mesmo tempo incidem nos modos de estratificação social. Podemos pensar a partir da nossa pesquisa duas questões a esse respeito, a primeira considerando a hierarquia das disciplinas no espaço escolar notamos uma indefinição quanto ao *status* da Sociologia nesse espaço. Na verdade, entendemos que essa questão relaciona-se mais a indeterminação do que seria a sociologia para a própria escola, para os alunos e, às vezes, para os docentes. A segunda questão associa-se à disputa pelo conhecimento produzido nos currículos pelos docentes, estes segregados entre cientistas sociais e não cientistas sociais. Ou seja, uma disputa para tornar o seu conhecimento/seu currículo o mais legítimo.

Acerca da perspectiva da organização social do conhecimento, Goodson (2011) apresenta outros elementos para compreender o currículo, partindo de uma perspectiva

histórica das matérias escolares. O autor constrói, sob outros aspectos, sua concepção de organização do saber. Para ele, as matérias escolares constituem uma escala "evolutiva" do conhecimento. A necessidade da profissionalização especializada vai definir a construção curricular pelos agentes da educação básica. Assim, a organização do conhecimento parte de um *status* inferior vislumbrando um *status* elevado ou acadêmico. Nesse sentido, o autor afirma que:

> [...] as matérias escolares não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante a controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança. Em segundo lugar, o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma "disciplina" acadêmica ligada com estudiosos de universidades. Em terceiro lugar, o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termo de conflito entre matérias em relação a *status*, recursos e território (GOODSON, 2011, p. 120).

Diante desse percurso, entendemos que o currículo enquanto um conhecimento socialmente organizado e constituído assume dois universos distintos, um que compreende o currículo prescrito ou o currículo como um fato, centrado num conjunto de conhecimento, conteúdos, matérias; e o segundo, que toma o currículo como prática ou como currículo vivido, considerado, nessa perspectiva, como um conjunto de experiências. Podemos compreender essas duas dimensões considerando que:

> [...] a concepção de currículo como experiência, o currículo como o *guia* da experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de *responsabilidades* da escola para promover uma série de experiências, sejam estas as que *proporciona* consciente ou intencionalmente, ou experiências de aprendizagens *planejadas*, *dirigidas* ou sob supervisão da escola, *ideadas* e executadas ou *oferecidas* pela escola para obter determinadas mudanças nos alunos, ou ainda, experiências que a escola *utiliza* com a finalidade de alcançar determinados objetivos[...] o currículo como definição de *conteúdos* da educação, como *planos* ou propostas, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural, como mudança de conduta, programa da escola que contém conteúdos e atividades, soma de aprendizagens ou resultados, ou todas as experiências que a criança pode ter (RULE, 1973 *apud* SACRISTÁN 2000, p. 14).

A concepção de currículo como fato, para Young refere-se à alienação do conhecimento ao professor e ao aluno. Nesse sentido, tal concepção de currículo remete-

se ao modo como as matérias são dispostas no sistema escolar, isto é, a maneira como o conhecimento se estrutura. Podemos classificar essa concepção de currículo como "uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado" (GREENE, 1971 *apud* GOODSON, 2011, p. 18). Podemos notar que essa concepção de currículo promove um sistema de linguagem, códigos, habilidades e valores comuns a todos os estudantes. Young (2000) afirma que esse modelo curricular permanece incontestado e que o "*currículo como fato* expressa relações de poder determinadas entre os professores e os alunos, e na sociedade, que são concebidas para reproduzir o saber produzido alhures por outras pessoas" (p. 47)

Orientado por essa ótica, Goodson (2011) atesta, a partir de uma perspectiva construtivista, que o currículo pré-ativo obedece a definições e construções precedentes com padrões políticos e intelectuais do passado. Dessa maneira,

> O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante para a sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições [...] é como se o currículo escrito oferecesse um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização, à medida que esta mesma retórica fosse promovida através de padrões para a alocação de recursos, atribuição de status e classificação profissional. Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização (IBIDEM, p. 21).

Segundo Sacristán (2000), o currículo é um instrumento inerente ao sistema educativo e político. Esta última é, segundo ele, que determina a dimensão administrativa que, por sua vez, molda o currículo dentro do sistema escolar.

Ainda que haja recorrência na utilização desta concepção curricular, Young (2000) aponta fragilidades apostas a tal modelo. Considerando, em primeiro lugar, as relações, interações entre os agentes que são encobertas diante desse conhecimento produzido. Em segundo lugar, a ausência de interpretação dos currículos prescritos em sua construção e resumindo-os a documentos transpostos. O que nega o caráter conflitual do currículo, isto é, sua produção, negociação e reprodução.

Assim como as questões inerentes à estratificação do saber, pensamos que a produção de um currículo prescrito para a disciplina de Sociologia converge em duas questões. Uma mais ampla, que vislumbra legitimar a Sociologia no espaço escolar, e através de um currículo prescrito que poderia vir a contribuir para afirmá-la. E uma mais local, que se relaciona com a produção dos referenciais de Sociologia, o qual pensamos objetivar um auxílio à prática pedagógica, mais do que um instrumento de legitimidade.

O avesso da concepção precedente se constitui no que Young define de currículo como prática. Nessa perspectiva, o conhecimento é construído a partir de uma concepção coletiva. Isto é, o saber fixado antes pelo currículo como fato, agora é promovido a partir do processo colaborativo entre docentes e discentes. Nesse modelo,

> o currículo deixa, assim, de estar separado das atividades por meio das quais os professores inventam tarefa, dão avaliações e notas, diferenciam matérias e identificam a capacidade dos alunos (YOUNG, 2000, p. 48-49).

Ao inferir sobre a concepção interativa ou prática do currículo, Goodson (2011) aponta para a relação dicotômica com o modelo referido anteriormente, se o modelo pré-ativo prioriza a tradição, o seu oposto, o interativo, promove a ação contemporânea, a prática na sala de aula, a produção de uma intersubjetividade.

Do mesmo modo que o currículo prescrito, o currículo vivido externaliza algumas debilidades, uma vez que ele é tomado o processo da "prática" numa relação restrita, em certa medida, uma vez que compreende, somente, a dimensão entre professor e aluno. Desconsiderando que o processo educativo deva abranger todo o sistema educativo, bem como aos diferentes agentes que o compõem.

Segundo Goodson (2011), a potencialidade do currículo, tomando o princípio da construção social, não parte da dicotomia entre construção pré-ativa ou execução interativa, entre teoria e prática. Mas, sim, da constituição das duas formas para a promoção do que ele classifica como *insights* no processo de elaboração do currículo. Para Goodson,

> [...] a construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a execução interativa em sala de aula. Por conseguinte, se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula, ou, pelo menos, no ambiente de cada escola em particular

> estaríamos aceitando como "tradicionais" e "pressupostas" versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito (2011, p 24).

Assumir uma perspectiva curricular a partir dos pressupostos histórico e politico é a premissa básica da elaboração curricular, devendo considerar, ao mesmo tempo, o campo curricular enquanto um espaço de produção e reprodução social, conformado justamente a partir dos conflitos. Caso contrário, elaborar o currículo significaria apenas "inventar a tradição", como afirma o autor. A tradição inventada é evidenciada de modo claro no currículo prescrito, no entanto, não se constitui de forma acabada considerando como um espaço de recontextualização.

Parece que o estabelecimento das duas concepções curriculares dicotômicas, nos provoca a pensar outras possibilidades sobre o currículo, sobretudo as decorrentes estratificações que ele vem sofrendo. Sob esta premissa está centrado o direcionamento da nossa discussão, uma vez que, essas duas tipologias embasarão nossa análise para compreender a divisão do currículo em matérias[46]. Considerando não somente a dimensão do aprendizado e os partícipes neste processo, mas, também, contemplando a instituição escolar e o próprio modo de tratamento do conhecimento e aprendizado escolar, saindo de uma perspectiva insular para um sentido constitui do processo educativo. Indo além da dimensão escolar o currículo abarca ainda uma relação política que essas duas concepções não tornaram límpidas. Pois entendemos que a dicotomia entre as referidas concepções curriculares inclinam-se a "obscurecer o caráter político e econômico da educação" (YOUNG, 2000, p. 55).

Desse modo, a NSE emerge enquanto uma nova perspectiva epistemológica de investigação do currículo. Ela, no entanto, não nega a compreensão do currículo seja como fato ou como prática, ela agrega as nuances sofridas nesse campo a partir da intervenção política. Contudo, ainda que apresentasse, implícita ou explicitamente, um viés político, a NSE destaca as estruturas de poder no interior das instituições escolares, a

[46] "As matérias escolares são maneiras de dar acesso a conceitos e corpos de conhecimento que evoluíram historicamente" (YOUNG, 2000, p. 81).

partir da compreensão do modo como se seleciona e se exclui o conhecimento no processo educativo.

O fato é que as políticas em educação definem novos modelos formativos, baseado no vínculo que se estabelece entre trabalho e educação e como essa relação vai inferir num projeto de uma sociedade futura. Visto que há uma tendência, histórica, em privilegiar os modelos acadêmicos, baseado em matérias; uma vez que, as matérias traduzem, em certa medida, o conhecimento científico em conhecimento escolar.

CAPÍTULO 3

3. A CONSTRUÇÃO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA EM ALAGOAS

Essa pesquisa se propôs a uma análise do processo da construção dos Referenciais Curriculares da disciplina de sociologia dentro da Reforma Curricular no Estado de Alagoas[47]. Nesse sentido, o que apresentaremos aqui é uma etnografia da primeira parte da Construção dos Referenciais para a Educação Básica do Estado de Alagoas, que ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2013. A construção dos Referenciais Curriculares de Sociologia e suas articulações, a partir da observação participante, como dos discursos dos sujeitos, os quais participaram da reforma, como instrumento de coleta dos discursos optamos por utilizar, além da etnografia, a observação participante e entrevistas semi-estruturadas. Desse modo, as observações participantes foram realizadas nos encontros públicos realizados pela Secretaria Estadual da Educação e do Esporte do Estado de Alagoas, mais precisamente a três encontros para a construção do Referencial Curricular. Já os outros elementos das fases da reforma, os quais não tivemos acesso, foram coletados a partir de entrevistas com os sujeitos participantes do processo de construção dos referenciais. Num momento seguinte, problematizaremos a construção curricular dos professores de sociologia que participaram da construção dos referenciais, considerando, nesse momento, duas dimensões para a construção curricular, uma normativa (através dos documentos oficiais, até mesmo pelo livro didático) e outra subjetiva.

No que concerne à categoria currículo de Sociologia, percebemos uma linha tênue entre o "currículo como fato" e o "currículo como prática", pois não existe um modelo normativo, a menos em nível nacional, que sirva para reger o ensino da disciplina. No entanto, a partir da "instituição" do livro didático através do PNLD, alguns profissionais

[47] Compreendemos a construção dos referenciais de sociologia enquanto uma das etapas da Reforma Curricular da Educação Básica de Alagoas. Por conseguinte, haverá outra etapa, para caracterizar a Reforma enquanto tal, a implantação, que pretende reformular os Projetos Políticos Pedagógicos e o Regimento Escolar. Para corroborar esta última etapa, e que estes referenciais possam dominar o espaço de um currículo vivido, há a necessidade de se promover formação continuada aos docentes.

organizam sua prática tomando-o como o próprio currículo prescrito. Nessa pesquisa, percebemos que esta opção relaciona-se à formação acadêmica, à dicotomia entre os cientistas sociais e os não cientistas sociais, demarca a opção pelo livro didático como o currículo prescrito.

Diante desta acepção, fracionamos este capítulo em quatro seções: na primeira seção, apresentaremos o perfil dos sujeitos que fizeram parte do nosso estudo, tanto os técnicos como, também, os professores. Na segunda fração do capítulo, apresentaremos a etnografia da primeira parte da Reforma Curricular. Na terceira parte do texto apresentaremos uma análise dos Referenciais produzidos na primeira etapa; finalizaremos apresentando como os professores estruturam seus currículos, articulando à formação profissional e, ainda, aos documentos oferecidos pelo estado, ao RECEB e, também, ao Referencial Curricular de sociologia, publicado no ano de 2014.

Como já referido, utilizamos para recolher nossos dados, uma técnica intrínseca à etnografia, a observação participante, por compreender que a referida técnica nos possibilita compreender as dinâmicas e conflitos emanados no espaço da pesquisa. Nesse sentido, participamos/observamos os encontros públicos organizados pela Gerência de Organização do Currículo Escolar (GEORC)[48] para a construção dos Referenciais Curriculares, pelo espaço de tempo determinado pela pesquisa, não pudemos acompanhar todo o processo, visto que o mesmo teve início no ano de 2011. No entanto, procuramos compreender a Reforma em sua totalidade, e para tal, utilizamos entrevista semi-estruturada, com 6 agentes do processo, a gerente da GEORC; o consultor da área de Sociologia[49]; o coordenador da componente curricular de Sociologia (que também é professor de Sociologia na SEE/AL)[50]; e, por fim três professores de Sociologia. O contato com os respectivos agentes foi realizado por e-mail e telefone. Não houve dificuldades significativas para realizar a entrevistas, uma vez que, dos 6 entrevistados, 5 residem na cidade de Maceió. Uma das principais dificuldades encontradas por nós foi o

[48] A Gerência de Organização do Currículo Escolar da SEE/AL faz parte da Superintendência de Gestão da Rede Estadual de Ensino.

[49] Contratado pelo Instituto Abaporu;

[50] Este agente, em particular, teve seu papel duplicado no processo de construção dos Referenciais, pois concomitante a sua função de coordenador, executou também o papel de docente de sociologia na construção do documento.

tempo, mais especificamente, a determinação do tempo uma vez que os entrevistados possuíam boa parte dos horários ocupados com trabalhos que não fossem referidos à SEE/AL.

Para fins organizativos, para a sistematização do nosso trabalho, vamos nos referir, no nosso trabalho, aos respectivos professores por uma classificação criada por nós: Professor A, Professor B, Professor C e Professor D/Coordenador de Sociologia, Gerente da GEORC e Consultor de Sociologia a ordem da referida organização se deu pela ordem da realização das entrevistas.

3.1. Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa, se realiza num espaço institucional, onde, embora os agentes possuam interesses distintos, eles produzem um discurso similar, no que tange a construção dos referenciais. E com finalidade de empreender, finalmente, nosso texto, a seguir descreveremos os perfis profissionais dos entrevistados, nesse momento especificamente, nos remeteremos a apresentar os perfis da gerente da GEORC, do coordenador de sociologia, do consultor de sociologia, como, também, dos docentes que participaram da construção dos Referenciais para a disciplina de sociologia.

A Gerente da GEORC possui graduação em pedagogia desde 1995; especialização em Formação de professores de educação básica desde 2001; e por fim, é mestra em educação (2009), todos os títulos foram oriundos da mesma instituição, a Universidade Federal de Alagoas. Como todos os entrevistados, com exceção do consultor e uma professora, é professora efetiva dos anos iniciais da SEE/AL. No entanto, atualmente, está afastada da docência em virtude do cargo a que está vinculada. Dos entrevistados, a gerente foi a única participante que esteve presente nas duas gestões da gerência, na primeira enquanto técnica pedagógica, já na segunda enquanto gerente.

O Coordenador do grupo (que também classificamos como Professor D) de sociologia, também coordenador da área de Ciências Humanas, graduou-se em história em 2003 na Universidade Federal de Alagoas, onde também realizou o mestrado em sociologia no ano de 2009. Atua com o ensino de Sociologia e, também, de História

enquanto professor efetivo da SEE/AL desde o ano de 2002. Ingressou na GEORC no ano de 2013, convidado pela própria gerente. O ingresso do coordenador para a componente curricular de Sociologia, veio da necessidade da "nova gerência" de formar uma equipe multidisciplinar, que deveria contar com um técnico para cada componente curricular.

Embora tenha se estabelecido um técnico para cada componente curricular houve a presença de um consultor nos grupos dos componentes curriculares.

> [...] Nós reconhecemos que era necessário que embora nós tivéssemos uma clareza de como deveria se dar o processo de construção do Referencial Curricular, nós sabíamos que era necessário a participação de especialistas em cada área de conhecimento e em currículo para estar orientando o processo em geral, né, de construção do Referencial Curricular. Então, é... cada técnico da GEORC, os técnicos da GEORC de cada área relacionados a área do conhecimento estiveram sob a orientação de consultores, é... em nível de mestrado, com formação em nível de mestrado doutorado, em cada componente curricular da é... da, que constituem cada área do conhecimento (Gerente da GEORC, 2014).

Nesse direcionamento, o consultor da componente curricular de Sociologia, dos entrevistados, é o que possui conhecimento mais vasto na respectiva área, a partir de suas experiências profissionais. Graduado em Ciências Sociais (1998), especialista em História do Nordeste (2004) e mestre em sociologia (2005) pela Universidade Federal de Alagoas, doutorando em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professor de sociologia desde o ano de 2007, como professor efetivo da SEE/AL e também no ensino superior, em instituições públicas e privadas[51]. Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal de Alagoas, que possibilita a experiência de transitar entre dois espaços de ensino, o médio e o superior, e também, promover trabalhos de extensão a partir de seu grupo de pesquisa na instituição. Ingressou na Reforma após contratação pelo Instituto Abaporu[52].

---

[51] Atuou como professor substituto da Universidade Federal de Alagoas, com disciplinas de Antropologia e Estágio supervisionado; E também como professor substituto da Universidade Estadual de Alagoas, com a disciplina de Metodologia Científica e Cultura Brasileira; e por fim, como professor da Faculdade Integrada Tiradentes, com a disciplina de sociologia.

[52] O instituto Abaporu foi uma empresa de consultoria contratada para conduzir a Reforma, através do processo "PROC.1800-1567/12, da SEE = Com fundamento no Parecer PGE/LIC nº 519/2013, aprovado pelos Despachos PGE/PLIC/CD nº 1292/2013 e SUB PGE/GAB nº 2451/2013, às fls. 510/513, todos da Procuradoria Geral do Estado, homologo o procedimento licitatório realizado na modalidade Pregão

Assim como identificar os perfis dos agentes que organizaram e "conduziram" a construção desses referenciais, é igualmente necessário que se faça o mesmo com os docentes que estiveram presentes nesse processo. Até por que esse dado é fundamental para compreender como a formação ordena formas distintas da construção curricular.

A identificação dos perfis dos docentes essencial para a nossa pesquisa porque compreendemos os docentes enquanto sujeitos "históricos", isto é, no sentido de possuir uma biografia que se vincula à prática profissional. Considerando essa assertiva, compartilhamos da concepção de Tardif (2010) quando ele afirma que o saber é social, no sentido de uma conexão entre saberes adquiridos institucional, mas, também, individualmente através das histórias de vida. Tardif (2010) aponta que,

> Essa dimensão de profissão docente lhe confere o *status* de prática erudita que se articula, simultaneamente, com os diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com seus alunos. (p. 39)

Desse modo, entendemos que constituir-se um professor requer um percurso laborioso, sobretudo o professor de sociologia, visto que há uma ausência de prestígio da disciplina no espaço escolar, como, ainda, os hiatos promovidos pela formação acadêmica, pela disputa nos espaços profissionais (pincipalmente no espaço escolar) pela "disputa" entre os cientistas sociais e não cientistas sociais.

Diante disto, compartilhamos da perspectiva de que o sujeito professor se constrói histórica e continuamente, num processo adverso à linearidade, demarcado por um alto

---

Eletrônico nº SEE – 008/2013, cujo objeto é a contratação de empresa especializada para elaboração das diretrizes da Educação Básica de Alagoas, que obteve como vencedor o INSTITUTO ABAPORU DE EDUCAÇÃO E CULTURA, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 08.511.760/0001-75, para o lote 01, de que trata o Processo Administrativo nº 1800-1567/2012. Deve a SEE, antes da celebração do acordo, juntar ao processo os documentos de habilitação jurídica, regularidade fiscal e trabalhista da empresa a ser contratada, devidamente atualizados. Tornem os autos à SEE para as providências de estilo, ficando o Secretário de Estado da Educação e do Esporte autorizado a representar o Estado de Alagoas na celebração do Contrato" (Diário Oficial do Estado de Alagoas, 27 de maio de 2013 < http://www.imprensaoficial.al> Acessado em: 23 de nov. 2014)

grau de complexidade[53]. Desse modo, considerando o aspecto da complexidade, entendemos que conhecer o processo de formação dos nossos sujeitos torna-se elementar, sobretudo por considerar o protagonismo do docente de Sociologia para o desencadeamento da atividade pedagógica em sala de aula.

Sendo assim, a opção por escolher esses quatro docentes, se deu pela sua participação na construção dos referenciais de sociologia. No entanto, ressaltamos que o grupo de Sociologia, especificamente, contou com a presença de dois professores além dos entrevistados. Uma pedagoga, professora de Sociologia, com a qual não conseguimos entrar em contato[54]. E outra, que não era professora de Sociologia, mas optou estar no grupo. Dos professores entrevistados, apenas um apresenta certa peculiaridade, que é justamente o coordenador do grupo de Sociologia, que também atua como professor de sociologia na SEE/AL.

Utilizamos como amostra para a nossa pesquisa quatro docentes de sociologia os quais estiveram presentes na construção dos referenciais, ou pelo menos na construção dos referenciais da disciplina, especificamente. No entanto, reconhecemos que nossa amostra nos dá indicativos para a nossa pesquisa, mas não é suficiente para representar a categoria dos docentes de Sociologia do estado de Alagoas. Desse modo, consideramos três hipóteses para justificar a ausência de professores no grupo da disciplina a três fatores. A primeira delas deve-se ao fato que a realização do primeiro concurso para professor efetivo para a disciplina de sociologia ocorreu há exatos 10 anos, no ano de 2005, ofertando vagas para formados e não formados em Ciências Sociais. A esse respeito Oliveira *et al* (2014) aponta que,

> O primeiro concurso para professores de Sociologia da rede pública de ensino em Alagoas ocorre em 2005, sendo um total de 66 vagas em regime de trabalho de 20 horas semanais, divididas pelas diversas Coordenadorias Regionais de Ensino – CRE, com exceção da terceira e

[53] Entendemos complexidade não por sua classificação pelo senso comum, mas o relacionamos à perspectiva de Edgard Morin (2007). Desse modo, entendemos que o docente engloba diversos estágios, conhecimentos, práticas, seja na formação inicial ou na formação contínua. Embora os estágios se classifiquem por espaços distintos, eles se articulam de algum modo, o que culmina na formação do professor.

[54] Tentamos entrar em contato com a referida docente por e-mail, no entanto não obtivemos um retorno. Outra alternativa foi tentar o contato da mesma diretamente com a GEORC, mas, segundo à gerência, eles não possuíam o contato dos docentes além dos e-mail. Instrumento, aliás que possibilitava o feedback entre os docentes e a gerência.

> sexta, nas quais não houve vagas para Sociologia. A primeira versão do edital excluía a possibilidade que Licenciados em Ciências Sociais pleiteassem a vaga para professor de Sociologia, sendo o requisito para tal vaga: "Licenciatura Plena em Pedagogia, com prática de ensino na disciplina correspondente ou em Fundamentos da Educação", apenas com a mobilização por parte dos cientistas sociais do Estado é que este cenário é modificado, ainda assim, o concurso permaneceu aberto para Licenciados em Ciências Sociais e em Pedagogia, requisito este que se manteve como referência para os processos seletivos que se seguiram até o ano de 2012 para a contratação de professores temporários, os chamados monitores (p. 28).

Entendemos que este processo seletivo possibilitou um relativo hibridismo (no que concerne à formação) na composição do quadro de professores efetivos de Sociologia.

Após esta data, como já indicamos em outro momento do nosso trabalho, somente no ano de 2013, neste processo de seleção, foi exigida a formação específica em Ciências Sociais. A esse aspecto atribuímos que,

> [...] a compreensão sobre a relevância desta ciência na Educação Básica por parte do poder público, bem como sobre o perfil do profissional apto a leciona-la possui um impacto significativo sobre os processos formativos de professores, e a UFAL como única agência formadora do Estado possui um papel central nesse processo, ainda que o diálogo entre a Universidade como um todo, e o ICS em particular, com a Secretaria de Educação ainda seja bastante frágil (OLIVEIRA *et al*, 2014, p.28).

Podemos considerar que os professores que não são formados em Ciências Sociais, não possuem um posicionamento político mais acentuado no que concerne à Sociologia no espaço escolar. No entanto, percebemos que os professores que possuem graduação em Ciências Sociais possuem essa clareza da necessidade de afirmação da disciplina diante das outras disciplinas mais tradicionais na escola, mas esbarraram com outros empecilhos, como, por exemplo, a ausência de comunicação e também a própria negação a participar do processo pela ausência de credibilidade da SEE/AL, em virtude de outras experiências.

Uma segunda hipótese aplica-se à carência de professores nas escolas estaduais de Alagoas, e não somente na disciplina de sociologia que acarreta na contratação

temporária[55] de professores-monitores. E esta categoria profissional, não foi convidada a participar do processo de construção dos referenciais, pelo menos num primeiro momento, devido à burocracia. A terceira e última hipótese que veio a corroborar a ausência de docentes no grupo de Sociologia relaciona-se a ausência de tradição da sociologia no espaço escolar[56].

A Sociologia diante de um histórico escolar descontínuo, em virtude da presença/ausência na estrutura escolar, apresenta-se como uma disciplina com pouca tradição (talvez até uma ausência de prestígio), diante das demais disciplinas. Nesse sentido, Young (2000) demonstra que a hierarquia disciplinar obedece a alguns critérios diante da organização curricular. Quanto ao critério da historicidade, entendemos que a disciplina de Sociologia está diante de contradições, visto que a presença/ausência da mesma vem sendo debatida desde o final do século XIX, ou seja, há mais de um século. No entanto, sua intermitência, provocou uma menor valorização da disciplina no espaço escolar.

Por outro lado, podemos pensar, ainda, que a ausência de tradição da disciplina de Sociologia pode ser justificada pelo *status* ocupado por ela. Para Goodson (2011) quanto maior o grau de especialização da disciplina, maior o seu *status*. Considerando, historicamente, o percurso da disciplina de Sociologia e o seu recente reestabelecimento nas grades curriculares do ensino médio, entendemos que esta ausência de tradição remete-se a um estágio histórico em que se encontra a disciplina. O *status* marginal da sociologia associa-se ao seu estabelecimento nos moldes escolares/pedagógicos. Para alcançar um *status* mais avançado, segundo Goodson (2011), a Sociologia deveria ultrapassar o estágio de disciplina escolar atingindo o *status* de disciplina acadêmica. No entanto, no que se refere à Sociologia, percebemos que, enquanto ciência, ela já se consolidou nos espaços acadêmicos, mas, o mesmo não acontece nos espaços escolares. Sarandy (2012) aponta que a fragmentação da sociologia em dois campos, o escolar e o

[55] É estabelecido, através contrato, um ano do exercício da docência pelo professor-monitor, podendo ser prorrogado por mais um ano.

[56] A construção dos referenciais da disciplina de história, na etapa dos grupos dos componentes curriculares, por exemplo, contou com o dobro de participantes.

acadêmico, decorre do insulamento acadêmico, ocasionado, justamente, pelo afastamento da comunidade cientifica/acadêmica do debate no âmbito escolar.

Como já aludimos em outro momento do nosso trabalho, quando nos inserimos no campo não havíamos determinado que a construção dos referenciais na Reforma dos Referenciais, seria o objeto da nossa pesquisa. E chegando à etapa dos grupos dos componentes curriculares apenas no último dia, o contato com os professores não foi tão recorrente, pois apenas os professores B e D participaram das demais etapas do processo. A ausência dos outros professores nas outras etapas da Reforma reorientou o mecanismo de contato da nossa pesquisa. Estabelecemos nosso contato com todos os professores por e-mail, inicialmente, com exceção apenas do professor D. Num segundo momento, mantivemos o contato por telefone para marcar as entrevistas. Sendo assim, deixei que os entrevistados escolhessem o lugar mais satisfatório para cada um deles. Não encontramos grandes dificuldades no decorrer da nossa pesquisa, uma vez que todos os participantes foram demasiadamente solícitos desde o primeiro contato.

A primeira entrevista sucedeu-se na Unitrabalho – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho da Universidade Federal de Alagoas –, no dia 17 de outubro de 2014, um dos espaços de atuação profissional da Professora A. Neste espaço a docente trabalha no segmento de economia solidária. A docente é graduada em Ciências Sociais (2009), bacharelado e licenciatura[57]. Possui mestrado em "*Cooperación all desarrollo*"[58] (2011), pela Universidade de Valência. Atua como professora de Sociologia desde o ano de sua formação. Relata ainda que durante sua graduação desfrutou da experiência como docente na disciplina de Estágio Docente, sendo protagonista do processo de ensino e aprendizagem, de modo que, segundo a professora, ela, junto ao grupo de alunos, preparou as atividades e aplicou-as na sala de aula. Logo após a graduação atuou como professora de Sociologia num "cursinho" pré-vestibular comunitário, hoje conhecido como Conexões de Saberes ofertado pela UFAL. Atualmente, é professora-monitora[59] de

[57] Até o ano de 2005 a grade curricular do curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Alagoas, permitia a graduação nos dois segmentos, a licenciatura e o bacharelado. A partir do ano de 2006, a grade curricular fora dividida permitindo a graduação para o bacharel ou para o licenciado.

[58] Mestrado em Cooperação e Desenvolvimento Local.

[59] O professor-monitor é uma categoria de trabalho de vínculo temporário com a SEE/AL. O professor é contratado, podendo permanecer no cargo por no máximo 2 anos. A última seleção realizada pela SEE

Sociologia na SEE/AL, dentre os professores presentes na Construção dos Referenciais de Sociologia, foi a única monitora presente no grupo de Sociologia.

A entrevista subsequente foi a mais que nos apresentou um número maior de dificuldade. A primeira foi pela dificuldade de contato. Como referido, entramos em contato com os docentes por e-mail, no entanto aguardamos a resposta do Professor B e não a obtivemos. O próximo passo foi conseguir o contato por telefone, no entanto não possuíamos o número, a única orientação que tínhamos a respeito do referido docente foi que ele atuou como professor e diretor de uma escola estadual na cidade de Penedo[60]. A internet se tornou uma grande aliada, pois através dela recorremos a listas de escolas da cidade, disponibilizadas no site da Secretaria de Educação, na lista das escolas pertencentes à 9ª CRE. Com os dados das escolas, inclusive o número dos telefones, telefonamos para as escolas presentes na lista[61], nesse ínterim, conseguimos o contato do Professor B por uma funcionária da secretaria da escola em que ele já havia trabalhado. Havendo mantido o contato com o professor, outro passo que consideramos uma dificuldade relativa para a realização da entrevista, foi o deslocamento. Residente na cidade de Penedo, o Professor B trabalha numa cidade vizinha, Piaçabuçu[62]. Nesse sentido, tivemos que nos deslocar até a cidade de Piaçabuçu para realizar a entrevista. A entrevista foi realizada na Secretaria Municipal de Educação de Piaçabuçu no dia 20 de outubro de 2014. Além de todos estes empecilhos apresentados, no decorrer da entrevista tivemos mais um, a interrupção por outras pessoas. Como foi realizada na Secretaria Municipal de Educação da cidade, contamos com algumas interrupções, contando que o espaço é institucional e estava em pleno funcionamento. Realizamos a entrevista numa sala com dois funcionários além do professor.

---

ocorreu no ano de 2014, diferente da seleção anterior (2012) que ocorreu por meio de concurso público, a referida seleção realizou-se através da prova de títulos. A distinção entre o professor-efetivo e o professor-monitor se objetiva através das condições de trabalho. A categoria do monitor recebe por hora aula dada, não possui remuneração por atividades administrativas, mesmo que tenham o quantitativo de trabalho equivalente ao dos efetivos. (ver quantitativamente o números aproximado de monitores de alagoas).

[60] Penedo é um município alagoano localizado a 169Km de Maceió. (www.penedo.al.gov.br <Acesso em: 4 de fevereiro de 2015)

[61] A lista disponibilizada pela Secretaria de Educação referente a cidade de Penedo contém 10 escolas.

[62] Município alagoano localizado a aproximadamente 134 Km de Maceió.

O Professor B é o que apresenta uma maior experiência na profissão. Segundo ele, possui aproximadamente 25 anos de experiência na área educacional. Professor efetivo da SEE/AL aprovado no ano de 2005. Graduado em Pedagogia (2002), pela Faculdade de Formação de Professores em Penedo, hoje conhecida como Faculdade Raimundo Marinho. Possui especialização em Inspeção Escolar (2007); especialização em Direito Educacional (2011); e por fim, especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2014)[63]. É mestrando em Educação pela *"Universidade Autónoma Del Sur"*[64]. É, ainda, professor na Faculdade Raimundo Marinho em Penedo no curso de Pedagogia. Atuou como professor de sociologia durante 6 anos antes da aprovação do concurso, ainda no Estágio Supervisionado durante a graduação. A relação com a sala de aula, para este professor se consuma antes da graduação por possuir o magistério (1997). Por não possuir graduação em Ciências Sociais, o diálogo desse professor se estabeleceu a partir das disciplinas cursadas ainda no magistério, ele afirmava que "três áreas que me chamava muita atenção era Psicologia da Educação, a Filosofia e a Sociologia" (Professor B, 2014). Apesar do vasto currículo relacionado à área da educação, seu interesse, num primeiro momento, era na psicologia. No entanto, a ausência de uma instituição que oferecesse tal formação em sua cidade e a impossibilidade de acesso à Universidade em Maceió, o direcionou a optar pela pedagogia.

Assim como as demais, a entrevista realizada com o Professor C realizou-se no local de trabalho do docente[65]. Graduado em Ciências Sociais licenciatura e bacharelado pela UFAL (2005). Dos docentes entrevistados, este é o único que não possui pós-graduação, nem especialização. Docente efetivo da SEE/AL, atuando com a disciplina de sociologia, no entanto, atualmente, afastado de sala de aula por atuar na gestão da escola enquanto diretor. É professor substituto de sociologia no Instituto Federal de Alagoas – IFAL. Assim como o Professor B, este nunca almejara a docência como profissão, ainda que o diploma possibilitasse a atuação na área da educação. O que o direcionou a essa

[63]Especializações pelas seguintes instituições, respectivamente: Faculdade do Atlântico Ltda, em Aracaju/SE; Pela Faculdade Pio Décimo também em Aracaju/SE; Centro de Ensino Superior Arcanjo Mikael de Arapiraca, em Alagoas.

[64]Universidade Autônoma do Sul – Paraguai.

[65]A entrevista foi realizada na Escola Estadual Santos Dumont no município de Rio Largo, região metropolitana de Maceió.

profissão foi a “oportunidade”, aberto o primeiro concurso para professor de sociologia na rede estadual de ensino no ano de 2005.

A quarta e última entrevista foi realizada na própria GEORC, com o Professor D, que foi também coordenador do grupo de sociologia, como já nos referimos. Queremos destacar que embora o docente possua pós-graduação em sociologia, esta não foi uma premissa para o mesmo exercer a docência da disciplina. Uma vez que se tornou professor de Sociologia e Filosofia quando ainda possuía apenas a graduação em História. Além de coordenador do grupo de sociologia e da área de Ciências Humanas, atua ainda no ensino superior como docente nos cursos de História e Pedagogia.

A partir da identificação desses sujeitos pelos seus perfis profissionais, podemos perceber algumas nuances referentes às respectivas formações, no que concerne a uma heterogeneidade, ainda que os sujeitos possuam a mesma graduação, como no caso dos professores A e C, que são formados em Ciências Sociais. Entendemos que a construção do currículo, como fato ou como prática, versa sobre a formação dos sujeitos que os produzem. Outro fator que contribui para a construção dos currículos são as experiências individuais, além de, claro, das histórias de vida. Quando tocamos no ponto das experiências, é unânime, no caso da nossa pesquisa, que são elas que vão edificar a profissão docente em cada um desses sujeitos, seja através de experiências antecedentes à graduação, seja durante a graduação ou pós-graduação ou até mesmo, durante o exercício do magistério.

> O que vai facilitar na didática da disciplina, não da disciplina sociologia, mas na relação professor-aluno, né, talvez seja uma experiência que eu tenha anterior, que é a experiência primeiro, de comunidades eclesiais de base. Então a gente de certa forma já aprende desde, no caso, desde os 14 anos né, a preparar uma formação, a discutir uma temática com um grupo maior, né. E aí perdendo os medos e já pensando em assim o que que eu vou dá aquela formação pra aquele grupo de jovens claro, mas isso foi importante na minha formação quanto me relacionar com o outro, né, isso me ajudou bastante. (Professor C, 2014)

Os saberes conformados a partir da experiência acabam sendo tão determinantes na formação docente, que em muitos casos são estes saberes que indicam a opção pela docência. No caso específico dos nossos entrevistados, professores B e C, não

vislumbravam adotar a docência como profissão. Os referidos docentes não queriam exercer a profissão

> [...] nunca foi minha intenção ser professor, até o último ano do curso de sociologia, do curso de ciências sociais na UFAL, nunca foi minha intenção ser professor. O que é que vai acontecer, abriu o concurso em 2005 pra professor. Eu timidamente, ah, tô no meu último ano, vou fazer o concurso [...] Eu comecei, de certa forma, a me apaixonar pela educação. Então hoje eu faço a opção pela educação. Eu posso dizer assim, que eu me apaixonei por dar aula, né, de forma não intencional. Foi algo que aconteceu de repente e acabei caindo aí, nessa perspectiva. E assim, eu não me vejo em outro espaço, que não seja esse (Professor C, 2014).

3.2. Apresentando a "nova" reforma dos referencias curriculares da educação Básica em Alagoas

A construção da nossa etnografia segue uma perspectiva cronológica dos encontros associados aos discursos dos agentes, portanto, não seguiremos a ordem dos roteiros de entrevistas, os utilizaremos enquanto instrumento que irão compor nosso texto etnográfico.

A fragmentação do processo de construção dos referenciais de sociologia nos redirecionou a uma composição etnográfica bastante peculiar. Contrapondo-se a modelos universalistas de construção de dados que indica que um maior tempo no campo seria sinônimo de uma significativa coleta de dados, nossa pesquisa se configurou de um modo distinto. Uma vez que, a construção dos referenciais de sociologia na Reforma Curricular, ocorreu de forma fracionada, através de encontros públicos definidos espacial e temporalmente. O fracionamento dos encontros nos redirecionou a construção de uma etnografia a partir de fatos etnográficos, como, também, a construí-la a partir das narrativas dos sujeitos partícipes desse processo.

A Reforma Curricular da Educação Básica de Alagoas teve início no ano de 2011 e ainda não foi finalizada. A trajetória desse processo foi, por vezes, descontínua, a partir do ano de 2012, mais precisamente no final deste ano, que o processo tomou celeridade. A primeira grande etapa da Reforma, a construção dos referenciais, foi finalizada no ano de 2014.

> O Referencial Curricular da Educação Básica de Alagoas foi construído coletivamente, tendo como partícipes professores da rede estadual de ensino, técnicos pedagógicos da SEE que atuam nas diferentes etapas de ensino, bem como consultores especialistas em cada área do conhecimento.
> Acreditando que o documento deve oferecer a todos os professores da rede estadual de ensino orientações para a organização da sua prática pedagógica, intencionamos que esta considere a escola como espaço genuíno de aprendizagem, em que todos aprendem e ensinem; um espaço de gestão democrática e de Vicência dos direitos humanos, fundamentado nos princípios prescritos no Art. 3º da LDB de nº 9.394/96 [...] (ALAGOAS, 2014, p. 13).

Ao mesmo ano em que foi encerrada a primeira etapa, foi iniciada a segunda grande etapa da Reforma, iniciada em setembro de 2014 perdurando até o momento, o processo de implantação do Referencial, uma etapa complexa, pois abrange todo o Estado de Alagoas. Até o momento que finalizamos a nossa pesquisa esta etapa não tinha sido encerrada. Na verdade, havia uma incerteza se o processo terá continuidade, em virtude da mudança do Governo do Estado, que acarretará a mudança nas Secretarias do Estado, inclusive na SEE/AL. As atividades do processo foram cessadas no mês de dezembro e deveriam ser retomadas no mês de fevereiro de 2015. A justificativa para se criar um Referencial Curricular para a Rede Pública de Ensino, fundamenta-se no discurso de elevar a posição do Estado no ranking da educação no país que é definido pelas notas do IDEB (Índice de desenvolvimento da educação básica). O estado de Alagoas possui a pior média do IDEB do país, segundo o INEP. Outra justificativa é "alinhar" os currículos de todas as instituições escolares da rede pública. Uma última justificativa se dá pelo fato de o Governo do Estado de Alagoas vislumbrar a implantação do Programa do Ensino Médio Inovador[66], o qual tem como requisito básico a definição de referenciais curriculares para toda a grade curricular do ensino fundamental ao ensino médio.

A proposta desta construção curricular distingue-se da construção do Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas – RECEB –

[66]O Ensino Médio Inovador é um programa do Governo Federal que tem como objetivo induzir a reestruturação dos currículos no ensino médio possibilitando o desenvolvimento de atividades que articulam trabalho, ciência, cultura e tecnologia. (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439).

publicado no ano de 2010. Caridá (2014), afirma que na antiga proposta "os professores não foram convocados para a elaboração do documento" (p. 73-74). Dos sujeitos que entrevistamos apenas um participou da "construção" do documento de 2010.

> Nós temos um referencial chamado de RECEB do Estado de Alagoas, não sei se você teve contato. Ele foi mandado pras escolas, discutir nos grupos e enviar a produção pra lá, muito distante, como se fosse por correspondência. E em 2010 chegou o Referencial nas escolas, também as escolas, não deram o mínimo valor, pode ter certeza disso (...) Dependia de você para fazer o grupo, entregava pra CRE[67], a CRE levava pra Maceió. Quer dizer, você só com o grupo daqui mandava pra lá, não tinha uma orientação, não tinha esse debate, que era específico nas escolas. Então foi feito essa parte, por isso chamo por correspondência, sim. (...) Então, foi feito em todas as CRE's, pegando a produção, levando pra Maceió. E daí, segundo ele o objetivo era ver a cultura de cada, digamos, sociedade, digo, cada comunidade escolar e chegar a esse denominador e formar o currículo, como foi feito o RECEB. (Professor B, 2014)

A construção dos referenciais foi promovida pela GEORC, no entanto, contou com a consultoria do Instituto Abaporu de Educação e Cultura que desenvolve projetos educacionais e sociais, por meio de assessoria a instituições educativas, de projetos sociais e publicações. A assessoria prestada pelo instituto designou-se à construção dos referenciais, na etapa de implantação a consultoria não foi necessária, pois esta etapa está sendo desenvolvida pela GEORC e parceiros[68] da própria SEE, pelas CRE's e pelas próprias escolas.

Apple (1999) ao problematizar sobre as novas formas assumidas pelas políticas educacionais, afirma que os novos redirecionamentos nas reformas educacionais estão estritamente relacionados aos novos contornos estabelecidos pela Direita, o que posteriormente ele vai definir como aliança hegemônica, nos Estados Unidos. Dessa forma, a organização das práticas escolares passa a ser estabelecida a partir das novas formas de intervenção do Estado na educação, na verdade uma diminuição da sua

---

[67] A sigla CRE refere-se às Coordenadorias Regionais de Educação do Estado de Alagoas. As coordenadorias designam a regiões diferentes do Estado. O Estado possui 15 Coordenadorias, quatro delas estão localizadas na cidade de Maceió.

[68] A implantação dos referenciais está contanto com a parceria da Superintendência de Gestão de Rede Estadual de Ensino – SUGER; da Gerência de Apoio à Formação continuada – GEFOC; da Gerência de Documentação e Vida Escolar – GEDEV; Desenvolvimento das Unidades de Ensino – DIGUE.;

participação, e principalmente a partir da injeção de capital estrangeiro nas políticas educativas no país.

O que percebemos é que as novas relações estabelecidas pelo capitalismo que conforma um tipo de política neoliberal, vão configurar no Brasil novas políticas econômicas e sociais. Neves (2005) afirma que "a história do Brasil desenvolvimentista (1930-1989) foi, ao mesmo tempo, a história da apropriação burguesa do Estado, para induzir o processo de modernização capitalista e desenvolver estratégias com vistas a sua legitimação social (p. 87). Diante de um processo de democratização do país, a centralidade estatal, fora diminuída com vistas ao favorecimento da relação capital-trabalho, possibilitando novas estratégias de negociação, as quais favoreceriam ao setor produtivo. Vale ressaltar que a ampliação do estado neoliberal intervém nas políticas educacionais, através das políticas educacionais. Desse modo percebemos nas políticas educacionais uma influência externa muito forte (resultado da relação globalizada entre os agentes internacionais, Estado e executores das políticas – empresariado) de instituições de fomento que estão apresentando propostas e se inserindo, cada vez mais, nos espaços públicos de desenvolvimento da educação e conhecimento (LOPES, 2004).

Apple (1998) atribui a esse movimento, bastante específicos aos países Latino-americanos, movimento este no qual o Estado passa a ser um regulador mínimo e que favorece ao investimento de agentes internacionais nas políticas educativas desses países, que interfere diretamente, por exemplo, nas condições do trabalho docente. O currículo, nesse momento, emerge enquanto um dispositivo, uma política de alcance nacional, ele se estabelece como uma nova estratégia de regulação e configuração dos sistemas educativos.

No caso específico do nosso Estado, o instituto foi contratado no ano de 2013 após passar por licitação por pregão eletrônico, sua contratação viria a reduzir os custos da Reforma, reduzir, pelo menos, os custos da primeira etapa. Além disso, um dos pré-requisitos para a contratação do referido foi a experiência em trabalhos com currículo e organização do currículo no Estado do Acre, Maranhão e São Paulo. Percebemos algumas contradições nas falas sobre o papel do Instituto, no que se refere à condução do processo.

> [...] Pra gente foi mais fácil contratar a empresa e a empresa contratar os consultores. Então essa foi a relação do instituto Abaporu com o processo de construção do referencial curricular. Nós construímos o projeto e dissemos ao Instituto Abaporu o que é que nós queríamos e nós desejávamos que o instituto Abaporu contratasse os consultores e coordenasse o processo de construção do referencial curricular no tocante a primeira etapa de participação dos professores e de estudos dos documentos oficiais que tratam de currículo, que organiza o currículo da educação básica foi toda conduzida pela GEORC. (Gerente da GEORC, 2014)

No entanto, em outro momento a própria gerente afirma a responsabilização dos consultores, consequentemente do instituto, na construção dos Referenciais.

> [...] Eles adotaram o nosso projeto e foram contratados para realizar o serviço que a secretaria disse que queria que eles fizessem, então, eles contrataram os 13 consultores, né, fizeram contrato, é..., acordaram as formas de pagamento dos serviços dos consultores das diferentes áreas do conhecimento e cuidou de fazer a discussão entre, dentre os consultores nós alinhamos que deveria que ter um consultor que discutisse currículo, em geral pra fazer o, assim, a... alinhar as discussões de todas as áreas na mesma direção, né e a gente precisava de um profissional mais experiente, eu não tinha coragem de me lançar nesse desafio, então por isso que era necessário um consultor que discutisse currículo numa dimensão mais geral, de incluir, todas as áreas de conhecimento, o consultor foi a Rosaura Soligo que tratou de organizar toda a discussão, com os consultores de todas as áreas e de estar definindo quais os aspectos que deveriam ser mantidos, é..., em todas as áreas, unificar o processo de construção do referencial. Então, aí, a partir desse momento a Rosaura Soligo, que discutia currículo em geral porque ela tem essa expertise, ela passou a coordenar o trabalho com os consultores e eu passei a coordenar numa dimensão mais administrativa, né, a participação dos professores, a realização dos encontros, as entregas dos produtos, né, dos textos sistematizados e orientados pelos consultores. Os encontros entre os consultores e os técnicos das GEORC como líderes de cada área do conhecimento e de cada componente que constitui a área, esta ficou sendo a minha função com a chegada do instituto abaporu. E fora a função de vigiar, fiscalizar o trabalho, pra identificar os aspectos que de repente poderiam estar destoando do que a gente projetou. (Gerente da GEORC, 2014)

Percebemos, a partir da nossa presença no campo, que houve uma participação fracionada dos agentes, professores, coordenadores e consultores. Os professores, por exemplo, possuíram momentos específicos de participação. Enquanto a participação dos coordenadores e consultores foi mais além, atuando junto aos professores nos encontros,

como também, construindo o próprio material.

> [...] O pessoal da GEORC tem os técnicos de cada área né, a sociologia se reunia com o pessoal de sociologia, geografia com geografia, etc. Em todo momento, em todo o processo, o material passava pelos técnicos da GEORC e passava pela gente. A gente tinha liberdade pra poder construir, pra poder intervir, pra poder criticar, poder, é..., abstrair alguma coisa, pra poder acrescentar. (Consultor de sociologia, 2014)

A construção do material denota um campo de diversas intervenções, a dos professores, dos coordenadores e dos consultores, constituindo-se em espaços de negociação, sobretudo, de ressignificação e autonomia, por parte dos coordenadores e consultores. No entanto, cabe ressaltar aqui, uma peculiaridade na construção dos Referenciais no estado de Alagoas. Embora fora o Instituto Abaporu, a empresa de consultoria contratada para intervir no processo, não foi o mesmo quem selecionou os consultores das respectivas áreas, ele oficializou a contratação dos mesmos. A GEORC, foi a responsável por selecionar os consultores, por entender que os profissionais vinculados à instituições locais[69], por desenvolver trabalhos de pesquisa, e por que "[...] conheciam melhor a realidade local e poderiam trabalhar melhor essa reforma curricular" (Consultor de Sociologia, 2014). O Instituto, entretanto, possui dois[70] agentes responsáveis pelas componentes curriculares de filosofia e sociologia, ambos com formação na área de filosofia.

De fato, é necessário contextualizar, não só histórica, mas, também, politicamente o nosso objeto. Diante dessa conjuntura, que iniciamos a nossa etnografia. Nosso contato inicial, antes mesmo do início do trabalho de campo, se deu com o coordenador do grupo através de e-mail. Até este momento, ainda não tinha definido que o meu objeto de pesquisa seria a própria construção dos referenciais de Sociologia. A participação nesse "evento" seria um dado para a minha pesquisa até então. Pois inicialmente, o meu interesse enquanto pesquisadora tratava-se da construção dos currículos de sociologia em escolas públicas e privadas. A partir do contato efetivo com o campo de pesquisa, os interesses foram sendo modificados, bem como o objeto. Nesse momento, tomou-se

[69] Os consultores selecionados pela GEORC possuem vínculos à Universidade Federal de Alagoas, ao Instituto Federal de Alagoas e, por fim, ao Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC.
[70] Cf. os dados em www.institutoabaporu.com.br.

então a Reforma, ou melhor, a construção dos referenciais como "esqueleto"[71] da pesquisa.

A nossa presença no campo iniciou-se em outubro do ano de 2013, mais precisamente, no dia 19 do referido mês. Fizemo-nos presente no último dia de encontro das componentes curriculares, isto é, no grupo específico da sociologia. No entanto, as articulações com vistas à Reforma foram iniciadas desde o ano de 2011, como o próprio documento indica

> A primeira etapa se deu a partir do primeiro semestre de 2011 com os estudos e planejamento do processo de construção do documento. Na sequência, com a realização de reuniões de trabalho com todos os representantes das Gerências e Diretorias da SEE que têm como objeto de trabalho a organização da prática pedagógica da Educação Básica, com os chefes e técnicos das Unidades de Apoio Pedagógico às Escolas – UAP e com os Coordenadores das Coordenadorias Regionais de Ensino – CRE, para apresentação do projeto de construção do Referencial Curricular. Essa etapa culminou com a inscrição dos professores da rede estadual, oriundos das 15 CRE e da SEE, representando todas as etapas de ensino e áreas do conhecimento; a organização dos Grupos de Trabalho – GT e com a socialização do projeto de construção do Referencial Curricular para todos os professores inscritos, em todas as CRE (ALAGOAS, 2014, p. 13-14).

O processo da Reforma passou por duas gestões, uma que vai de 2011 a 2012; e outra que vai de 2012 a 2014[72], dos nossos entrevistados, somente a gerente esteve presente nas duas gestões, na primeira enquanto técnica. A equipe que constituía a GEORC, nesse momento, contava com quatro técnicos: dois pedagogos e dois agentes com graduação em Letras. Ainda que o documento aponte uma organização específica nesta etapa, percebemos que a partir das falas dos agentes é que o processo da Reforma passou a se encaminhar no ano seguinte. Segundo a Gerente da GEORC, a ausência de encaminhamentos foi um dos motivos de seu afastamento da equipe,

> [...] nós passamos cerca de seis, sete meses, é lendo os documentos oficiais, identificando o que eles tratavam de currículo e daí não tinha encaminhamento, eu não percebia nenhum avanço nas discussões [...] (Gerente da GEORC, 2014)

---

[71] Analogia ao termo utilizado por Malinowski – "esqueleto da vida tribal" – como cerne para o desenvolvimento da pesquisa, sobretudo compreensão dos fenômenos culturais de um determinado grupo.

[72] Delimitamos esta última gestão até o encerramento da nossa pesquisa.

Desse modo o seu afastamento, foi datado no ano de junho de 2012 e seu retornos, agora enquanto gerente, no mês de outubro do mesmo ano, segundo a mesma. No contexto de mudanças relacionadas à gestão da Gerência do Currículo na SEE/AL, percebemos, através dos discursos, que se objetivava delimitar encaminhamentos.

Algumas premissas foram admitidas para a construção desse Referencial, dentre elas, a necessidade de formar uma equipe multidisciplinar, em que cada componente curricular possuísse um agente referente a ela. Desse modo a GEORC contou, na construção dos referenciais, com 13 técnicos pedagógicos, com exceção da componente curricular de biologia[73]. Além de agentes especialistas, os consultores, os quais representavam o Instituto Abaporu no processo. Outra premissa considerada é a construção de um Referencial no qual considere a interdisciplinaridade, a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. A última premissa, que consideramos elementar na construção desse Referencial, é a concepção de um currículo elencado por competências e habilidades.

Uma vez consubstanciado nos documentos oficiais nacionais[74], no caso da Sociologia, PCN Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política e OCN – Sociologia, os Referencias de Alagoas, representam uma tendência globalizante, influenciada pela conexão entre educação e trabalho. Nesse sentido, o currículo materializado deve proporcionar elementos que potencializem ao educando preparação para o trabalho e, sobretudo o discurso mais recorrente o exercício da cidadania. A concepção da construção do currículo por competências e habilidades, provocou divergências entre os partícipes do processo.

> Tivemos muitas polêmicas, porque primeiro, a questão dos componentes curriculares, ou melhor, das competências e habilidades

[73] Para a referida componente curricular, a GEORC contou com o apoio da Gerência de Formação Continuada – GEFOC, uma vez que não conseguiu selecionar nenhum técnico pedagógico para a disciplina.

[74] [...] o processo de construção deste documento, realizou-se a análise de alguns documentos oficiais publicados pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) e LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais, PCN, Matrizes de referência dos exames de larga escala (Provinha Brasil, Saeb, Prova Brasil, ENEM, entre outros), documentos publicados pela própria SEE/AL (Referencial Curricular da Educação Básica de Alagoas – RECEB, Matrizes Curriculares (1996); Referenciais/Propostas Curriculares publicadas por diferentes unidades da federação (São Paulo – SP, Goiás, Espírito Santo, Acre, São Luiz – MA, etc), bem como referenciais teóricos publicados por diferentes pesquisadores da área de currículo (ALAGOAS, 2014, p.14-15).

> não era um termo muito aceito pelas pessoas, ao mesmo tempo também não houve muitas propostas consistentes, alternativas a isso, né. (...) nós tínhamos visto que na verdade, é..., não seria um grande pecado mortal, é..., construir um currículo dentro desses padrões, desses procedimentos de competências e habilidades. (Coordenador de sociologia, 2014)

No entanto, o que apreendemos na nossa pesquisa, pelo menos nos encontros delimitados aos docentes, é que a escolha por um currículo por competências e habilidades já estava "determinada". Não houve um espaço de proposta de mudanças a esse modelo, criticas foram feitas, no entanto, o modelo foi mantido.

Após determinadas essas premissas que irão conduzir a construção do currículo, subsequente o retorno da Gerente em 2012, deu-se início a segunda etapa do processo da construção dos Referenciais.

> A segunda etapa se deu nas CRE, durante o ano de 2012, com a Fundamentação Teórico-metodológica dos Grupos de Trabalho – GT, a partir do estudo dos documentos oficiais que tratam da organização do currículo escolar, das concepções e diferentes formas de organização do currículo (ALAGOAS, 2014, p 14).

Nesta segunda etapa, a formação dos GT se efetivou por componentes curriculares, as atividades foram organizadas pelas CRE, que encaminharam os convites às escolas, e estas, aos docentes. Dos nossos entrevistados, somente o docente que participou da construção do RECEB, foi quem relatou o convite. Segundo ele, o convite vindo da SEE/AL através das CRE designava um grupo de trabalho/estudos, da disciplina de sociologia, assim como as demais disciplinas, as inscrições foram feitas nas respectivas CRE as quais os docentes estavam lotados. Quando se propôs constituir os grupos de trabalho/estudos, ainda não se debatia sobre a possibilidade de construir os Referenciais para a Educação Básica.

> [...] Mas o meu convite foi através da Secretaria Estadual de Educação para a CRE e a CRE[75] enviou o convite à escola, deixando livre, quem gostaria de participar dos GT, grupos de trabalho, né, específico para a formação. E aí quando foi chamado pra Maceió, já foi específico, participar da construção do currículo de sociologia. (Professor B, 2014)

[75] A 9ª CRE refere-se à citada pelo docente, uma vez que ele estava lotado a época, na Escola Estadual Correia Titara na cidade de Piaçabuçu.

O grupo de sociologia da CRE referida pelo professor não chegou a ser consolidado, segundo ele, não houve inscrições para o grupo de Sociologia, somente a sua. Ainda que estivesse se articulado com professores de sociologia de outras escolas da mesma CRE, ele aponta que isso poderia ser justificado pelo fato de que os docentes que trabalhavam com a Sociologia seriam professores-monitores[76] e não efetivos.

> [...] poucas pessoas da minha CRE se inscreveram para a sociologia, eu não tinha como formar o grupo. Porque era pra ter dois, três ou quatro pra gente discutir o que cada um tinha uma dificuldade, o que ensinava, enfim. Enquanto os outros grupos se discutia, se discutia a geografia, discutia a história, mas a sociologia, não houve um interesse por parte de outros professores. E aí um dos lados que eu penso que levou esse desinteresse, é porque eram muitos professor-monitor [...] entrei em contato com vários e eles questionavam: eu posso?. A CRE respondia que pode com restrições. (Professor B, 2014)

Os demais professores de Sociologia que participaram da nossa pesquisa, não participaram dessa etapa do trabalho, um deles por ainda não está na equipe da GEORC. E os demais, eles justificam a ausência de comunicação por parte das CRE, e que somente houve convite para os mesmos participarem da etapa da construção dos referenciais.

> Creio que nem eu e ninguém né, desde que se findou esse currículo, começou desde o início como deveria ser mesmo. A gente recebeu, a gente ficou sabendo da ideia da construção do currículo da reformulação do currículo em 2012-2011, ficamos esperando quase dois anos praticamente, é..., que a gente fosse chamado, a gente é que perguntava. (Professor C, 2014)

A terceira etapa, segundo o próprio material, se consolida a partir da construção de grupos, para dar início à produção do material. Nessa etapa notamos uma participação maior dos professores. Esta etapa foi subdividida em quatro encontros e contou com o

[76] Num primeiro momento da construção dos referenciais, não se houve uma participação massiva de monitores porque a Secretaria de Educação não poderia disponibilizar ajuda de custo aos mesmos. Uma vez que o vínculo empregatício não disponibiliza número de matrícula. Desse modo, a burocracia impede que os professores não recebam a referida ajuda por ausência de matrícula. No entanto, alguns professores-monitores participaram mesmo sem a ajuda de custo, como é o caso de um professor do grupo de sociologia.

envolvimento e participação de 375 profissionais[77], dentre professores da rede estadual e técnicos pedagógicos (lotados na GEORC e nas demais gerências que contribuíram no processo). No grupo da componente curricular de Sociologia estiveram presentes 6 professores de sociologia, sendo um deles o próprio coordenador do grupo, que também é professor de sociologia. Dos 6 professores, não conseguimos localizar um, nem por e-mail, nem por telefone.

A primeira etapa da referida subdivisão, constituiu-se através de um seminário que

> [...] objetivou alinhar o discurso entre todos os envolvidos no processo de construção do documento acerca da temática 'Currículo e Diversidade', entendendo que essa discussão perpassa por todas as fases de construção e desenvolvimento do currículo; o Seminário foi intitulado **"A abordagem das diversidades e sua inserção no currículo da educação básica da rede estadual de ensino de Alagoas"[78]** (ALAGOAS, 2014, p. 14).

O seminário foi realizado no auditório da Escola Superior de Magistratura do Estado de Alagoas – ESMAL, com a presença dos técnicos pedagógicos, consultores e professores da rede estadual. A discussão sobre currículo e diversidade, segundo o coordenador de Sociologia, emanou outras discussões que perpassam pelo eixo da diversidade como educação escolar quilombola, indígena, ambiental, do campo, de gênero, entre outros. Além de temas relacionados à própria temática de currículo, sobretudo apresentar os moldes a que se vislumbrava construir o Referencial Curricular. Nesse encontro, vislumbrou-se apresentar, também, de que modo em que se organiza a educação básica, as etapas e modalidade de ensino. Esse momento da Reforma curricular convergiu, apenas, num espaço de discussão e apresentação de como se constituiria a construção dos Referenciais, não houve nenhuma produção por parte dos professores, segundo afirma o coordenador do grupo de Sociologia[79]. No entanto, esta etapa culminou nos três primeiros capítulos do Referencial: CAPÍTULO 1: O Papel da Escola na

---

[77] Os professores que participaram da Reforma foram "liberados" pelas escolas para participarem do processo. E os docentes, ainda receberam ajuda de custo; e, ao final do processo receberiam uma declaração constando a participação nos eventos.

[78] Grifo nosso.

[79] Como ainda não estávamos presentes no campo nesse momento remontamos esta etapa a partir do discurso do coordenador do grupo da sociologia.

Formação do Sujeito; CAPÍTULO 2: A Organização da Educação Básica; e, CAPÍTULO 3: Desafios para a Rede Estadual de Ensino de Alagoas.

Os demais encontros sucederam-se a partir da seguinte dinâmica, num primeiro momento desenvolvendo-se a partir de seminários, discussões teóricas, estendendo-se, num segundo momento a sistematização do conhecimento escolar a partir de oficinas. Realizados, em sua maioria, no Centro de Formação Ib Gatto Falcão (Cenfor)[80]. "O segundo e terceiro encontros discutindo e sistematizando as 'Concepções de currículo e as formas de organização do conhecimento escolar' (...)" (ALAGOAS, 2014, p. 14).

Desse modo, os encontros referentes aos componentes curriculares sucederam-se nos dias 18 e 19 de outubro de 2013. A construção do componente de Sociologia contou com a presença de cinco professores[81] sendo um deles o próprio coordenador do grupo e do consultor de sociologia. Desses cinco docentes apenas dois possuem graduação em Sociologia, dois docentes possuem graduação em Pedagogia e o professor/coordenador possui graduação em História.

Segundo o consultor de Sociologia, a discussão teórica nessa etapa do processo versou a partir do estudo dos PCN – conhecimento Sociologia, Antropologia e Ciência Política; das OCN – Sociologia; bem como a utilização de livros didáticos, os aprovados no PNLD de 2012[82]. Como também o livro da Cristina Costa, *Sociologia- introdução à ciência da sociedade;* e, ainda, o livro de Pérsio Santos de Oliveira, *Introdução à Sociologia*[83]. Como também elencou debates sobre as propostas dos professores da Rede Pública de Alagoas.

---

[80] O Cenfor fica localizado no CEPA – Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas –, localizado na cidade de Maceió em Alagoas. É um complexo educacional, concentrando várias instituições escolares de ensino fundamental e médio. Nele está localizado, ainda, a Secretaria do Estado da Educação e do Esporte de Alagoas.

[81] Apenas um desses professores se enquadra a "função" de professor-monitor.

[82] As construções foram submetidas, ainda, às DCNEM;

[83] Estes livros foram utilizados, pois os professores poderiam utilizar, com subsídio os manuais que utilizavam nas escolas. No entanto, queremos destacar que, no caso do livro do Pérsio Santos de Oliveira, como aponta Sarandy (2004) e Takagi (2007), foi um manual didático utilizado num momento em que não havia uma produção significativa de manuais didáticos que dialoguem com perspectiva sociológica, mas também pedagógica. Já a versão da Cristina Costa, se apresenta numa versão mais sociológica, vamos dizer assim, apresentando um nível mais elevado de erudição (no sentido sociológico), que o do autor citado anteriormente.

> [...] então primeiro ponto foi essa pesquisa entre o grupo para mostrar as dificuldades que encontrávamos que ainda encontramos hoje na sala de aula. Um segundo ponto foi, é..., listar como eu trabalho, por escrito, todos do grupo dizer quais os teóricos que você adotou para trabalhar e qual daquele você também tinha as referencias básicas e complementar. (Professor B, 2014)

Nas oficinas, formou-se um grupo com todos os participantes, onde foram debatidos sobre quais seriam os principais eixos de discussão da disciplina, ou seja, quais os principais recortes teóricos que deveriam ser privilegiados nessa construção. Numa sala de aula, nos moldes de uma aula propriamente dita, o consultor e o coordenador do grupo apresentaram a proposta para a construção do referencial, com o auxílio de um projetor, eles a apresentaram e indicaram os materiais auxiliaria os docentes. Lotados numa sala de aula, os professores formaram um grupo único, para conduzir sua produção, formaram um círculo com as cadeiras onde cada um passou a debater sobre o que seria essencial para se ensinar e se aprender com a Sociologia no Ensino Médio. Nesta etapa, diferente das demais, os professores não precisaram apresentar o que fizeram, eles apenas sistematizaram as competências e habilidades numa folha e entregaram a produção para a GEORC[84].

O processo foi a todo tempo dialógico (no sentido de apresentar propostas para construir o material), presencial e virtualmente, também foram estabelecidos os "feedback", entre professores e GEORC e GEORC e consultor, respectivamente. A cada encontro, as produções elaboradas pelos professores eram sistematizadas (pela GEORC e pelos consultores) e encaminhadas via e-mail aos professores, e eles tinham a "liberdade" de responder a eles propondo novas perspectivas, ou até mesmo, criticando.

No entanto, os professores indicaram ausência de uma estrutura a seguir, assim como a ausência de um debate mais reflexivo acerca das teorias e práticas do professor de Sociologia.

> [...] então, o que se mandou foi muito em textos, textos e textos, confesso a você, eu não queria responder a textos porque teorizar é fácil

[84] A produção foi consubstanciada nos pilares da educação propostos pela UNESCO: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e, aprender a ser. Estes, por sua vez, fortalecem a concepção de um currículo por competências.

> e é difícil de fazer com texto. Nesse exato momento, era o momento de debate e discussão, de ampliação da reflexão sobre o currículo no estado de Alagoas. (Professor C, 2014)

Os processos de disputa nessa etapa do processo centralizaram-se diante da dicotomia entre formados em ciências sociais e não formados em ciências sociais, produzindo dois polos de conhecimento distintos, o da teoria sociológica e o conhecimento didático.

> [...] quando a gente chegou a forma como estava sendo avaliado o material, sendo feitas as observações, era como se tivesse duas perspectivas, a perspectiva dos profissionais formados em sociologia e a dos outros profissionais das diversas áreas né, especialmente, naquele dia, de pedagogia. (Professor A, 2014)

Nesse sentido, ainda que subsidiados, a problemática formativa esteve latente em todo o processo, pois a ausência de apropriação das teorias científicas específica das ciências sociais inviabilizou, de certa forma, a construção do processo. Essa questão da formação provocou intensos conflitos, provocou ainda, uma segregação entre os que tinham base das ciências sociais e os que não tinham, esses dois grupos dispunham de interesses completamente distintos. Isto é, o primeiro quis dar um sentido sociológico, em sentido mais estrito; o sentido dado pelo outro grupo caracterizava uma "sociologia consubstanciada no senso comum". Os conflitos produzidos especificamente no grupo de sociologia entornavam a perspectiva de apropriação do conhecimento sociológico, por parte dos graduados em Ciências Sociais e a ausência dessa apropriação por parte dos não graduados. Nesse sentido,

> [...] a gente vê, assim, que existe uma diferença na forma de pensar menos crítica, menos politizada, por assim dizer, desse outro, das pessoas que não são formadas em ciências sociais. Porque, claro que vai ser diferente, porque as pessoas não conhecem a sociologia tão a fundo quanto nós (...) (Professora A, 2014)

> Essa foi uma discussão forte nos grupos **(apropriação e não apropriação do conhecimento)**[85], o grupo que não era formado em ciências sociais queria muito desprezar essa teoria né. E no caso, não é necessariamente desprezar a teoria, mas saber utilizá-la. Claro que você não vai chegar, e pegar um trecho da ética protestante e espirito do capitalismo e dá pro menino, é..., como é que diz, fazer a crítica, não é

[85] Grifo nosso.

> fazer isso. Mas você, e o professor, eu acho que tem muito a ver com a experiência do professor. O professor experiente, de certa forma, ele já sabe fazer esse processo de que em pedagogia eu acho que eles chamam de transposição didática. (Professor D, 2014)

Essa tentativa de definir uma identidade para a sociologia no ensino médio provocou um dilema na própria elaboração do material por parte dos técnicos da GEORC. Uma vez que, não poderia suprimir o diálogo com as teorias das Ciências Sociais, tampouco, suprimir as concepções de um currículo por competências, que relaciona, também, trabalho e cidadania. Nesse estágio da reforma o que se buscava eram encaminhamentos, produções com vistas a dar celeridade à construção dos referenciais, desse modo, a cada encontro os materiais produzidos eram sistematizados pelo coordenador e consultor de sociologia, e encaminhado aos professores por e-mail. Esse "feedback" foi mantido, vislumbrando articular as produções dos encontros subsequentes. No tocante a esse estágio, a produção dos professores, sistematizada pela GEORC culminou na seguinte tabela.

COMPONENTE: SOCIOLOGIA
1. O QUE É PRECISO QUE OS ALUNOS CONHECAM/COMPREENDAM? Que ele é um sujeito • O que estuda a Sociologia e a Antropologia • Essencialmente político • Agente de Mudança/Transformação • Teoria Sociológica dentro de um contexto social • Teóricos das Ciências Sociais • Trabalho na Sociedade Moderna (Corporativismo/Empreendedorismo)
2. O QUE É PRECISO QUE OS ALUNOS SAIBAM FAZER? • Discussões acerca de: cidadania, democracia, direitos, deveres, moral, sociedade, direitos humanos, ECA, Estatuto do Idoso, Constituição do Brasil. • Participarem de Grupos e Movimentos Sociais • Pesquisas na comunidade local fazendo relação/comparação com as outras comunidades. • Reflexões acerca de ser "sujeito que faz Política".
3. O QUE É PRECISO QUE OS ALUNOS APRENDAM A SER? • Cidadãos críticos, reflexivos, políticos, etc.
4. O QUE É PRECISO PARA QUE OS ALUNOS APRENDAM A CONVIVER?

• Compreendam? O que essencial na vida humana – A necessidade de estar com o outro, de precisar do outro;

Fonte: Tabela sistematizada pela GEORC.

Tendo os PCN e OCN, além de um currículo como um dos pilares principais para a construção desse referencial, a constituição dos momentos subsequentes se firmou a partir das premissas principais desse documento, flexibilidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Seguem, ainda, os princípios propostos pela UNESCO, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Foi então que se sucedeu o terceiro encontro para a produção do Referencial Curricular, com a presença dos professores, nos dias 05, 06 e 07 de novembro de 2012. No dia 05, o encontro fora realizado no auditório do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, nos dias seguintes os encontros realizaram-se no Cenfor.

O que percebemos diante dessa construção dos referenciais para a educação básica de Alagoas, que embora tivesse uma proposta para uma articulação com os contextos locais, não notamos esse encaminhamento. Uma vez que as propostas ficaram demasiadamente subordinadas às propostas dos documentos nacionais. Pensamos que isto relaciona-se às reformas educacionais propostas pelas políticas neoliberais, que responde a uma proposta mercadológica, nesse caso especificamente, à exigência de bons resultados (Apple, 2005). A política neoliberal influi ainda nos modelos de currículo por competências, que é o modelo adotado pela GEORC, afirma Lopes (2004), consequência da influência externa[86] nas reformas educacionais nacionais e locais. Pensar o currículo por competências significa associá-lo à noção do eficientismo social e à lógica economista. Que propõem um currículo centrado na interdisciplinaridade, em que o aluno torna-se o protagonista da relação ensino-aprendizagem.

Obedecendo à mesma dinâmica do encontro anterior, este encontro foi articulado entre seminários e oficinas. Os seminários sucederam-se da seguinte maneira: os professores que participariam da construção do material receberam as instruções do coordenador da área das Ciências Humanas/coordenador do grupo de Sociologia. A

[86] Agente de várias ordens influem nas políticas educacionais como por exemplo o BIRD e a UNESCO.

disposição das cadeiras na sala assemelha-se ao modo da organização de uma sala de aula na Universidade. A dinâmica dos seminários assemelha-se, do mesmo modo, a uma aula, com a diferença que os debates eram limitados, e em todas as etapas os seminários contaram com o auxílio do projetor. Pois se tinha um objetivo, que seria produzir um material para a área das Ciências Humanas. Havia claro, alguns posicionamentos, esclarecimentos, mas não havia espaço para a crítica.

As humanidades clássicas, segundo a GEORC devem relacionar-se da seguinte maneira.

Disciplinas	Razão Social
História	Construção de Identidades a fim da glorificação e legitimação dos feitos do Estado e seus heróis.
Sociologia	Estratégias de reordenamento das novas relações sociais.
Geografia	Mapear as potencialidades dos territórios nacionais.
Filosofia	"Hiato"

Fonte: Tabela elaborada pela GEORC

Nesse ínterim, a concepção da área de Ciências Humanas, segundo a GEORC, vai se conformando a um sentido de compreensão dos problemas sociais. Desse modo, a proposta trazida pela gerência é um currículo da respectiva área integrando e complementando os componentes curriculares.

Apresentada uma concepção do que seria um currículo das/para as Ciências Humanas, as oficinas foram encaminhadas a partir da constituição de subgrupos, formados pelos docentes de Sociologia, Filosofia, História e Geografia. Nessa etapa específica, somente o Professor B e o Professor D/Coordenador, de Sociologia, estiveram presentes. O Professor A, afirmou não ter mais participado dessa etapa como da subsequente por ausência de convite por parte da SEE/AL. Já o Professor C, afirma não se sentir incentivado a participar das demais etapas, além de possuir uma descrença nas políticas propostas pela SEE/AL

> [...] eu comecei a perceber que se a gente não fizer a nossa parte, nem que seja no nosso mundinho, como a gente faz aqui na nossa escola, na qual os nossos professores não vão a nenhuma formação que, prestada pelo Estado. Nós aqui damos a formação para os nossos professores, ou

> pelo menos mantém convênio, com a Universidade Federal, muitos professores estão lá, e a gente dá todo o incentivo do mundo não é à toa que hoje que nós temos muitos professores estão fazendo mestrado porque a gente tá incentivando, então a gente mudou todo o foco da escola e não é à toa que a gente conseguiu, quando nenhuma escola dessa Coordenadoria regional, perdão, teve uma ela, alcançou a média do IDEB, porque a gente se concentrou todos os esforços dentro da escola, né, não é à toa que essa escola é uma escola que mais coloca alunos na Universidade. (Professor C, 2014)

As oficinas tinham uma dinâmica diferente, já que o encontro, neste momento, é das áreas do conhecimento, foram formados vários grupos, cada grupo com um professor de cada componente curricular, no caso das Ciências Humanas, um professor de Sociologia, um de Filosofia, um de História e outro de Geografia. No caso específico da Sociologia, havia apenas um professor que participou desta etapa. Nesse estágio específico, objetivava-se elencar competências e habilidades relativas à área de Ciências Humanas. Foi solicitado que os professores discutissem entre si e identificassem os conceitos que contemplassem a todas as disciplinas com vistas à interdisciplinaridade. Ao final do encontro, os grupos apresentaram seus trabalhos para os demais grupos e a produção foi entregue à equipe da GEORC.

A Sociologia como uma componente curricular se fez presente apenas por dois agentes. Nesse momento da construção, os diversos sujeitos agruparam-se em subgrupos, que foram organizados dentro de uma sala de aula que não suportou a quantidade de grupos, então dois deles se reuniram fora da sala. Foi solicitado que os grupos produzissem um quadro referente à área das Ciências Humanas de modo dialogado com os componentes curriculares, geografia, história sociologia e filosofia. A partir daí designar competências e habilidades relativas à área, a partir dos seguintes conceitos: identidade e alteridade; relações sociais; tempo e espaço; cultura; dominação e poder; ética; e, por fim, trabalho. Desse modo, ficou a critério de cada grupo, escolher pelo menos três desses conceitos e indicar das competências e habilidades de acordo com cada componente curricular e por fim apontar os conteúdos convergentes.

Essa etapa foi a mais conflituosa de todas, justamente por que nela havia aproximadamente 25 sujeitos de diferentes áreas de conhecimento e, por sua vez, cada um com interesses distintos. Os conflitos se deram pela oposição aos moldes em que se

vinha construindo os referenciais. Pois, alguns sujeitos queriam o espaço para o debate mais amplo e mais profundo, com a finalidade de se problematizar o próprio modelo de currículo que estava sendo construído. No entanto, as propostas foram expostas de modo claro pela GEORC, este momento seria dedicado a contemplar a construção a partir da produção dos professores, e não seria o momento para a crítica.

Percebemos, ainda, que esta etapa contou com uma maior pluralidade de visões de mundo e concepções sobre a constituição de um referencial curricular, notamos ainda a divergências de interesses sobre a constituição do mesmo. Contava ainda com a resistência de alguns sujeitos com o modo de elaboração dos referenciais, pois tal processo faz parte de uma suposta abertura democrática com a participação dos docentes da rede. Entretanto, não se discute, nem se problematiza questões fundamentais de elaboração do currículo.

Notamos, que boa parte dos conflitos entre os sujeitos foram reflexo de uma ausência na abertura de um diálogo mais "crítico" e de uma reflexão acerca da proposta do currículo por competências. Ainda porque os objetivos dos encontros não foi problematizar o modelo de currículo que, por sua vez, fora definido pela própria gerência. Os encontros tinham por objetivo principal, produções acerca do Referencial. A tabela a seguir demonstra a produção, sistematizada pela GEORC.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONVERGENTES
Compreender os elementos culturais buscando a identidade.	Reconhecer a relação identidade e cultura, partindo dos aspectos históricos e geográficos de Alagoas; Analisar a produção da memória e a transformação do espaço geográfico de Alagoas, interligando com o espeço nacional e mundial; Respeitar a sua identidade, tornando visíveis as minorias ou os grupos ditos marginalizados, vencidos e	História de Alagoas; Geografia de Alagoas; História do Brasil; História e geografia global.

	excluídos da sociedade antiga e atual.	
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONVERGENTES
Orientar e exercitar a cidadania, elevando-nos a agir em situações problemas, favorecendo uma ação consciente, valorizando o coletivismo em detrimento do individualismo, onde as lutas sociais e conquistas obtidas tornem-se em garantias ampliadas.	Promover estratégias de formas inclusivas e o bem comum; Aplicar recursos tecnológicos para um melhor desenvolvimento nas práticas docente e discente na construção da vida social.	Cidadania; Democracia; Formação étnico cultural e de gênero da população brasileira; Ética; Grupos sociais; Participação política
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONVERGENTES
Conceituar cultura fundamentando a identidade pessoal e social numa perspectiva holística; Refletir a cultura em diferentes épocas e espaços.	Superar a passividade frente a realidade social e ao próprio conhecimento.	Contribuição de outras culturas na formação da cultura nacional.

Fonte: Tabela sistematizada pela GEORC.

O encerramento do ciclo de encontros não ocorreu de maneira distinta das demais, realizou-se através de seminários e oficinas realizadas nos dias 02, 03 e 04 de dezembro de 2013 no Cenfor. Neste quarto encontro, a construção dos Referenciais estabeleceu-se “discutindo e sistematizando as 'Orientações didático-metodológicas e os modelos de organização e desenvolvimento da prática pedagógica'.” (ALAGOAS, 2014, p 14).

Primariamente, como de praxe, foram apresentados dois seminários: o primeiro, “A prática pedagógica a partir dos eixos pesquisa e letramentos”; e o segundo, “Modalidades organizativas da prática pedagógica”.

Segundo a coordenação da GEORC, os indicadores metodológicos devem estar centrados na possibilidade de trabalhar sistematicamente com os procedimentos que favoreçam a produção de conhecimentos: observar, formular perguntas e hipóteses, verificar, dar razões, avaliar razões, estabelecer relações, tirar conclusões, provar por argumentação, perceber ou identificar pressuposições subjacentes, explicar, definir,

refletir, sintetizar, exemplificar, parafrasear, perceber implicações e suposições, prestar atenção ao que é dito ou ao que está escrito etc. (GEORC, 2014)

No mesmo esquema da etapa anterior, foram formados grupos vislumbrando a construção de três instrumentos metodológicos, atividades permanentes, projetos didáticos e sequência didática, a produção desses três materiais culminou, ainda que indiretamente, num ponto trazido pelos referenciais, a avaliação. As atividades permanentes,

> [...] fornece subsídios para a avaliação e que são apresentados dentro do planejamento do professor, lembrando que esse último está dividido de forma semanal e quinzenal para que existam variadas proposições de atividades (ALAGOAS, 2014, p. 147).

A sequência didática enquanto instrumento metodológico caracteriza-se por desenvolver uma série de atividades a partir de uma atividade motivadora determinada por um tempo específico de aulas, além de proporcionar uma avaliação contínua e paralela. Já o projeto didático, assemelha-se, em certa medida, a um projeto de pesquisa, ainda que tenham objetivos distintos. O projeto didático ou projeto interdisciplinar diferencia-se da sequência didática, por requerer um modo mais elaborado, bem como um período de tempo maior para sua execução. Assim como um projeto de pesquisa, o projeto didático deve conter uma problemática, a delimitação de um tema, justificativa hipóteses, objetivos, no entanto diferencia-se pela avaliação.

As oficinas realizadas pelos três grupos, produziram três materiais distintos de cada instrumento metodológico (as orientações metodológicas): as atividades permanentes, os projetos didáticos e a sequência didática. Sendo assim, optamos por não torná-los públicos, uma vez que não temos autorização dos autores para tal ação. No entanto, os modelos trazidos no Referencial, foram produzidos pelos professores e as propostas[87] foram publicadas no Referencial. E assim encerra-se o ciclo de encontros com a finalidade de construção desse Referencial.

Findada estas etapas, a equipe da GEORC com os consultores sistematizaram a produção dos referidos encontros em sete cadernos: Anos Iniciais; Educação Infantil;

[87] Propostas nos anexos.

Ensino Religioso; Ciências da Natureza; Matemática; Linguagens; e, Ciências Humanas. O lançamento dos Referencias da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas, deu-se no dia 18 de agosto de 2014, no Teatro Gustavo Leite, no Centro Cultural e de Exposições Ruth Cardoso. Como toda cerimônia formal, contou com a presença dos gestores da SEE/AL, inclusive a própria Secretária de Educação à época, contou também com a presença do reitor da UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas. O lançamento do Referencial, contou com a maioria dos participantes do processo de construção. A cerimônia foi iniciada com a apresentação de uma Banda Fanfarra de alunos da própria Rede Estadual. Logo em seguida, os sujeitos "célebres" como a própria secretária de educação pronunciou-se, assim como o reitor da UNEAL, pronunciamentos duraram entre 5 a 10 minutos. Logo em seguida, foi apresentado um vídeo[88] que sistematizava a estrutura dos referenciais. Após o vídeo, a gerente da GEORC, líder institucional do processo, apresentou de modo mais amplo que o vídeo a estrutura do documento, versando sobre o próprio processo de construção. Na verdade, a cerimônia caracterizou um ritual, um evento simbólico, sobretudo para atribuir a política educacional ao Governo do Estado à época.

Ainda que não se configure nosso objeto de pesquisa, participamos ainda do início das articulações para consumar a implantação do material. Os encontros ocorreram na própria secretaria, nos dias 08, 09 e 22 de setembro, não fomos autorizados a participar das reuniões internas da GEORC, mas somente dos encontros públicos. Sendo assim, foi definido um calendário que definia os encontros públicos para os dias 25 e 26 de setembro. A dinâmica da implantação dos referencias nas escolas dar-se-á por meio de multiplicadores.

Na verdade nesses dois dias de debates sobre o processo de implementação, o que se fez foi estudar o próprio material, mais especificamente os capítulos comuns a todos os cadernos, o Capítulo 1, 2, 3, 5 e 6, mais adiante os apresentaremos. Esse estudo se constituiu da seguinte forma, o técnico pedagógico da GEORC apresentava os respectivos capítulos, e ao findar as apresentações abriam-se inscrições para esclarecimentos, críticas, debates, etc. E subsequente a esta etapa, foram apresentados os

[88] O vídeo está disponibilizado em : https://www.youtube.com/watch?v=g2_1b3HErTI.

instrumentos que legitimarão a implantação, o Projeto Político Pedagógico, como também, o Regimento Escolar. O objetivo de incorporar o Referencial a esses dois instrumentos é de torná-lo legítimo, legal e "obrigatório", em certa medida.

Percebemos significativa mudança, comparando à elaboração anterior, no processo de construção do Referencial Curricular de Alagoas. Há um contexto de posições políticas, de conflitos, de negociação e de ressignificação. No entanto, houve alguns equívocos na construção desse material, como significativa ausência de participação de professores- monitores nos encontros, uma vez que há a presença significativa dos mesmos na escola. No caso específico da disciplina de Sociologia, notamos uma descontinuidade na participação dos professores, o que nos leva a repensar sobre os moldes de articulação, de concepção curricular, e, sobretudo, de incentivo ao professor da Rede Pública de Ensino. Percebemos que a proposta de participação dos docentes nos encontros fora uma boa iniciativa, no entanto, essa participação esteve muito limitada a uma construção, efetivamente, e não a uma reflexão, a uma crítica do próprio processo. Não houve espaços para problematização, sobre a concepção de currículo adotada pela Secretaria, por exemplo.

3.3. Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas

Assim como apresentamos no primeiro capítulo o RECEB, neste espaço apresentaremos a estrutura do documento atual, bem como os Referenciais de Sociologia. Destacamos, aqui, a concepção de currículo elencada pelo documento:

> Esse movimento está ancorado numa concepção de currículo vivo, contextualizado, que considera a escola lócus de aprendizagens significativas, que possibilita o desenvolvimento das capacidades de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.
> Assim sendo, nosso Referencial está organizado da seguinte forma:
> ·por etapa e modalidade de ensino;
> ·por área do conhecimento;
> ·por competências e habilidades (ALAGOAS, 2014, p. 15).

Sob esta concepção se construiu todo o Referencial, estando subdivididos em 6 capítulos, sendo 5 deles comuns a todos os cadernos, considerando às peculiaridades dos componentes curriculares. Logo de início percebemos algumas semelhanças do atual documento e o RECEB, além de se constituir num currículo por competências e habilidades, considera ainda o ensino atitudinal – saber, saber fazer, saber ser e saber conviver. O primeiro capítulo debate sobre o papel da escola na formação do sujeito consideramos salientar que a proposta trazida pelo documento de uma escola transformadora, tendo como sustentáculo: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser. Percebemos, até aqui que a proposta não apresenta algo inovador, pois obedece a mesma lógica economicista, em que se configurou o RECEB. Ainda neste capítulo, o documento introduz uma discussão sobre diversidade, apontando novos rumos a ser tomados pelas novas práticas pedagógicas, buscando superar as dicotomias de gênero, rompendo com as barreiras ideológicas e suas manifestações no espaço escolar.

No capítulo subsequente, o documento apresenta, de forma mais ampliada e elaborada que no RECEB, a organização da educação básica, suas etapas e modalidades de ensino. Ao versar sobre o ensino médio, o documento afirma.

> Essa etapa possibilita aos jovens continuar os estudos, o preparo básico para o trabalho e para a cidadania e seu aprimoramento como ser humano integral proporcionando a formação ética, a autonomia intelectual, a criticidade e ainda a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, articulando teoria e prática (ALAGOAS, 2014, p 35).

A “velha” relação entre educação e trabalho permanece nesse documento. No entanto, o documento vai um pouco mais além do que o anterior, afirmando que “A identidade do Ensino Médio define-se a partir da superação do dualismo entre formação propedêutica e formação profissional [...]” (ALAGOAS, 2014, p. 35-36). Young (2000), afirma que a conectividade, enquanto uma perspectiva de currículo do futuro produzirá novas relações de aprendizagem, superando o currículo tradicional. Nesse sentido, o currículo do futuro,

> [...] são abertos, porque seu conceito de propósito é definido por necessidades e debates futuros sobre diferentes futuros e, portanto, não podem ser fixos ou determinados. Segundo, dão ênfase ao *feedback*

> entre os propósitos curriculares e as necessidades dos alunos. Um currículo conectivo não só molda os objetivos dos alunos como também tem de ser moldado por eles. Terceiro, o conceito de propósito curricular é um elemento de todas as partes do currículo, como as matérias ou o conhecimento profissional e as relações entre eles, mas vai além das partes; ele não é exterior as partes (p. 134-135).

Ainda que o documento não represente, genuinamente o modelo conectivo proposto por Young (2000), ele dá indicativos para a necessidade de integralização do currículo, sobretudo, através das áreas do conhecimento.

Assim como o RECEB, o atual documento preconiza um currículo para o Ensino Médio, tomando o aluno como o sujeito na relação ensino-aprendizagem. Esse currículo deve possibilitar: "1.Buscar, selecionar e interpretar criticamente informações; 2.Comunicar ideias por meio de diferentes linguagens; 3.Formular e solucionar problemas com eficiência; 4.Construir hábitos de estudo; 5.Trabalhar em grupo, com base nos interesses realmente coletivos; 6.Desenvolver qualidades como organização, rigorosidade, seriedade, compromisso, flexibilidade e tolerância; 7. A importância do conhecimento e do prazer de aprender" (ALAGOAS, 2014, p. 38). A opção por esse tipo de relação no espaço educativo produz alguns problemas aponta Young (2000), como por exemplo, reduzir o papel do professor, além de enfraquecer a relação de ensino e aprendizagem, uma vez que os sujeitos aprendem fazendo.

Consecutivo às etapas de ensino, o documento apresenta as modalidades e diversidades da educação básica através da EJA, da educação profissional e técnica; da EAD; da educação escolar quilombola; da educação para as relações de gênero e sexual; da educação indígena; e, por fim, da educação do campo. O terceiro capítulo do documento trata das questões de alfabetização/letramento e de fluxo escolar. O Quinto capítulo remete-se à questão metodológica, orientações didático-metodológicas. Nesse capítulo especificamente as relações de aprendizagem tendem a ser produzidas por situações-problemas, isto é, elas criarão oportunidades de aprendizado. A resolução desses problemas provocará a interação, cooperação e produzirá uma maior autonomia. O sexto e último capítulo do documento, mas não será o último para nós, agrega o instrumento de avaliação da aprendizagem. No documento o sistema avaliação contínua e

deverá acompanhar pedagogicamente o aluno. De modo que avalie o aluno qualitativa e quantitativamente.

Para findar nosso texto deixamos por último o quarto capítulo do documento, o qual traz a organização do conhecimento escolar. Neste documento, o conhecimento está organizador por áreas, as Ciências Humanas agrupa os seguintes componentes curriculares: geografia, história, filosofia e sociologia.

A componente curricular de Sociologia[89] é caracterizada historicamente, enquanto ciência, de modo mais abrangente. Em seguida, apresenta-se uma breve cronologia da Sociologia no Brasil, e discorre sobre a necessidade articulá-la à sua dimensão histórica, política, pedagógica, científica e situacional. O documento afirma, também, a necessidade de articulação às outras ciências sociais, bem como, a importância da pesquisa empírica enquanto instrumento pedagógico. Diante dessas questões foram construídos três quadros[90] sobre a componente curricular de sociologia, cada quadro remete-se a um ano do ensino médio. Os quadros estão organizados da seguinte forma: atitudes são ações que os indivíduos deverão desenvolver a partir do contato com a Sociologia, Antropologia e Política; competências e habilidades, que os alunos deverão desenvolver através da componente curricular; eixos são temas gerais que direcionarão os conteúdos conceituais.

Nesse espectro, os eixos e conteúdos conceituais dos respectivos anos são

	Eixos	Conteúdos conceituais
1º ANO	-Indivíduo e sociedade; -Cultura; -Cidadania; -Normas Sociais; -Mudança Social; -Ação Social; -Trabalho e exclusão social;	-Importância da sociologia; -Cultura: a formação do ser social; -Indivíduo e sociedade; -A emergência das Ciências Sociais nos séculos XVIII e XIX: do biológico ao social; -Organização da Sociologia em bases científicas: objeto e métodos de investigação; -Sociologia Positivista: as etapas da evolução social; -A sociologia da integração social: ciência solidariedade;

[89] O Referencial da disciplina de sociologia, completo, está em anexo.

[90] Os quadros na íntegra estão em anexo

		-A sociologia compreensiva da ação social. -Sociologia Crítica: mudança e transformação social.
2º ANO	-Relações de poder; - Relações sociais; -Identidade; -Trabalho; -Cidadania; -Cultura	- Antropologia e Sociologia: um diálogo necessário entre Evolucionismo, Funcionalismo e Estruturalismo; -Instituições Sociais: da socialização à estrutura social; -Sociologia Contemporânea: indivíduo e sociedade como base das novas relações e instituições sociais; -Pós-Modernidade e Globalização: entre a velha e a nova ordem social; -Sociedade de consumo: do luxo ao lixo das desigualdades sociais; -Trabalho na Sociedade Moderna: formas de organização, lutas e mudanças tecnológicas; -Papel Social das redes de Comunicação Global; -Movimentos Sociais; -Pobreza e Estratificação Social;
3º ANO	-Relações de poder; -relações sociais; -Identidade; -Trabalho; -Cidadania; -Cultura.	-O Desenvolvimento da Sociologia no Brasil: temas e Problemas; -Questões sociais do Brasil: Discussões acerca de cidadania, democracia, ética, moral, direitos humanos, entre outros; -Comunidade e Sociedade; -Comunidades Afro-brasileira e Indígena: um panorama da realidade atual; -Aplicação e prática dos métodos e técnicas de Pesquisa Sociológica: articulada à realidade do Brasil e de Alagoas; -Temas e problemas da cidadania em Alagoas: pobreza, violência e desigualdade social, representação social e política, movimentos sociais etc.

Fonte: ALAGOAS, 2014.

De forma clara e evidente este documento vai mais além do que o RECEB, além de instrumentalizar a prática pedagógica, além de indicar as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos a partir do ensino da Sociologia, ele indica os

conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. Desse modo, há a possibilidade de o professor de Sociologia planejar suas aulas, tomando o documento como um guia e não somente, o livro didático. Houve uma preocupação nessa produção em privilegiar conteúdos que contemplem às três áreas das Ciências Sociais, no primeiro ano procura-se dar maior ênfase à Sociologia; já no segundo ano, procura-se realçar a Antropologia e Ciência política; no terceiro notamos uma articulação das três ciências.

Dito isto, a referida proposta curricular, pode vir a instrumentalizar a prática pedagógica dos professores da Rede Pública do Estado de Alagoas. Entretanto, não significa que o referencial produzido, consistirá numa "camisa de força", muito pelo contrário, ele dá indicativos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, pois ainda que tenha havido uma parca participação dos professores na construção dos referenciais de sociologia, o processo de implantação, de acordo com a proposta, vislumbra atingir a todas as escolas estaduais de Alagoas. Uma questão que procuramos destacar foi a disputa constituída na construção dos Referencias, disputa pelo conhecimento legítimo (uma Sociologia mais especializada ou com um caráter mais pedagógico), além de tentar realçar as dimensões políticas desse processo. Pensamos, ainda, que implantar esse documento nas escolas será um dos maiores desafios da reforma. Pois, acreditamos que haverá muita resistência por parte dos professores, uma vez que eles já possuem um *habitus* constituído para o exercício da docência. Desse modo, romper com práticas tão incorporadas não se configura um processo fácil, ou talvez nem se efetivem.

3.4. Como os professores de sociologia constroem seus currículos

Na extensão desse último item iremos apresentar as perspectivas pelas quais os professores constroem seus currículos, sejam eles prescritos ou não. Tomaremos como ponto de partida um critério que consideramos crucial para compreender as diferenças nas opções metodológicas e teóricas para a construção dos currículos de Sociologia, que é a formação acadêmica.

A graduação em Ciências Sociais fornece ferramentas para a proposta de uma disciplina com uma perspectiva a uma maior especialização, nos termos de Goodson

(2011). Já a ausência da formação específica na área das Ciências Sociais engloba uma perspectiva menos especializada e mais pedagógica. Partindo dessa premissa, consideraremos um dos documentos nacionais que norteiam (ou deveriam nortear) a prática docente dos professores de sociologia, as OCN – Sociologia. Esse documento indica dois princípios epistemológicos fundamentais para compreender a sociologia, o estranhamento e desnaturalização. Nesse sentido, os dois docentes que são graduados em Ciências Sociais consideram essa questão quando afirmam que

> Eles não conhecem, eles nem sabem, até você dizer, no primeiro dia, pra gente colocar na cabeça deles, que sociologia estuda a sociedade, estuda a sociedade. O que é que tem na sociedade? Fazer eles compreenderem isso, pra começar desmistificando, falando da importância. (Professor A, 2014)

> Até por que, é o seguinte, uma coisa muito interessante na nossa área de conhecimento, que é a sociologia, diferente de outras disciplinas. Eu acho que as disciplinas de sociologia e filosofia, ela tem uma, um desafio, né [...] abrir, criar esse espaço para que esse indivíduo, claro sem impor suas ideias, né. Apesar de, como já dizia Marx e weber, a neutralidade não existe. Mas de assim, criar uma perspectiva desse menino, desse rapaz, dessa moça, dizer: "isso eu nunca tinha percebido", que existia ao meu redor. Então ele não vê apenas, o estudante, não vê apenas uma árvore, mas o que está por trás da árvore e todo um contexto. Que é uma coisa muito específica da nossa disciplina e de filosofia também, sem tirar o mérito dessa disciplina, que é diferente das demais que são muito pontuais. (Professor C, 2014)

Especificamente sobre essa questão a formação é tão fundamental, que os mesmos professores afirmam conhecer os documentos, mas não os utilizam para construir seus currículos. Desse modo, a formação é quem versa sobre as perspectivas epistemológicas referidas acima. Pois não percebemos essa preocupação no discurso do Professor B. Já o professor D, compreende essa necessidade, embora não seja graduado em Ciências Sociais, no entanto há uma variável a ser considerada, a sua pós-graduação em Sociologia.

Para pensar essa assertiva sobre a formação dos docentes recorremos a Santos (2002). Em sua pesquisa, especificamente, ele identificou distinções entre os sentidos atribuídos ao conhecimento sociológico por professores formados em Ciências Sociais e os não formados nessa área. O conhecimento sociológico, para os graduados em Ciências

Sociais, articula-se claramente aos princípios epistemológicos evidenciados pelas OCN, o estranhamento e desnaturalização. Na medida em que, para esse grupo, o ensino de Sociologia está vinculado a uma ampliação da consciência dos alunos. É exatamente essa consciência que possibilita um olhar diferenciado frente às estruturas sociais, bem como às relações sociais.

> [...] constata-se que os professores diante da problemática referente à função da Sociologia na escola, posicionam-se como sociólogos. E assim sendo, debatem e discursam buscando fundamento no saber acadêmico, em um conhecimento específico típico dos universos reificados. Eles apresentam enfim, uma teoria sistematizada sobre a questão e não uma teoria do senso comum. [...] Um grupo que se reconhece e procura ser reconhecido como portador de um conhecimento especializado (SANTOS, 2002, p, 126).

O outro grupo analisado pelo autor, o dos não graduados em Ciências Sociais, diferencia-se do anterior por entender que o conhecimento sociológico fornece instrumentos para a ação dos estudantes frente às estruturas sociais e não fornece somente instrumentos que possibilitem uma tomada de decisão. Este grupo, especificamente, atribui a um sentido utilitário a Sociologia. Essa acepção ao utilitarismo do conhecimento sociológico articula-se à perspectiva de Goodson (2011) de que é justamente esse sentido utilitário que confere a disciplina um *status* marginal.

Diante disto, entendemos, a partir da nossa amostra, que a formação interfere significativamente na construção dos currículos de sociologia. Identificamos que o currículo construído pelos professores A e C, que são graduados em Ciências Sociais, é de fato construído. Percebemos, claramente, articulações entre os currículos prescritos e os currículos vividos, esses dois modelos estão imbricados nas propostas desses referidos docentes. O professor C constrói seu currículo considerando,

> [...] experiência dos meninos, primeira coisa. Percebi que chegar com toda a pompa teórica pros meninos, quem é esse? o que é isso? é como se abrir o jornal e ler alguma coisa que você não está muito a fim de ler. Então, assim, primeiro, tirar deles o que eles já tem, e eles tem muita coisa, isso já é um prato cheio. Segundo, né, diante dessa ideia, disso que eles tem, aí eu vou atrelando alguns elementos da sociologia que são importantes pra o trabalho com esses meninos, sempre atrelando teorias e práticas. Dar aula, fazer a sociologia apenas em quatro paredes não é muito sedutor, a gente tem que criar outros espaços, desafiá-los a fazer as coisas que eles gostam de fazer. (Professor C, 2014)

Considerando essa premissa este docente estrutura o seu currículo da seguinte maneira,

> O 1º ano é o ano dos conceitos, eles tem que aprender os conceitos próprios da sociologia, né, de instituições, de processos sociais, de fatos sociais. São conceitos, mas que eles possam se apoderar desses conceitos. Até por que a sociologia é uma ciência que tem as suas especificidades e ela se diferencia por essas especificidades. Ele tem que sair do 1º ano percebendo que sociologia não é mais uma disciplina, que ela é uma ciência, né; que ela tem metodologia, né; que ela tem objeto de estudo, né; e que ela é literalmente importante para se entender a sociedade. No segundo ano, é o ano de jogar, talvez seja, dentro da minha construção desse currículo, né dos três anos, é o ano em que a gente joga todos os problemas do mundo pra ele. A gente diz assim, "olha pessoal, vamos ver a realidade, a realidade mais nua e crua", né. Então é o tratamento de choque. Primeiro a gente trabalhou conceitos, sempre de forma sutil, atenuando teorias. Segundo ano, é mostrar a realidade, até porque o aluno que sai do ensino fundamental para o primeiro ano, é um aluno que ainda vive a sua ciranda, o seu mundo de fantasia, o seu mundo de bobby, não dá pra chegar e jogar a realidade em si pra eles. Por isso trabalho muito os conceitos, sempre com uma pitada de alguma coisa, mas, sempre conceitos. No 2º ano não, você já trabalhou, já preparou esse menino, agora é o choque de realidade, vamos discutir os problemas sociais mesmo do nosso dia a dia. E vamos lá, e vamos todo mundo pra o posto de saúde, vamos todo mundo pra periferia, vamos todo mundo lá onde está o catador de lixo. E bora discutir o problema da violência vendo as fotos mesmo, é esse choque de realidade. [...] eles escutam eles ouvem, mas nunca pararam pra pensar essa realidade. [...] vamos discutir problemas sociais sempre articulando às teorias de forma sutil. Agora no 3º ano é bem teórico mesmo, até por que, a gente não pode esquecer que estamos preparando esses meninos pra o ENEM, né. E aí vamos trabalhar teorias, agora de forma mais aprofundada, então digamos, assim, que dos três anos, né, talvez seja, eu acho, em particular, o 3º ano é o ano que é mais chato pra se trabalhar a sociologia no molde que eu construí, né. Por que ai tem que estudar, tem que ler mesmo, mais do que já leram no 1º e no 2º ano, mas tem que ler, não pode fugir disso, né. E ai temos os textos que já tinha, mas agora tem que ler muito mais textos ainda né. Até por que eu tô me preparando para outra fase da minha vida, da vida deles, no caso, e tem que preparar mesmo. Mas, tem uma coisa boa, eles não vão sofrer tanto, porque, de certa forma, eles já viram isso. Quando a gente conceituou no 1º ano, quando a gente viveu no segundo. E agora a gente vai (...) e agora eu vou me aprofundar sobre aquilo que eu comecei de forma mais sistematizada.

De forma bastante similar, a professora A, constrói seu currículo, como apontamos anteriormente, ela parte dos dois princípios epistemológicos citados, para

então sistematizar o conhecimento sociológico no currículo, que segundo ela, é organizado da seguinte maneira:

> [...] no primeiro ano a gente trabalha, e..., dentre outras coisas, eu trabalho com o 1º ano, num primeiro momento os fatos históricos que antecederam o surgimento da sociologia, depois o que é comunidade, sempre trabalhando essa área mais básica, né. A gente forma um alicerce de conhecimento, do jargão sociológico. No segundo ano a gente trabalha mais a questão das desigualdades sociais, modos de produção, globalização, enfim. No 3º ano ano a gente trabalha mais a questão política e os percussores da sociologia, os clássicos da sociologia.(Professora A, 2014)

Entendemos que os dois modelos de currículos construídos pelos docentes A e C, dialogam com a perspectiva apontada por Goodson (2011), no que concerne ao construtivismo social. Percebemos, através de seus discursos que seus currículos se alternam entre a prescrição e a interação. Considerando, ainda, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais, externalizados a partir do *habitus* desses sujeitos (TARDIF, 2010). Ao analisar as perspectivas curriculares desses docentes, percebemos que além do esforço de tornar o currículo de Sociologia especializado, ele produz espaços para se pensar novas práticas. Isto é, para pensar que eles podem fomentar o que Goodson (2011) indica como sendo uma tradição inventada.

Diferente das propostas apresentadas pelos Professores B e D, que na nossa perspectiva, eles não constroem seus currículos prescritos, eles subsidiam-se pela utilização do livro didático. Outro dado importante é que, embora ambos os professores conheçam os livros aprovados pelo PNLD, eles não os utilizam por considerar que os mesmos não conferem elementos para o desenvolvimento da ação pedagógica. Sendo assim o professor B, opta por utilizar o livro *Introdução à Sociologia,* de Pérsio Santos de Oliveira. Já o Professor D, considera que Cristina Costa traz mais elementos para se desenvolver a sociologia nas salas de aula com o seu livro, *Sociologia – Introdução à ciência da sociedade.* Partindo dessas premissas, entendemos que, para estes professores, o livro didático materializa o próprio currículo prescrito dos docentes B e D, quando eles afirmam respectivamente,

> No momento que a gente trabalha por semestre, a gente vê a questão do livro, uma divisória do livro, uma divisão específica do livro, certo? Poderia a gente ter feito o planejamento, se fosse, como eu disse, tivesse

> um currículo, esse é conteúdo do primeiro bimestre, esse é do segundo. Como não tem, a gente vai paras as unidades que tem no livro, os capítulos, primeiro, segundo. Então, eu faço meu planejamento em cima do primeiro capítulo, dependendo disso, primeiro e segundo. E vou contemplar com outros, como a gente chama, o planejamento. Então para o 1º ano, x conteúdos. Pra o 2º ano, x conteúdos. Para o 3º ano x conteúdo. (Professor B, 2014)

> Eu primeiro pego o livro, vou falar bem mecânico, bem mecânico, eu pego o livro, os números de capítulos, ou então o número de unidades. Divido as unidades pelos anos e em cada ano eu divido pelo número de aulas. Agora uma coisa que eu gosto muito de fazer, que eu acho que em sociologia, dá pra fazer e em história não dá pra fazer, pela quantidade de conteúdos é mesclar, uma aula teórica, uma aula prática; uma aula teórica, uma aula prática, uma aula com explicação, seja uma explicação ilustrada aula ilustrada, com filme, seja o que for. E a outra aula com a prática a respeito daquela teorização e sempre ou no livro, né que as vezes a gente subestima as atividades dos livros, mas algumas são muito boas. E é, as atividades beirando o lúdico. (Professor D, 2014)

Nessa perspectiva da utilização do livro didático como o próprio currículo, entendemos que a especialização promovida pelos professores A e C, anula-se nesse modelo. As propostas são tão distintas, que esse foi um dos motivos provocadores dos conflitos no grupo de Sociologia na construção dos referenciais para a disciplina. Uma vez que, a construção dos referenciais pelos professores foi consubstanciada, principalmente pelos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2012. Constatamos que os professores, principalmente os que não são graduados em ciências sociais, tomam o livro didático como a proposta curricular materializada para constituir a prática pedagógica. Por outro lado, os professores graduados em Ciências Sociais, estavam muito mais preocupados em debater a própria teoria e sua alocação nos referenciais. Os professores A e C utilizam o livro didático, mas não o tomam como o próprio currículo. Sobre essa questão eles afirmam, respectivamente, que,

> Livro didático, uso. Eu uso vários, eu não tenho um livro só e não lembrei de trazer, eu te dou o título dos, o nome de todos os livros. Mas eu uso vários. Eu faço planejamento a priori, como não tem uma base, eu faço, é..., como a gente não tem nenhum referencial, nada que me chame tanta atenção, a gente trabalha numa perspectiva mais lógica de desenvolvimento né, de aprofundamento de conhecimento. (Professora A, 2014)

> O livro didático é apenas um instrumento coadjuvante, né. [...] até por que veja só, nós tivemos o que em 2012 escolhemos, só temos dois livros [...] e esses dois livros não me completavam e os dois juntos ainda não se completam, né. Mas eu acho que um livro só não se completa por que, falar em realidade depende do contexto em que está se vivendo. Então eu não posso colocar do livro, do Nelson Dácio Tomazi, que tem elementos interessantes que ele modificou agora nessa segunda versão muito mais da região sul e sudeste pra trabalhar como referenciais com alunos do nordeste ou do sertão por exemplo, não tem como trabalhar isso como referencial principal, então é apenas um coadjuvante. Eu tenho jornais que eu utilizo, eu tenho a internet, né como referencial, palestras por que a gente traz pessoas, referências, do meio, pessoas vivas, que estão pertinho que a gente pode tocar. (Professor C, 2014)

Deixemos claro que é uma situação específica da nossa pesquisa. Em outra situação, constatamos que esse cenário não é exclusivo aos não graduados em Ciências Socais, os graduados também reproduzem essa prática. Quando coletamos dados a partir dos relatórios de estágio dos alunos que cursavam estágio supervisionado 1 e 2 no segundo semestre de 2013, como instrumento constituinte para a elaboração do relatório de estágio docência. Percebemos que nos 35 relatórios, que foram elaborados em escolas de Maceió e do interior do Estado, todos os professores graduados ou não em Ciências Sociais, utilizam o livro didático enquanto recurso didático fundamental para a prática docente. Outra constatação a partir da leitura dos relatórios é que corrobora o cenário apresentado por Takagi (2007), em que os documentos oficiais possuem uma influência relativa na prática docente, uma vez que os professores, majoritariamente, desconhecem as propostas oficiais. Isso, aliás, é um problema considerado pela GEORC, pois, para eles, a inutilidade, bem como o desconhecimento do material, se deve ao fato de que na proposta anterior não houve um projeto de implementação do referencial curricular.

Outro aspecto que queremos dar destaque é a utilização da pesquisa para compor o currículo de Sociologia. A esse respeito, as OCN indicam que

> A *pesquisa* deve estar presente nos três recortes, ou seja, ela pode ser um componente muito importante na relação dos alunos com o meio em que vivem e com a ciência que estão aprendendo. Assim, partindo de conceitos, de temas ou de teorias, a pesquisa pode ser um instrumento importante para o desenvolvimento da compreensão e para explicação dos fenômenos sociais (BRASIL, 2006. p. 125-126).

Identificamos que a pesquisa está presente nos currículos construídos pelos professores A e C, eles entendem que a pesquisa é um instrumento metodológico que possibilita ao aluno compreender a Sociologia enquanto uma ciência.

> A gente faz uma pesquisa dentro da escola, um questionário, acho que a minha pesquisa tem 15 questões, eu faço pra despertar neles essa questão do senso comum e conhecimento científico, né. Aí a gente elabora o questionário, sobre a questão da violência dentro da escola, já fiz uma vez. E depois, individualmente, cada um faz 5 depois em grupo eles vão tabular a questão do grupo. E depois dois ou três alunos que vão ter o trabalho a parte, somente pra tabular isso tudo e a gente apresentar isso em gráficos. E falar da situação, né. Pra eles entenderem essas questão as seriedade de tudo isso. (Professora A, 2014)

O fato é que a formação acadêmica nos releva uma significativa incidência na construção dos professores de sociologia. No caso da nossa pesquisa, constatamos que todos os professores conhecem os documentos oficiais – os PCN- Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política; as OCN- Sociologia; e, também, o RECEB- Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas (2010). Porém, não os utiliza de modo declarado, para construir seus currículos. No caso do Referencial por eles construído, até a finalização da nossa pesquisa, não havia sido distribuído dentre os docentes da Rede Estadual, o que houve foi o lançamento simbólico do documento, mas não a sua distribuição. Todos apontam a construção do referencial como sendo algo positivo para a educação de um modo geral, e para o ensino de sociologia. No entanto, o único docente que dispôs da leitura do material foi o Professor D. Os demais não se posicionaram, pois não haviam realizado a leitura do documento, mas ainda assim apontaram críticas à forma como foi construído. Nós concluímos afirmando que essas políticas educacionais/curriculares tendem a não interferir na construção dos currículos dos professores de Sociologia, consequentemente, não impactam nas salas de aula, havendo outros elementos que pesam mais nesse processo como o livro didático e a própria experiência individual. A respeito do referencial lançado em 2014, não poderemos afirmar ou conjecturar seu impacto na sala de aula, uma vez que ele está em processo de implantação. Caso este projeto de implantação seja cumprido, talvez possa haver um relativo impacto nos currículos de sociologia, mas, acreditamos

que se associado a fóruns de discussão com os profissionais que aturam com a Sociologia no Ensino Médio e formação continuada, sobretudo para os não graduados em Ciências Sociais, que são uma realidade hoje na Educação Básica no Brasil e em Alagoas em particular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como nos referimos no segundo capítulo deste trabalho, consideramos o ato de escrever como a etapa mais árdua da pesquisa ou de qualquer escrito acadêmico, a nosso ver. No entanto, entendemos que a escrita, sobretudo a escrita acadêmica, compõe-se a partir de várias interlocuções entre teoria, observação, pesquisa, mas, também, do próprio exercício (da própria prática) e a própria experiência no espaço acadêmico. A escrita, no nosso caso, apresentou-se enquanto um aspecto fatigante, também, por enfrentarmos dilemas, sobretudo, no que diz respeito a nossa posição no campo e nossa relação com objeto de nossa pesquisa. Queremos dizer, com isso, que em muitas vezes percebemos uma linha tênue entre o pesquisador e o militante engajado com as políticas educacionais e com a "causa" que envolve o ensino de Sociologia, e podemos perceber que esse tom engajado, como já apontara Moraes (2003), está presente em boa parte da produção acadêmica sobre esse tema, em que pese nosso esforço de produzir conhecimento a partir de padrões essencialmente acadêmicos. Isso se tornou mais latente a partir o momento da minha aprovação no concurso para professor de sociologia na SEE/AL. Foi nesse momento, especificamente, que passamos a compartilhar das angústias, dos medos, das dificuldades, no que tange à estrutura da instituição e, também, da própria disciplina. Por outro lado, almejamos em compartilhar nossas experiências positivas, sobretudo, das inferências da disciplina de sociologia nas experiências dos nossos alunos. Porém, apesar dos impasses apresentados seja no campo, seja no processo de escrita, consideramos que fizemos avanços sobre o aspecto da neutralidade, ainda por considerar que essa foi a nossa primeira experiência como pesquisador.

A experiência da pesquisa, a realização de entrevistas, a presença no campo, foi, sem dúvida alguma, uma empreitada extremamente laboriosa. A busca por uma dimensão que articulasse às Ciências Sociais/Sociologia (ainda que a temática seja o ensino dela), a qual se remete à nossa formação, e o campo da educação, no que tange à pós-graduação, tornou-se outra preocupação durante nosso percurso. Contudo, o campo, associado ao conhecimento teórico, sem dúvida alguma, elucidou algumas dúvidas no processo da pesquisa.

Com vistas ao desfecho do nosso trabalho, condensaremos, aqui, as assertivas que delinearam a sua estrutura, assim como tecer algumas considerações que acentuaram-se durante a nossa pesquisa. A problemática da nossa pesquisa, inicialmente, versava sobre a compreensão da construção dos currículos de Sociologia pelos professores de escolas públicas do Estado de Alagoas. No entanto, a oportunidade de participar da construção dos Referenciais da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas, redimensionou a problemática da nossa pesquisa, desse modo, compreender como foram construídos os Referenciais para a disciplina de Sociologia dentro desse processo. Outra questão articula-se à nossa proposta inicial, compreender como os docentes que participaram da construção dos referenciais constroem seus currículos para a disciplina de Sociologia, considerando, nesse caso, a dimensão subjetiva da construção curricular e, também, se essa dimensão vincula-se de algum modo às propostas oficiais que auxiliam a prática pedagógica.

Para empreender nosso trabalho, houve a necessidade de contextualizar o campo de debate no qual se insere o nosso objeto, até porque verificamos que os períodos de intermitência ocultaram de certa forma, a preocupação com outras dimensões do ensino de Sociologia, num primeiro momento, o que é bastante compreensível, uma vez que não havia estabilidade da disciplina nos currículos escolares. Em 2008, no entanto, com a obrigatoriedade do ensino da referida disciplina, intensificou sem dúvida alguma, os debates acerca do tema. No primeiro capítulo deste trabalho, além de contextualizar o ensino de sociologia, num sentido histórico em nível nacional, tentamos fazer o mesmo em nível estadual. Porém, a ausência de registros na própria SEE/AL não nos possibilitou apresentar dados concretos da introdução da sociologia no Estado de Alagoas. O que fizemos foi localizar essa introdução articulando-a à produção intelectual, formação acadêmica (através da Universidade Federal de Alagoas) e dos vestibulares. Encerramos esta etapa do texto apresentando um panorama das pesquisas que articulam ensino de Sociologia e currículo, como um dos instrumentos para desenvolver nosso trabalho.

O nosso percurso, especificamente, possibilitou o diálogo com a teoria crítica emergente a partir da Nova Sociologia da Educação, sobretudo com as perspectivas teóricas de Jean-Claude Forquin, Michael Young, de Ivor Goodson e Sacristán. As

construções teóricas desses autores possibilitaram, em primeiro lugar, a compreensão do currículo enquanto um produto e um produtor de práticas culturais. Sobretudo possibilitou compreender a própria prática educativa enquanto prática cultural, bem como os espaços de recontextualização dessas práticas. Em segundo lugar, concede instrumentos para apreender, a partir desses espaços recontextualizantes, como o currículo se constitui enquanto uma construção social, que permeia entre as concepções de currículo como fato e currículo como prática; de currículo prescrito e currículo vivido.

Esses instrumentos teóricos associados ao método etnográfico possibilitaram compreender e interpretar as dinâmicas emanadas no processo de construção dos referenciais para a rede estadual do Estado de Alagoas. Sobretudo compreender as disputas derivadas da dicotomia entre formados e não formados em Ciências Sociais. Queremos deixar claro que nossa proposta, não foi definir duas concepções de construção de currículo, uma pelos formados em Ciências Sociais e outra pelos não formados. Até por que nossa amostra não é suficiente para representar um grupo muito maior de docentes. O que objetivamos identificar na nossa pesquisa, mais precisamente na etapa em que discutimos a construção curricular, foi investigar o modo de construção desses currículos.

Um dado que nos chamou atenção, mas que não citamos no capítulo anterior e é como as condições de trabalho interferem significativamente na construção do currículo pelos docentes, como podemos perceber,

> Eu tenho 20 horas no Estado, certo. Mas nesse último ano eu estou na condição de gestor da escola. Então, no estado hoje eu estou gestor, estou afastado de sala de aula. Mas no IF estou dando aula, são 40 horas. Porém tem um diferencial interessante em 40 horas, mas boa parte dessas horas eu tenho pra produzir a minha disciplina lá dentro. Eu tenho oito turmas, né. E eu tenho trinta e poucas horas de, pra poder produzir. Então eu tenho que produzir nessas trinta e poucas horas, né. Mas eu tenho toda uma estrutura pra isso lá. No Estado, tenho as famosas 7 horas de departamento. Que é meio que ilusória essas 7 horas de departamento. Até porque é o seguinte, a princípio esse departamento tem que ser dado na escola, mas seria o que você ter um espaço para, além de corrigir provas, ver diários e produzir seu material. Mas numa escola como essa que você está vendo, não sei como é a sua, mas creio que quase todas as escolas, você não tem um espaço que você possa, por exemplo, é se isolar e que tenha material suficiente pra que você possa produzir. Diferente do Estado, o IF tem uma sala, que tem biblioteca, né. Então assim eu tenho uma estrutura próxima, que eu

> preciso, então eu tenho internet, eu tenho uma biblioteca recheada eu tenho uma sala específica em que posso produzir tranquilamente meu material. (Professor C, 2014)

Assim como este docente, o Professor D afirmou possuir 40 horas no Estado, sem contar as horas de docência no ensino superior, o que torna inviável pensar numa construção curricular de fato, uma vez que não há disponibilidade de tempo para elaborá-la.

Queremos destacar, também, que no caso específico dessa reforma curricular não sabemos se ela vai ser efetivada. Pois dois elementos eram considerados para dar continuidade ao processo após a construção dos documentos, a sua implantação e a formação continuada dos docentes, mais que isso, cabe problematizar os limites de uma reforma curricular que foi elaborada com uma baixa participação dos docentes da área. Quanto à questão da formação, pensamos que é uma premissa básica para a implantação desse currículo, sobretudo para os professores que não são graduados em Ciências Sociais, o que se constituía como uma proposta da GEORC, inicialmente. No entanto, com a transição do governo não podemos afirmar se irá haver uma continuidade da política curricular.

A outra questão que está atrelada à questão governamental é a implantação do documento nas escolas da Rede Estadual. A proposta de implementação do documento se diferencia da dinâmica de construção dos referenciais. Uma vem que, ela será efetivada a partir de multiplicadores, da seguinte forma:

Fonte: Elaboração própria (2015)

Nesse sentido, não há como prever se o processo de implantação se efetivaria. Consideramos algumas assertivas para tal alegação, para esse processo tendencialmente não ser efetivado. A primeira questão é que a prática dos professores não se baseiam nos documentos oficiais para construir seus currículos, eles o constroem pela sua própria experiência com a sociologia e a própria experiência profissional, e constroem, também, através do livro didático. Consideramos ainda que, especificamente no Estado de

Alagoas, no que tange à Sociologia e as demais disciplinas, percebemos uma alta rotatividade de docentes gerada a partir da contratação de monitores, ou seja, as condições de trabalho docente mostram-se como fundamentais para a consolidação desse processo, o que inviabiliza a construção efetiva desses currículos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAGOAS. **Organização da Educação Básica**. Maceió, 2011.

ALAGOAS. **Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas.** Maceió. 2010.

ALAGOAS. Secretaria de Educação. **Projeto de Implantação de filosofia no ensino de 2º grau**. Maceió, AL, 1985.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEE. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas**. 186 p. Ciências Humanas. 1ª Edição. Maceió – AL, 2014.

ALAGOAS. Secretaria do Estado da Educação e do Esporte – SEE. **Parecer PGE/LIC nº 519/2013, 27 de maio de 2013. Contratação de empresa especializada para elaboração das diretrizes da Educação Básica de Alagoas**. Diário Oficial do Estado de Alagoas, Maceió: AL, 2013. 2013 < http://www.imprensaoficial.al> Acessado em: 23 de nov. 2014

ALVES, Eva Maria Siqueira; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura. Aspectos históricos da cadeira de sociologia nos estudos secundários (1892-1925). In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2006.
ANDRÉ, Marli. Etnografia da Prática Escolar. Campinas: Papirus: 1995.

_____. **Tendências Atuais da Pesquisa Na Escola**. Cadernos do CEDES. v. 23, n.43, p. 46-57, 1997.

APPLE, Michael W. **Políticas Culturais e Educação**. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo.** Rio de Janeiro, 2005.

_____. Repensando Ideologia e currículo. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. ***A Reprodução***. *Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.*

BOAS, Franz. **A mente do ser humano primitivo**. Tradução: José Carlos Pereira. 2ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BECK, Ulrich. **Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define as diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Sociologia.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.648**, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de junho de 2008.

BRASIL, **Orientações Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação: Brasília, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação: Brasília, 1999.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article > Acesso em 27 de dezembro de 2014.

CARDOSO, Ruth. (org.) **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CAREGNATO, Célia Elizabete; CORDEIRO, Victoria. Campo Científico, Institucionalização Acadêmica e a Disciplina de Sociologia na Escola. In: **XV Congresso Brasileiro de Sociologia: mudanças, permanências e desafios sociológicos**, 2011, Curitiba. Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2011.

CARIDÁ, Ana Carolina Bordini. **Sociologia no ensino médio: diretrizes curriculares e trabalho docente**. Florianópolis, SC. Dissertação (mestrado em Sociologia Política), UFSC, 2014.

CARIDÁ, Ana Carolina Bordini *et al*. **Sociologia: conhecimento e ensino**. Fernando Pontes de Souza (Org.). Florianópolis: Editora em debate, 2012.

CARVALHO, Lejeune Matogrosso de. A trajetória histórica da luta pela introdução da

disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: CARVALHO, Lejeune Matorosso de. (org.) **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no Ensino Médio.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CASÃO, C. D. C. e QUINTEIRO, C. T. **Pensando a Sociologia no ensino médio atrvés dos PCNEM e das OCNEM**, Revista Mediações (UEL), v. 12, p.225-238, 2007.

CLIFFORD, James. A **experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

COAN, Marival. A **sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho**. Florianópolis, SC. Dissertação (mestrado em Educação), UFSC, 2007.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**vol.26, no.91, p.443-464. 2005.

COSTA, Diogo Valença de Azevedo. Florestan Fernandes e o ensino da sociologia na Escola Média brasileira. **Inter-legere (UFRN)**, v. 9, p. 40-60, 2011.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2ª ed. Tradução: Viviane Ribeiro. São Paulo: EDUSC, 2002.

CUNHA, Patrícia Pereira. **O Ensino de Sociologia: Uma experiência na sala de aula**. Fortaleza, Ceará. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Ceará, 2009.

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter 'Anthropological Blues'. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.) **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra; ROCHA, Gilmar. (orgs.) **Etnografia e Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

ECKERT, Cornélia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. **Etnografia: saberes e práticas.** Iluminuras, v. 9, n21, 1-23, 2008.

FEIJÓ, Fernanda. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de sociologia no Brasil. **Revista Percursos**, Florianópolis, UDESC, v.13, n.01, jan/jun, 2012.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. **Sobre a noção de conhecimento escolar de sociologia**. Londrina: UEL, 2011. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Ciências Sociais), 2011.

FIREMAN, Eleclézia de Oliveira. **Uma abordagem sociológica do relato da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio**. Maceió: UFAL, 2012. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Sociologia): Instituto de Ciências Sociais, 2012.

FIGUEIREDO, André Videira; PEREIRA, Márcia Menezes Thomaz. O currículo como obra aberta: notas sobre a construção do currículo mínimo de sociologia da rede pública estadual do Rio de Janeiro. In: **Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro**. FUIGUEIREDO, André Videira [et al.] (Orgs). Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, p.145- 174

FLORÊNCIO, Maria Amélia de Lemos. ***O ensino da sociologia no nível médio e as contradições institucionais de sua obrigatoriedade***. Maceió: UFAL, 2011. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Sociologia): Instituto de Ciências Sociais, 2011.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, v. 10, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. T**radução de Guaraciara Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. **O Saber Local.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Obras e Vidas: O Antropólogo como Autor**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2004.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOLDMAN, Marcio. Alteridade e Experiência: Antropologia e Teoria Etnográfica. **Etnográfica**. v. X, n.1, p. 161-173, 2006.

GOMES, Ana Laudelina Ferreira. **Notas críticas sobre as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's) para o Ensino de Sociologia no Ensino Médio.** Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 475-486, jul./dez. 2007

GOMES, Candido Alberto. **A Educação em Perspectiva Sociológica.** São Paulo: EPU, 1994.

GONÇALVES, Danyelle Nilin (Org.). **Sociologia e Juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências.** Pontes Editores, Campinas, 2013, SP.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____ **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUBER, Rosana. **La Etnografía: método, campo y reflexividad**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.

GUELFI, Wanirley P. **A *Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-42*.** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2001.

GUSMÃO, Neusa Maria M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES,** Campinas, v. 43, 1997.6

_____. **Um Diário no Sentido Estrito do Termo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.

HANDFAS, Anita. O estado da arte do ensino de sociologia na educação básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. **Inter-legere (UFRN)**, s/v, n. 9, p. 386-400, 2011.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais (BIB)**, nº 74. p. 43-59, 2014.

HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (orgs.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência.** Rio de Janeiro: Quantet : FAPERJ, 2009.

HERSKOVITS, Melville J. **Antropologia cultural, Man and his works**. SP, Mestre Jou, 1963.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira (Publicado originalmente na RBEP v. 65, n. 150, p. 255-272, maio/ago. 1984). **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. 4ª Ed. Tradução: Marie-Agnès Chauvel. Prefácio de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1991.

LENNERT, Ana Lucia. **Professores de Sociologia: relações e condições de trabalho**. Campinas, São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.

LINS, Daniel S. (Org.). **Cultura e subjetividade: saberes nômades**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes; ALVES, Maria Palmira Carlos (Orgs.). **Cultura e política de currículo**. Araraquara, SP: Junqeira & Marin, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 109-118, 2004.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Uma teoria científica da cultura**. Tradução: José Auto. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MEC. **Ensino médio Inovador.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439. Acesso em: 10 de março de 2014.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos.** Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Unicamp, 2000.

MICELI, Sérgio [*et.al*]. **História das ciências sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunos: IDESP, 1989.

MORAES, Amaury Cesar**.** Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, Anita e OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (Org.). ***A sociologia vai à escola*: história, ensino e docência**. 1 ed. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009a, v. 1, p. 19-29

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade**.** In **Cadernos Cedes**, Campinas-SP, 2011, vol. 31, n.85, p. 359-382, setdez.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato**. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP**, São Paulo - SP, v. 15, n. 1, p. 05-20, 2003. 51

MORAES, Luiz Fernando Nunes. **Da sociologia cidadã à cidadania sociológica: as tensões e disputas na construção dos significados da cidadania e do ensino de sociologia.** Curitiba, Paraná. Dissertação (Mestrado em Sociologia), UFPR, 2009b.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva, (2003). Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação,** nº 25, 2005. Rio Grande do Sul.

MOTTA, Átila Rodolfo Ramalho. **Que sociologia é essa? Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico.** Londrina: UEL. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), 2012.

NASCIMENTO, Alessandra Santos. Fernando de Azevedo: institucionalização da Sociologia e modernização brasileira**. Perspectivas: Revista de Ciências Sociais** (UNESP. Araraquara. Impresso), v. 37, p. 163-190, 2010.

OLIVEIRA. Amurabi Pereira. Sociologia do ensino de Sociologia no Brasil: contribuição a partir de Antony Giddens. **Inter-Ação (UFG**), vol. 35, n. 1. p. 53-62, 2010.

OLIVEIRA. Amurabi Pereira. Antropologia e Antropólogos, Educação e Educadores: O lugar do ensino de Antropologia na formação docente. **Percursos (UDESC)**, Florianópolis, v. 13, 2012a.

OLIVEIRA. Amurabi Pereira. Revisitando a História do Ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum Education** vol. 35, n 2, 2013a.

OLIVEIRA. Amurabi Pereira. Etnografia e Pesquisa Educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**, 2013b.

OLIVEIRA. Amurabi Pereira. "Fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito": Tensões, dissabores e possibilidades no uso da etnografia na pesquisa educacional. In: IV Reunião Equatorial de Antropologia/XIII Reunião de Antropólogos Norte Nordeste de Antropólogos, 2013, Fortaleza. IV Reunião Equatorial de Antropologia/XIII Reunião de Antropólogos Norte Nordeste, 2013c.

OLIVEIRA, Amurabi; FERREIRA, Vanessa do Rêgo; SILVA, Claudovan Freire. Percurso e Singularidades do Ensino de Sociologia em Alagoas. **Saberes em Perspectivas (UESB)**, Jequié: BA, vol. 4, nº 8, p. 11-34, 2014.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção da justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (ORGS). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Evelina Antunes F. Notas sobre o ensino de sociologia em Alagoas. In: PLANCHEREL, Alice Anabuki; OLIVEIRA, Evelina Antunes F (Orgs.) **Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio.** Maceió: EDUFAL, 2007b. p. 17-36

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012b.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Trabalho do Antropólogo.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

PAVEI, Katiuci. **Reflexões sobre o ensino e a formação de professor de sociologia**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação), UFRGS, 2008.

PEIRANO, Mariza. **A Favor da Etnografia.** Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1995.

_____. **A Teoria Vivida: e outros ensaios de antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

PIRES, Flávia F.. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos,** v. 34, p. 137-157, 2010.

PLANCHEREL, Alice Anabuki. Intelectuais percursores das ciências sociais em Alagoas. In: PORTO, Maria Stela Grossi; DWYER, Tom (Orgs.). **Sociologia em transformação: pesquisa social no século XXI**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2006. p. 111-131

PLANCHEREL, Alice Anabuki. As Ciências Sociais em Alagoas: uma década de institucionalização e mudanças. In: PLANCHEREL, Alice Anabuki (Org.). **Memória & Ciências Sociais.** Maceió: EDUFAL, 2005. p.27-60.

ROCKWELL, Elsie. **La Eexperiencia Etnografica**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROSA, Maristela. **O trabalho docente com a disciplina de sociologia: algumas reflexões sobre o ser professor no ensino médio na rede pública de Santa Catarina**. Florianópolis, Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSC, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3ª Edição. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal.** Brasília: UnB, 2002. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Sociologia): Instituto de Ciências Sociais, 2002.

SANTOS, Renata Oliveira dos. **A implementação da sociologia nas instituições privadas paranaenses: um estudo sociológico**. Maringá: PR (UEM), 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), 2008

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Sociologia e Antropologia): Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2004.

_____. **O debate acerca da sociologia no secundário entre as décadas de 1930 e 1950. Ciência e Modernidade no pensamento educacional.** In: Mediações. Revista de Ciências Sociais do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UEL, vol. 12, jan. jun, 2007.

_____. Ensino de Sociologia: insulamento e invisibilidade de uma disciplina. In: FIGUEREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça (Orgs.). **Sociologia na Sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imprerial Novo Milênio, 2012. p. 47-72.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas.** SOCIOLOGIA: ensino médio/Coordenação Amaury C. Moraes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15).

_____. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos (UFRN),** Natal, RN, vol. 8, nº 2, p. 403-427, 2007.

SILVA, Ileizi Fiorelli; FERREIRA, Carolina Branco de castro; PÊRA, Karina. **O ensino de Ciências Sociais: mapeamento do debate em periódicos das Ciências Sociais e da Educação de 1940-2001.** In: Anais do XII Congresso Nacional de Sociólogos, Curitiba, 1º a 4 de abril, 2002.

SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). **Antropologia e seus espelhos: a etnografia vista pelos observados**. São Paulo: FFLCH-USP/FAPESP, 1994.

_____. **O antropólogo e sua magia.** São Paulo: EDUSP, 2006.

SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Teorias do Currículo: uma introdução crítica**. Portugal: Porto Editora, 2000.

SOUZA, Maria das Dôres de. **Identidade e Docência: o saber-fazer do professor de sociologia das escolas públicas estaduais de Picos- PI.** Natal: Rio Grande do Norte. Tese de doutorado em Educação), UFRN, 2012.

SOUZA, Shelley Muniz Azambuja Neves de. **A defesa da disciplina Sociologia nas políticas para o ensino médio de 1996**. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação), UERJ, 2008.

STEMPKOWSKI, Ivete Fátima. **As influências sociais na construção do conhecimento: a formação dos currículos de sociologia no ensino médio**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. **Ensinar sociologia: análise de recursos do ensino na escola média**. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação), USP, 2007

_____. **Formação do professor de sociologia do ensino médio: um estudo sobre o currículo do curso de ciências sociais da Universidade de São Paulo**. São Paulo. Tese de doutorado em Sociologia da Educação, USP, 2013.

TOMAZI, Nelson Dacio. Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN's). **Revista Cronos**, v. 8, n. 2, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL. **Projeto Pedagógico** – Ciências Sociais – Licenciatura. Maceió, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL. Resolução Nº 32/2005-CEPE, 14 de dezembro de 2005. **Estabelece os componentes curriculares comuns para os cursos de formação de professores da ufal, a partir do ano letivo de 2006**.

WARDE, Mirian Jorge. **Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação Pontíficia da Universidade Católica de São Paulo, 1998.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?. **Horiz. antropol**. vol.15, no.32, p.157-170. 2009.

WOODS, Peter. **Investigar a Arte de Ensinar**. Porto: Porto Editora, 2009.

YOUNG, Michael F. D. **Conhecimento e Currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na socióloga da educação**. Tradução: Jorge Ávila de Lima. Portugal: Porto Editora, 2010.

_____ **O currículo do futuro: da "nova sociologia da educação" a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ZANARDI, Gabriel Seretti. **A re-introdução da sociologia nas escolas públicas: caminhos e ciladas para o trabalho docente**. Araraquara, São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Araraquara, 2009.

APÊNDICE

Apêndice A: Roteiros de Entrevista

Roteiro de entrevista - Gerente da GEORC
1- Dados pessoais e gerais: 1.1- Nome? 1.2- Idade? 1.3- Estudou em escola pública ou privada? (Especificar, se cursou o ensino médio, o curso normal, magistério, supletivo, etc./ Indicar ainda a cidade – capital ou interior); 1.4- Paralelo à formação escolar houve outro tipo de formação? (curso de idiomas, curso técnico/profissional, etc.) 1.5- Qual sua renda como professor?
1- Formação Acadêmica: 1.1- Qual sua graduação? (ano de ingresso, ano de conclusão; instituição de ensino) 1.2- Por que escolheu ser professor? 1.3- Durante a graduação participou de alguma atividade "extraclasse"? (projeto de extensão, projeto de pesquisa, projeto de ensino/ indicar se foi bolsista ou não); 1.4- Se participou de alguma atividade, dizer se ela contribuiu para o exercício da prática docente. (Seja no ato de dar aulas, seja nos planejamentos, etc.); 1.5- Descreva sobre o estágio supervisionado durante a graduação. (Especificar a escola, as turmas, tempo de estágio, a/as disciplina/as que lecionou, se houve orientação, como construía os planos de aula); 1.6- Possui pós-graduação? De que tipo? (Especialização, mestrado ou doutorado) Se possuir, pós-graduação em que? Qual ano concluiu? Em qual instituição? 1.7- Se possuir pós-graduação, possui experiência em docência no ensino superior? (Se sim, em qual instituição, quais disciplinas); Possui, ainda, algum projeto de extensão, de pesquisa, de ensino?
1- Experiência Profissional: 1.1- Descreva suas experiências (se houver) como professor fora da SEE: há quanto tempo leciona, quais disciplinas lecionou. Lecionou concomitantemente à graduação? 1.2- Em que ano entrou na SEE? Quantas horas possui atualmente? Quais disciplinas lecionou após entrada na SEE? 1.3- Atualmente trabalha em outra instituição? (Se sim, qual; ensino médio ou superior; se como professor ou coordenador/a)

2- Como percebe a relação entre formação e atuação profissional? (entre teoria e prática)

1- Sobre a GEORC:

1.1- Quando ingressou na GEORC, na primeira vez? (ano) Qual sua função? Por que e quando (ano) saiu da GEORC? Qual a estrutura do grupo anterior? (organização)
1.2- Quando (ano) reingressou à GEORC como gerente? Quais motivos a fizeram retornar à GEORC? Qual sua função?
1.3- Quais os limites encontrados na gestão anterior que fizeram a reforma "estagnar"?
1.4- Existem diferenças entre a antiga e anova GEORC? Se sim, quais?
2- Fale sobre a equipe de trabalho (quantas pessoas fazem parte da equipe; qual a função dos coordenadores das áreas; qual a função dos consultores)
3- Quais as diferenças (se é que existem) entre a antiga e a nova GEORC?

1- Sobre a Reforma:

1.1- Em que consiste a Reforma dos Referenciais Curriculares?
1.2- Por que o Instituto Abaporu se dispôs a conduzir a Reforma? O Instituto já teve alguma experiência similar ao da Reforma Curricular de Alagoas? Qual? (Se sim) Foi o Instituto que selecionou os "líderes" da Reforma, como gerente, coordenadores e consultores?
1.3- Quais os critérios de seleção dos coordenadores e dos consultores?
1.4- Quando a Reforma teve início? Quais as etapas? O que foi feito em cada etapa?
1.5- Em que consistiu a primeira etapa, a construção dos referenciais?
1.6- O que você entende por currículo? Qual a importância de se definir um currículo único para o Estado? (qual a importância para se definir um currículo – geral e para a sociologia);
1.7- Na sua perspectiva, qual a importância da Reforma para a prática docente (de forma geral) e para a prática docente de sociologia (de modo específico);
1.8- Qual sua compreensão sobre o ensino de sociologia?
1.9- Qual a importância da articulação entre os componentes para a construção do currículo, considerando o princípio da interdisciplinaridade?

Roteiro de entrevista – Coordenador do grupo de sociologia

1- Dados pessoais e gerais:

1.2- Nome?
1.3- Idade?
1.4- Estudou em escola pública ou privada? (Especificar, se cursou o ensino médio, o curso normal, magistério, supletivo, etc./ Indicar ainda a cidade – capital ou

interior);

1.5- Paralelo à formação escolar houve outro tipo de formação? (curso de idiomas, curso técnico/profissional, etc.)

1.6- Qual sua renda como professor?

1.7- Teve aula de sociologia no ensino médio? (Se teve, descrever como eram as aulas metodológica e teoricamente; se o professor tinha formação na área)

1- Formação Acadêmica:

1.1- Qual sua graduação? (ano de ingresso, ano de conclusão; instituição de ensino)

1.2- Por que escolheu ser professor?

1.3- Durante a graduação participou de alguma atividade "extraclasse"? (projeto de extensão, projeto de pesquisa, projeto de ensino/ indicar se foi bolsista ou não);

1.4- Se participou de alguma atividade, dizer se ela contribuiu para o exercício da prática docente. (Seja no ato de dar aulas, seja nos planejamentos, etc.);

1.5- Descreva sobre o estágio supervisionado durante a graduação. (Especificar a escola, as turmas, tempo de estágio, a/as disciplina/as que lecionou, se houve orientação, como construía os planos de aula);

1.6- Possui pós-graduação? De que tipo? (Especialização, mestrado ou doutorado) Se possuir, pós-graduação em que? Qual ano concluiu? Em qual instituição?

1.7- Se possuir pós-graduação, possui experiência em docência no ensino superior? (Se sim, em qual instituição, quais disciplinas); Possui, ainda, algum projeto de extensão, de pesquisa, de ensino?

1- Experiência Profissional:

1.1- Descreva suas experiências (se houver) como professor fora da SEE: há quanto tempo leciona, quais disciplinas lecionou. Lecionou concomitantemente à graduação?

1.2- Em que ano entrou na SEE? Quantas horas possui atualmente? Quais disciplinas lecionou após entrada na SEE?

1.3- Atualmente trabalha em outra instituição? (Se sim, qual; ensino médio ou superior; se como professor ou coordenador/a)

1. Sobre a Reforma/GEORC:

1.1- Em que consiste a Reforma dos Referenciais Curriculares?

1.2- Por que o Instituto Abaporu se dispôs a conduzir a Reforma? O Instituto já teve alguma experiência similar ao da Reforma Curricular de Alagoas? Qual? (Se sim) Foi o Instituto que selecionou os "líderes" da Reforma, como gerente, coordenadores e consultores?

1.3- Como chegou à GEORC? Qual sua função/papel na gerência? E qual a sua função/papel nos encontros com os professores?

1.4- Por que você quis participar da reforma?

1.5- Quando a Reforma teve início? Quais as etapas? O que foi feito em cada etapa?

1.6- Em que consistiu a primeira etapa, a construção dos referenciais? Como os professores foram mobilizados? Qual a função e papel do consultor no processo?

1.7- O que você entende por currículo? Qual a importância de se definir um currículo único para o Estado?
1.8- Na sua perspectiva, qual a importância da Reforma para a prática docente (de forma geral) e para a prática docente de sociologia (de modo específico);
1.9- Como foram mobilizados/selecionados os coordenadores dos grupos, consultores e professores;
1.10- Qual sua compreensão sobre o ensino de sociologia?
1.11- Qual a importância da articulação entre os componentes para a construção do currículo, considerando o princípio da interdisciplinaridade?
1.12- Quais as dificuldades durante o processo? (se houve dificuldades);
1.13- Quais os limites que você percebeu e percebe na Reforma curricular?
1.14- Como você avalia a Reforma curricular?
1.15- Como será feita a implementação do Referencial?

1. A Reforma curricular e ensino de sociologia

1.1- Qual a importância de se definir um currículo para a sociologia?
1.2- Qual a importância da produção material para a prática docente do ensino de Sociologia?
1.3- Qual a perspectiva que você vê para o ensino de sociologia em Alagoas?
1.4- Você conhece os PCN e OCN- sociologia? Se sim como os avalia?
1.5- Você conhece o Referencial atual do Estado de Alagoas? Se sim, como o avalia?
1.6- Utilizaram esses documentos para a construção do Referencial? Quais os limites dos documentos, se houver?
1.7- Quais as dificuldades encontradas para se construir os referencias de sociologia?
1.8- Como você avalia o ensino de sociologia a partir da sua experiência como docente e a partir da construção dos referenciais?

Roteiro de entrevista – Consultor

1- Dados pessoais e gerais:

1.1- Nome?
1.2- Idade?
1.3- Estudou em escola pública ou privada? (Especificar, se cursou o ensino médio, o curso normal, magistério, supletivo, etc./ Indicar ainda a cidade – capital ou interior);
1.4- Paralelo à formação escolar houve outro tipo de formação? (curso de idiomas, curso técnico/profissional, etc.)
1.5- Qual sua renda como professor?
1.6- Teve aula de sociologia no ensino médio? (Se teve, descrever como eram as aulas metodológica e teoricamente; se o professor tinha formação na área)

1- Formação Acadêmica:

1.1- Qual sua graduação? (ano de ingresso, ano de conclusão; instituição de ensino)
1.2- Por que escolheu ser professor?
1.3- Durante a graduação participou de alguma atividade "extraclasse"? (projeto de extensão, projeto de pesquisa, projeto de ensino/ indicar se foi bolsista ou não);
1.4- Se participou de alguma atividade, dizer se ela contribuiu para o exercício da prática docente. (Seja no ato de dar aulas, seja nos planejamentos, etc.);
1.5- Descreva sobre o estágio supervisionado durante a graduação. (Especificar a escola, as turmas, tempo de estágio, a/as disciplina/as que lecionou, se houve orientação, como construía os planos de aula);
1.6- Possui pós-graduação? De que tipo? (Especialização, mestrado ou doutorado) Se possuir, pós-graduação em que? Qual ano concluiu? Em qual instituição?
1.7- Se possuir pós-graduação, possui experiência em docência no ensino superior? (Se sim, em qual instituição, quais disciplinas); Possui, ainda, algum projeto de extensão, de pesquisa, de ensino?

1- Experiência Profissional:

1.1- Descreva suas experiências (se houver) como professor fora do IFAL: há quanto tempo leciona, quais disciplinas lecionou. Lecionou concomitantemente à graduação?
1.2- Em que ano entrou no IFAL? Quantas horas possui atualmente? Quais disciplinas lecionou após entrada na IFAL?
1.3- Atualmente trabalha em outra instituição? (Se sim, qual; ensino médio ou superior; se como professor ou coordenador/a)

1. Sobre a Reforma/GEORC:

1.1- Em que consiste a Reforma dos Referenciais Curriculares?
1.2- Por que o Instituto Abaporu se dispôs a conduzir a Reforma? O Instituto já teve alguma experiência similar ao da Reforma Curricular de Alagoas? Qual? (Se sim) Foi o Instituto que selecionou os "líderes" da Reforma, como gerente, coordenadores e consultores?
1.3- Qual sua função/papel na Reforma curricular? E qual a sua função/papel nos encontros com os professores?
1.4- Por que quis participar da reforma?
1.5- Quando a Reforma teve início? Quais as etapas? O que foi feito em cada etapa?
1.6- Em que consistiu a primeira etapa, a construção dos referenciais? Como os professores foram mobilizados? Qual a função e papel do consultor no processo?
1.7- O que você entende por currículo? Qual a importância de se definir um currículo único para o Estado?
1.8- Qual sua compreensão sobre o ensino de sociologia?
1.9- Qual a importância da articulação entre os componentes para a construção do currículo, considerando o princípio da interdisciplinaridade?
1.10- Quais as dificuldades durante o processo? (se houve dificuldades);

1.11- Quais os limites que você percebeu e percebe na Reforma curricular? 1.12- Como você avalia a Reforma curricular? 1.13- Você participará da implementação?
1- A Reforma curricular e ensino de sociologia 1.1- Qual a importância de se definir um currículo para a sociologia? 1.2- Qual a importância da produção material para a prática docente do ensino de Sociologia? 1.3- Qual a perspectiva que você vê para o ensino de socióloga em Alagoas? 1.4- Você conhece os PCN e OCN- sociologia? Se sim como os avalia? 1.5- Você conhece o Referencial atual do Estado de Alagoas? Se sim, como o avalia? 1.6- Utilizaram esses documentos para a construção do Referencial? Quais os limites dos documentos, se houver? 1.7- Quais as dificuldades encontradas para se construir os referencias de sociologia? 1.8- Como você avalia o ensino de sociologia a partir da sua experiência como docente e a partir da construção dos referenciais?

Roteiro de entrevista – Professores
1- Dados pessoais e gerais: 1.1- Nome? 1.2- Idade? 1.3- Estudou em escola pública ou privada? (Especificar, se cursou o ensino médio, o curso normal, magistério, supletivo, etc./ Indicar ainda a cidade – capital ou interior); 1.4- Paralelo à formação escolar houve outro tipo de formação? (curso de idiomas, curso técnico/profissional, etc.) 1.5- Qual sua renda como professor? 1.6- Teve aula de sociologia no ensino médio? (Se teve, descrever como eram as aulas metodológica e teoricamente; se o professor tinha formação na área)
1- Formação Acadêmica: 1.1- Qual sua graduação? (ano de ingresso, ano de conclusão; instituição de ensino) 1.2- Por que escolheu ser professor? 1.3- Durante a graduação participou de alguma atividade “extraclasse”? (projeto de extensão, projeto de pesquisa, projeto de ensino/ indicar se foi bolsista ou não); 1.4- Se participou de alguma atividade, dizer se ela contribuiu para o exercício da prática docente. (Seja no ato de dar aulas, seja nos planejamentos, etc.); 1.5- Descreva sobre o estágio supervisionado durante a graduação. (Especificar a

escola, as turmas, tempo de estágio, a/as disciplina/as que lecionou, se houve orientação, como construía os planos de aula);

1.6- Possui pós-graduação? De que tipo? (Especialização, mestrado ou doutorado) Se possuir, pós-graduação em que? Qual ano concluiu? Em qual instituição?

1.16- Se possuir pós-graduação, possui experiência em docência no ensino superior? (Se sim, em qual instituição, quais disciplinas); Possui, ainda, algum projeto de extensão, de pesquisa, de ensino?

1.17- Quais as dificuldades durante o processo? (se houve dificuldades);

1.18- Quais os limites que você percebeu na Reforma curricular?

1.19- Como você avalia a Reforma Curricular?

1- Experiência Profissional e ensino de sociologia:

1.1- Há quanto tempo atua como professor de sociologia? Além da sociologia lecionou outras disciplinas? Se sim, quais? Atualmente leciona sociologia? Se sim, quantas turmas? Atualmente leciona outras disciplinas? Se sim, quais disciplinas e quantas turmas possui?

1.2- (Para não formado em ciências sociais) Como se tornou professor de sociologia?

1.3- Em que ano entrou na SEE? Quantas horas possui atualmente? Em quantas escolas trabalha?

1.4- É o único professor de sociologia na sua escola? Se não, debate com os outros professores sobre o currículo a ser trabalhado com as turmas?

1.5- Atualmente trabalha em outra instituição? Se sim, qual? Ensino médio ou superior? Como professor de sociologia?

1.6- Você conhece os PCN e OCN – Sociologia? Como você os avalia? Você conhece os Referenciais curriculares atuais de alagoas? Se sim, como os avalia? Utiliza algum desses documentos para a construção do planejamento anual (ou bimestral)? e planejamento das aulas?

1.7- Você utiliza o livro didático? Se sim, qual/quais? Conhece os livros aprovados no PNLD 2012 e 2015? Como os avalia?

1.8- Além dos livros didáticos, o que utiliza (por exemplo livros) para preparar os planejamentos anual e de aula? Você aplica/relaciona o que lê na sala de aula?

1.9- O que você ensina a cada semestre

1.10- e (para escola pública) ou bimestre (para escola privada)? Como divide os conteúdos? Como você seleciona os conteúdos a serem ensinados? Quais critérios você utiliza para selecionar os conteúdos de sociologia?

1.11- Quais as dificuldades para se ensinar sociologia?

1.12- Quais as perspectivas que você vê para o ensino de sociologia em Alagoas?

1.13- Como você avalia o ensino de sociologia a partir da sua experiência como docente e a partir da construção dos referenciais?

ANEXOS

ANEXOS A- Orientações Metodológicas para as Ciências Humanas

5.5. Área do Conhecimento e suas Metodologias

5.5.1. Orientações Metodológicas Para As Ciências Humanas

Prezadas (os) professoras (es), neste momento apresentamos as ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA AS CIÊNCIAS HUMANAS, área respaldada em Geografia e História para o Ensino Fundamental e Geografia, História, Sociologia e Filosofia para o Ensino Médio. A nossa proposta é que as atividades representadas aqui sejam compatíveis com a complexidade do desenvolvimento humano que é tão plural e múltiplo, numa construção social, dentro das relações de linguagem e tecnologias.

O enfoque principal destas Orientações Metodológicas é o estimulo à compreensão e à utilização de procedimentos de análise, argumentação, reflexão e crítica, mediados pelo respeito à opinião e à valorização cultural, sabendo que cada sujeito é único e diverso, apesar do direito à igualdade de tratamento. Mas como proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento de tais habilidades? A resposta está alicerçada na prática de cada professor e as aulas são instrumentos dialógicos que viabilizam a interação, a comunicação e a aprendizagem.

Importante ressaltar que as Ciências Humanas exigem um nível e um tipo de explicação dos fenômenos que ultrapassam os limites do senso comum, já que essa área é composta por um corpo de teorias e metodologias que a tornam um campo da ciência. Já apontamos em outros momentos deste documento que, apesar de expectativas por vezes diferentes, a intenção destas Orientações Metodológicas não é formar mini geógrafos, mini historiadores, mini filósofos e mini sociólogos. A intenção real destas orientações é privilegiar estratégias metodológicas para favorecer uma aproximação significativa de conhecimentos das Ciências Humanas considerados relevantes para integrar o currículo escolar.

O foco é, portanto, voltado para perguntas do seguinte tipo: Quais pressupostos, instrumentos de análise e conceitos de Sociologia/Filosofia/História/Geografia devem ser integrados ao cotidiano estudantil porque são fundamentais para a formação de um sujeito crítico e de um cidadão participativo?

Nesse sentido, cabe aqui uma breve discussão acerca da ideia de conceito, uma vez que grande parte da organização dos nossos componentes curriculares está pautada em conceitos. Além disso, nas Ciências Humanas, o trabalho com conceitos pressupõe dinamicidade: eles nunca são fechados, nunca estão prontos e acabados, de modo a oferecer aos estudantes um porto seguro e confortável de certezas. Ou seja, os conceitos em Ciências Humanas devem muito mais indicar a perspectiva da provocação de reflexões do que a da certeza. A provocação é o norte metodológico para o trabalho a ser desenvolvido, no sentido de partir do lugar comum para a percepção de algo que está para além do pensamento que nos é cômodo, por já fazer parte do nosso dia a dia.

O propósito é superar a fragmentação disciplinar de conteúdos propedêuticos e, por isso, também é um pressuposto básico o trabalho com a interdisciplinaridade. A perspectiva é partir de temáticas comuns, a despeito de os objetivos de uma abordagem interdisciplinar serem bem maiores do que isso. Desse modo, há a possibilidade de vislumbrar inicialmente que o conhecimento humano, e das ciências sociais em consequência, estão diluídos na vida cotidiana. A proposta é que parte das

avaliações passe pelo crivo e pela prática interdisciplinar, como abordado no próximo capítulo.

O fato de o quadro curricular deste Referencial apresentar competências, eixos e habilidades não significa, de modo algum, que os conteúdos clássicos da área desapareceram, e todos esses elementos. Podem ser elencados nas propostas interdisciplinares, em semestres ou de forma anual. O mais importante é garanti-los no trabalho cotidiano, e as eventuais dificuldades só poderão ser sanadas de forma satisfatória com o processo de planejamento conjunto pelos professores da área.

As competências, os eixos e as habilidades aparecem explicitados nas modalidades organizativas do trabalho pedagógico, como um norte para o planejamento, e a perspectiva é evocar uma reflexão a respeito da realidade vivida pelos estudantes e sobre aquilo que não faz parte direta de sua realidade imediata. Daí o nosso conceito de orientações metodológicas pluralistas para Ciências Humanas, pautadas em alguns eixos pertinentes: IDENTIDADE-ALTERIDADE, RELAÇÕES SOCIAIS, TEMPO-ESPAÇO, CULTURA, DOMINAÇÃO-PODER, ÉTICA, TRABALHO. A proposta é que esses eixos sejam norteadores de um conjunto de reflexões que partam tanto da própria vida do estudante quanto das teorias trazidas para as aulas pelos professores, potencializando discussões que permitam compreender melhor as possibilidades de ação que podem ser desenvolvidas sobre o espaço vivido.

Caberá ao professor trabalhar os procedimentos que favoreçam esse processo e a produção de outros conhecimentos, de forma cada vez mais autônoma por parte do estudante, para que se torne progressivamente capaz de: observar, formular perguntas e hipóteses, verificar, dar razões, avaliar razões, estabelecer relações, tirar conclusões, provar por argumentação, perceber ou identificar pressuposições subjacentes, explicar, definir, refletir, sintetizar, exemplificar, parafrasear, perceber implicações e suposições, prestar atenção ao que é dito ou ao que está escrito etc. E mais: se expressar e ter uma boa relação com as diversidades de gênero, de sexualidade, de opção religiosa, política etc., além de poder representar seu pensamento através das mais variadas linguagens e perceber como acontece interferência humana sobre os processos naturais.

Importante que os professores de Ciências Humanas instiguem os estudantes a compreenderem que esse é um campo de conhecimento sem limites, vivo e obviamente mergulhado na realidade social e histórica. Nesse sentido, contribuem as visitas a museus e acidentes geográficos de Alagoas; entrevistas com integrantes de movimentos sociais, idosos em asilos; ou até mesmo uma análise criteriosa do espaço, da história e dos índices sociais da comunidade de entorno. Assim, é possível estar com o livro didático e o "mundo real" à disposição da prática.

Ao concretizar estas Orientações Metodológicas de Ciências Humanas no trabalho com os estudantes, é importante não perder nunca de vista como as realidades sociais são produzidas e as consequências indesejáveis de nos esquivarmos diante do processo de construção do real, afinal, a pior de todas as posições é nos esquivarmos do conhecimento de forma acrítica.

Para finalizar, algumas considerações importantes sobre as propostas metodológicas a serem desenvolvidas em Ciências Humanas:

1. O livro didático é essencial para o processo de ensino e de aprendizagem, desde que de boa qualidade, mas não o único material a subsidiar o trabalho: há muitos recursos úteis que podem ser utilizados.

2. Mesmo existindo muitas possibilidades de interpretações dos fenômenos sociais, é imprescindível manter o respeito pelas diferentes opiniões.

3. Não se pode perder de vista a necessidade de compatibilizar a ampliação do universo cultural dos estudantes e a valorização de sua localidade e região.

4. O propósito, nas Ciências Humanas, de contribuir decisivamente para a formação de sujeitos ativos na sociedade, pressupõe atitude semelhante do próprio professor.

5. A apropriação do conhecimento por parte dos estudantes é gradual, portanto, não há razão para desanimar diante das dificuldades naturais deta l processo.

6. É importante informar aos estudantes, ainda que de passagem, como os pesquisadores das Ciências Humanas, chegaram ao conhecimento da área.

7. É importante abordar os conteúdos de forma holística, pois, mesmo que seja difícil constatar de imediato, o fenômeno social se encontra na realidade vivida.

8. É necessário abordar com os estudantes os conhecimentos específicos e as linguagens próprias de cada campo das Ciências Humanas.

5.5.1.1 Modelos de Modalidades Organizativas

5.5.1.1.1. Projetos Interdisciplinares

Projeto Didático para o Ensino Fundamental

·TEMA: "Movimentos Sociais No Brasil".

·Componentes Curriculares: História e Geografia

·TEMPO: 2 meses.

·PROBLEMÁTICA: Até que ponto os movimentos sociais contribuem para resolver os conflitos na sociedade?

·Justificativa:

Este projeto nos proporciona as mais diversas possibilidades em levar o estudante a compreender a atuação do povo brasileiro, nas esferas políticas, sociais e econômicas ao longo da história, bem como definir um conceito popular de movimentos sociais e as restrições impostas pela classe dominante sobre as organizações civis e a importância da atuação do estudante, que em meio a vários contextos, se faz presente em defesa da liberdade de expressão.

·Objetivos:

·Compreender as relações de poder existentes na sociedade.

·Refletir sobre suas respectivas atuações em espaços geográficos diferenciados.

·Reconhecer as trajetórias políticas da atual sociedade.

·Valorizar a participação de grupos e minorias na formação da cidadania.

·Etapas:

ETAPA 1 – Formação dos grupos e orientação para a realização de pesquisas;

ETAPA 2 – Convocação de um palestrante especialista nos temas a serem desenvolvidos;

ETAPA 3 - socialização em sala de aula dos conteúdos pesquisados;

ETAPA 4 – exposição de painéis, vídeos, documentários, canções, textos literários, manchetes e noticiários jornalísticos acerca dos respectivos movimentos.

Avaliação:

A avaliação será processual obedecendo às etapas de desenvolvimento do projeto seguindo os índices de aprendizagens observados ao longo de toda produção e ações coletivas tais como: observação, socialização, debates exposições, estudo dirigido e autoavaliação.

Projeto Didático para o Ensino Médio

-Componentes Curriculares: História, Geografia, Sociologia e Filosofia
-Aulas: 16
-Tema: Educação Para Paz
-Problemática:

Pensar pedagogicamente a Paz tendo como objetivo fundamental pensar uma Educação do Século XXI, em que estaria presente a abertura a novos olhares e pensamentos sobre: pessoas, relações humanas, aprendizagem significativa, valores humanos, solidariedade e sociedade global.

-Delimitação do Tema:

Especialmente para educadores que pretendam fazer de sua prática pedagógica um espaço de crescimento e de vida, de desenvolvimento individual e social, de "reencantamento" por si mesmo e pelo outro, salientamos que há muito tempo, muitas pessoas têm falado e realizado inúmeras ações em relação à Paz, inclusive na escola. Porém, o que defendemos aqui, nessa reflexão, é a necessidade de ampliar o sentido humanista que vem atrelado à Paz. Obviamente é fundamental ter princípios puros e bons pensamentos, mas isso só já não basta, especialmente no espaço escolar, repleto de diversidade e particularidade.

Uma cultura de violência foi se instalando e chegamos ao limite dentro do olhar tecnológico em individualista do século XXI. Isso faz com que não apenas precisemos ser mais puros - e, é comum ouvirmos que "precisamos resgatar valores" ou "no meu tempo era melhor" - mas, que busquemos a criticidade sobre a nossa sociedade e seus valores colocados.

Primeiramente, não "resgatamos" valores como já foram; o mundo mudou, a cultura mudou, as pessoas mudaram! Diríamos talvez que temos que reinventar os valores, no sentido de torná-los valores concretos no cotidiano. Trata-se de flexibilizar os valores universais em valores reais, na nossa vida e em cada escola. Outra questão é entender que nosso tempo é o hoje, e que temos que repensar os valores no agora, sempre baseados em nossa história e na projeção de um amanhã com qualidade. Portanto, baseando-nos nessas questões, propusemos o "Projeto de Pesquisa".

Sabemos que não temos receitas milagrosas; o que temos é a possibilidade de olhar cada vez com mais atenção nossa vida e nossas ações! Cultura de Paz não é um mundo "cor-de-rosa com bolinhas azuis", mas é o que fazemos desse mundo através de nossas atitudes diárias.

Hipóteses

O projeto de pesquisa é fruto de alguns anos vivenciando palestras, oficinas, cursos, estudo, reflexão sobre o tema, buscando nos livros e principalmente na prática escolar caminhos mais concretos para tratar a Paz como elemento pedagógico.

Buscar construir um caminho mais adequado, ou o "caminho do meio" como diz o zen-budismo, que é o de buscar a sintonia entre o mundo acadêmico e o cotidiano das escolas.

Objetivos

Pensar a Paz em seu sentido

pedagógico requer o conhecimento do "estado da arte" em relação à produção sobre o tema, que ainda é difuso e multifacetado, por isso, a importância de se definirem as fontes, analisá-las e discuti-las. Correlacionar algumas possibilidades práticas que têm sido utilizadas como recursos didáticos nas atividades referentes ao tema paz, fazendo uma análise de sua viabilidade.

Justificativa

O contexto pós-moderno nos apresenta um homem focado em interesses capitalistas, em que o ter se sobressai sobre o ser. Mediante essa influência social e concepção de pensamento individualista e preconceituoso, pretende-se disseminar em nossos educandos uma visão idônea sobre os fatos sociais que os cercam possibilitando agir e interagir de forma positiva e crítica em meio às transformações possíveis que se focam na essência humana, corroborando para a formação de um sujeito social proativo para identificar os problemas sociais, tentando somá-las.

Guerras, conflitos e problemas focados nos pré-conceitos, racismo entre outros, estão relacionados na busca do "ter" fundamentado no capitalismo; entende-se dessa forma que por meio das ideias socialistas consegue-se trilhar caminhos que visam ao bem comum e ver novos propostos que levem o estudante a refletir sobre todos os termos possíveis de discussão, de modo a formar novas concepções e olhares sobre a cidadania e a ética.

Avaliação

Após o evento, a equipe organizadora fará um "Relatório de Avaliação" dos resultados. Esse trabalho de avaliação será importante para se ter uma opinião clara e tecnicamente embasada dos resultados obtidos durante o evento, o que certamente possibilitará um melhor desempenho na realização de outros trabalhos e eventos posteriormente. Em relação ao estudante, observar o desenvolvimento desse educando mediante a participação do mesmo em todas as atividades, suas intervenções e contribuições para o sucesso desse projeto.

Recursos Didáticos:

Cartolinas;Papel 40;Hidrocor; Pincel atômico;Multimídia;Computador;TV;DVD;Papel Ofício;Banner;

Socialização

Produção de banners temáticos relacionados a todos os temas abordados, com exposição para os demais estudantes da escola.

Revisão bibliográfica

1.http://www.hottopos.com/harvard1/rousseau.htm) - Guerra e Paz de Rousseau - sobre o Projeto de Paz Perpétua, de Maria Victoria Benevides.

2.http://www.terra.com.br/voltaire/politica/saintpierre.htm - A Utopia do Abade Saint-Pierre, do prof. Voltaire Schilling

3.http://www.iscsp.utl.pt/~cepp/teoria_das_relacoes_internacionais/abade_de_saint.htm - Teoria das relações internacionais

5.5.1.1.2. Sequências Didáticas

Sequência Didática Para O Ensino Fundamental

·TÍTULO: RESPEITO ÀS DIFERENÇAS: UMA QUESTÃO SÓCIO CULTURAL

·Anos: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental Duração: 6 aulas

·Componentes Curriculares: História e Geografia

·Atividades Motivadoras:

1.Apresentação e discussão do Estatuto da Igualdade Racial.

2. Apresentação e discussão dos índices de desigualdades sociais no Brasil e em Alagoas.

·Eixos Cognitivos:

1.Diversidade Cultural

2.Conflitos Sociais

3.Dominação e Poder

·Competências da Área:

·Refletir sobre a diversidade dos elementos culturais formadores da identidade nacional;

·Desenvolver uma postura ativa frente aos problemas sociais.

·Habilidades da Área:

·Reconhecer as relações de identidade a partir dos aspectos geográficos e históricos do Brasil e de Alagoas;

·Analisar as situações concretas das realidades vividas no mundo contemporâneo.

·Construir novos conceitos a respeito das desigualdades construídas na realidade social brasileira e alagoana.

·Recursos Utilizados:

Data show, Notebook, TV E DVD, caixa de som, papel ofício, cartolina e microfone.

·Atividades desenvolvidas:

Em geral a ideia desta SD é trabalhar com diferentes as diferentes formas de abordagem, seguem algumas dicas: filme "Mandela – Luta pela Liberdade", Música MC GARDEN – "Isso é Brasil", o Estatuto da Igualdade Racial, os Índices de Desigualdade social no Brasil etc.

1°Etapa: levantamento do conhecimento prévio do estudante sobre o tema em questão;

2°Etapa: Exposição do Filme "Mandela – Luta pela Liberdade", em que os estudantes diagnosticarão fatos relacionados `a problemática do tema estudado;

3° Etapa: Refletir sobre os principais índices que revelam as desigualdades sociais e raciais existentes no Brasil;

4º Etapa: Leitura e análise da Lei 12. 288/10 – Estatuto da Igualdade Racial, levando-os a entender a sua responsabilidade enquanto cidadão.

5° Etapa: Ouvir, cantar e provocar uma discussão a partir do Rap – "ISSO É BRASIL" – MC GARDEN.

·Avaliação:

Produção de texto, podendo ser uma música, a partir do conhecimento absorvido pelos estudantes.

·Referências:

Estatuto da Igualdade Racial – Lei 12.288/10 publicado no diário oficial da União em 21/10/10.

http://www.seppir.gov.br/acesso-a-informacao - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Sequência Didática Para O Ensino Médio

·TEMA– EDUCAÇÃO PARA A PAZ

·Anos: 1°, 2° e 3° do Ensino Médio.

·Duração: 6 aulas.

·Componentes Curriculares: Sociologia, Filosofia, Geografia e História.

·Atividade Motivadora: Como se processa no ser humano o preconceito, numa perspectiva social que gera tantos conflitos? E como solucioná-los?

·Eixos Cognitivos:

I– Indivíduo e sociedade;

II– Introdução ao pensamento social

III - A antropologia e a diversidade cultural humana

·Competências da Área:

Respeitar as diversidades culturais e minorias;

Entender o processo de formação contínua da cidadania;

·Habilidades da Área:

Analisar as lutas sociais e conquistas

obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas na organização de educação para a paz.

Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

-Recursos Utilizados:

Data show, notebook, internet, letras de música, papel oficio, cartolina, microfone.

-Atividades desenvolvidas:

1° Etapa: Iniciar a aula com uma discussão acerca do tema, correlacionando com as ideias e pressupostos mediante as concepções dos teóricos. A ideia é focar os pensamentos de nomes como Ghandi, Buda, Mandela, Madre Tereza, entre outros.

2° Etapa: Apresentar videos que foquem temas como amor, solidariedade, responsabilidade, respeito correlacionando questões pessoais e sociais vividas pelos estudantes;

3° Etapa: Produzir mapas conceituais sobre tudo que foi exposto, montando banners para exposição para as demais turmas da escola.

-Avaliação:

Diagnóstica e contínua, mediante a participação dos estudantes, nas intervenções durante as aulas.

-Referências:

Matriz de referencial do ENEM

5.5.1.1.3. Atividades Permanentes

Atividades Permanentes para o Ensino Fundamental

As propostas de atividades permanentes estão associadas ao componente curricular, no qual se fornecem subsídios para a avaliação e que são apresentados dentro do planejamento do professor, lembrando que está dividido de forma semanal e quinzenal para que existam variadas proposições de atividades. Poderiam ser elas:

-LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL (semanal).

Leitura e interpretação acerca dos textos temáticos do componente curricular, como suporte para ministrar o conteúdo. Visando à produção textual de forma escrita e visual, no qual, atenda as várias possibilidades de compreensão linguística.

-PESQUISA (quinzenal).

Pesquisas bibliográficas, textos científicos e reportagens relacionadas ao tema estudado. Sabendo que a sala poderá ser dividida em grupos de estudantes, sendo que cada grupo é responsável para trazer quinzenalmente suas pesquisas, ou o professor escolherá a forma de utilização da pesquisa, sabendo que este instrumento é suporte importante para o desenvolvimento de atitudes singulares da aprendizagem.

-QUESTÃO FIXAÇÃO (quinzenal)

Elaborar questões que demonstrem o processo de aprendizagem do estudante, levando-o a responder sobre o tema estudado.

-SEMINÁRIO (quinzenal)

Apresentar e distribuir temas para a organização do conteúdo e a organização das regras para a exposição do seminário.

-DEBATE (semanal)

Estimular discussões para aprofundar os conteúdos, propondo um diálogo fundado no respeito às opiniões as diversas teorias.

-PAINEL INFORMATIVO

Construir um painel informativo nas escolas, que deve ser alimentado pelos estudantes quinzenalmente, com notícias e curiosidades ligadas à área de Ciências Humanas.

-TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Utilizar as tecnologias, dentro e fora da escola, focalizando os conteúdos.

Montar e alimentar um blog com conteúdos ligados à área de ensino.

Atividades Permanentes para o Ensino Médio

As propostas de atividades permanentes estão associadas ao componente curricular, o qual fornece subsídios para a avaliação e que são apresentados dentro do planejamento do professor, lembrando que esse último está dividido de forma semanal e quinzenal para que existam variadas proposições de atividades. São elas:

Leitura, Interpretação e Produção Textual (semanal).

Leitura e interpretação acerca do textos temáticos do componente curricular, como suporte para ministrar o conteúdo, visando à produção textual de forma escrita e visual que atenda às várias possibilidades de compreensão linguística.

Pesquisa (quinzenal)

Pesquisas bibliográficas, textos científicos e reportagens relacionadas ao tema estudado. Sabendo que a sala poderá ser dividida em grupos de estudantes, sendo que cada grupo é responsável para trazer quinzenalmente suas pesquisas, ou que o professor poderá escolher a forma de utilização da pesquisa, sabendo que este instrumento é suporte importante para o desenvolvimento de atitudes singulares da aprendizagem.

Questão Fixação (quinzenal)

Elaborar questões que demonstrem o processo de aprendizagem do estudante, levando-o a responder sobre o tema estudado.

Seminário (quinzenal)

Apresentar e distribuir temas para a organização do conteúdo e a organização das regras para a exposição do seminário.

Debate (semanal)

Estimular discussões para aprofundar os conteúdos, propondo um diálogo fundado no respeito às opiniões as diversas teorias.

Painel Informativo (mensal)

Construir um painel informativo nas escolas, que deve ser alimentado pelos estudantes quinzenalmente, com notícias e curiosidades ligadas a área de Ensino de Ciências Humanas.

Tecnologia da Informação e Comunicação (semanal)

Utilizar dentro e fora da escola meios tecnológicos, focalizando os conteúdos. Montar e alimentar um blog com conteúdos ligados à área de ensino.

ANEXO B- Referencial Curricular da Componente Sociologia

4.8. Historicização do Componente Curricular de Sociologia

O mundo capitalista é herdeiro de uma nova ordem social e histórica gerada por grandes mudanças no mundo ocidental: Renascimento; Reforma Protestante; Revolução Industrial; Revolução Francesa; Teoria da Evolução das Espécies. Tudo apontando para o surgimento de um novo homem, livre para pensar e produzir uma nova sociedade, uma nova ética da vida, uma nova ciência. Contudo, sabemos que o capitalismo gera riquezas, mas gera também desigualdades e contradições.

Industrialização, urbanização, pobreza, violência, fome, desemprego, luta de classes (trabalho x capital), conflitos étnicos, guerras... Quais são as causas de tantos problemas? O que explica tantas contradições? Seria o enfraquecimento moral das instituições e da ordem social? Seria o sentido dado às ações e às relações sociais, cada vez mais complexo e confuso? Ou seria resultado da própria natureza contraditória do sistema capitalista, sobrevivendo da exploração do homem pelo homem? Foram questões como estas que influenciaram a formação de uma ciência da sociedade, a Sociologia. Mais do que refletir a sociedade e o indivíduo, a Sociologia surge e se desenvolve com o propósito de intervenção social, seja para conservar ou para mudar a realidade social.

Será que a Sociologia contribuiu para formação desse contexto ou é uma consequência dele? Qual o papel da Sociologia nesse cenário, formar para o mercado de trabalho ou para a cidadania? É possível formar um cidadão crítico e, ao mesmo tempo, profissional ou são tipos de formações incompatíveis? Refletir sobre estas questões é o objetivo deste material que estamos entregando para você professor.

Para tanto, vamos traçar um breve panorama desse componente curricular, sua formação como ciência, seu objeto de estudo e seus eixos estruturantes. A intenção desse texto então é demonstrar para você, os elementos que são oportunos para a construção do nosso referencial curricular.

Um dos passos primordiais para o entendimento da conceptualização do Componente Curricular de Sociologia é percebê-lo como oriundo de um tempo. Isso quer dizer em si, a Sociologia enquanto conhecimento científico, acadêmico e disciplinar é fruto de seu tempo (isto é, de um processo histórico de formação). Esse processo desenvolve-se em suas raízes desde o Iluminismo. A corrente filosófica que abriu precedentes para o processo de livre argumentação fora das amarras clericais, foi diametralmente importante para o aparecimento de uma sociedade voltada aos valores da Ciência. A razão e a ciência, portanto, faziam parte de uma cosmovisão que imperou em todo desenvolvimento dos séculos XVIII e XIX e em consequência disso no aparecimento da confecção de um pensamento que viesse diagnosticar os problemas sociais, assim como na tentativa de solucioná-los. Alguns pontos essenciais do pensamento sociológico já são preanunciados na filosofia iluminista, isso é fato; entretanto, existe uma distância grande entre esses anúncios e a formulação de uma metodologia adequada a proposta de uma ciência em estilo moderno. Nessa assertiva o Iluminismo será aproveitado pela ciência moderna como um arauto do desenvolvimento da razão e um pressuposto lógico de construção, não somente de consciência diferente, mas de um "novo tempo", de uma nova sociedade. Trata-se da construção de uma nova cosmologia social, interpretada por uma nova ciência, a Sociologia.

O primeiro período de desenvolvimento da Sociologia foi marcado por um forte paralelismo em relação com as ciências exatas e da natureza. Com o desenvolvimento técnico científico, que vai desde a invenção das máquinas de fiar das fábricas até os implementos que desembocaram em melhores condições de extração e energia, desde os protótipos de eletrodomésticos até as invenções de vacinas, desde a reurbanização das grandes cidades europeias até a formulação da teoria evolucionista de Charles Darwin, as ciências exatas e da natureza acabaram se tornando referências cabais do sucesso científico e da aplicabilidade universal de seus métodos – os arautos da modernidade.

As contingências históricas influenciaram muito os pioneiros da Sociologia. Esta situação, somada aos antagonismos do capitalismo, deu margem ao surgimento de diferentes escolas sociológicas. A Sociologia positivista de Comte e Durkheim, a Sociologia compreensiva de Weber e a Sociologia crítica de Marx formam a base clássica dessa nova ciência da sociedade.

O positivismo foi uma dessas escolas muito influenciada pelos conservadores, "profetas do passado" (Martins, 1985), que construíram suas obras contra os filósofos iluministas, embora se mantenham fieis a alguns de seus pressupostos, principalmente sua crença na razão e no progresso da ciência. Isto é o que pode ser verificado nas teorias positivistas de Augusto Comte e Émile Durkheim.

Coube a Durkheim a proposta inicial de uma organização metodológica para a Sociologia. Inclusive sendo o próprio o primeiro professor da cátedra de Sociologia na Universidade de Bordeaux em 1887. A proposta mais geral de suas teorias era a de mensurar os fenômenos sociais, já que até então os mesmos eram observados em uma mescla de conceitos que era a base das controvérsias da visão do mundo da época – o Cientificismo oriundo do Iluminismo do século XVIII, o Economicismo oriundo do Liberalismo e até mesmo a visão teológica de mundo herdada do Cristianismo. A partir de então, a Sociologia passa a ser refletida como um elemento a ser pensando de forma pedagógica e nesse processo – curricular.

Vale salientar que, a Sociologia enquanto componente curricular vem, desde o período mencionado acima, sendo organizada em parceria com o progresso das ciências sociais e das pesquisas orientadas nesse sentido. No caso do ensino da sociologia no Brasil, de acordo com Santos, podemos dividir o seu processo de construção em três fases: 1º "(1891-1941) período de institucionalização da disciplina no ensino secundário; 2º (1941-1981) período de ausência da Sociologia como disciplina obrigatória e 3º (1982-2001) período de reinserção gradativa da sociologia no Ensino Médio" (2004, p. 132).

Portanto, analisar o processo histórico da Ciência Sociológica é também analisar a dinâmica da vida social e política, bem como a adequação das metodologias do ensino de Sociologia ao desenvolvimento das pesquisas em Ciências Sociais. Observa-se aí a importância de analisarmos essa dimensão histórica.

Orientados nessa perspectiva, os professores podem dimensionar de forma mais ampla todas as possibilidades existentes na Sociologia. Tratá-la em sua dimensão científica, política, situacional e pedagógica. Observamos que essas dimensões são extremamente oportunas, no sentido de ampliar os horizontes do Componente Curricular e de oportunizar um conhecimento mais humanístico que será ofertado aos nossos estudantes.

Dimensão científica se caracteriza pelos propósitos desenvolvidos pelas diversas teorias e práticas de pesquisa acadêmicas próprias da Sociologia, e que, mesmo que pareçam difíceis de lidar pelos problemas de especialização dos professores de nossa rede, faz-se necessário que seja componente elementar na prática docente na intenção de subsidiar o processo de reflexão acercado fenômeno social.

Dimensão Política se insere de forma angular, ou mais propriamente dizemos que essa dimensão é a principal razão de ser do componente curricular de Sociologia. A política se organiza como a inserção do indivíduo nas teias de relações de poderes e saberes que estão distribuídos de forma cultural e social. Portanto, essa proposta curricular é antes de tudo uma proposição que contribua para o entendimento do discente sobre sua posição no mundo político que o rodeia e sobre as possibilidades de inserção do mesmo sobre essa realidade. Trata-se da organização de uma pedagogia proposital, em que se busca não apenas o conhecimento de forma fragmentada e conteudística, mas sim dentro de uma gama de atitudes de caráter político, social e cultural.

Dimensão situacional compreende uma apreensão lógica da importância da Sociologia no mundo moderno e mais, a importância de que esse conhecimento seja planificado e distribuído de forma ampla entre os mais diversos setores da sociedade. A escola obviamente deve ser uma das instituições que disseminam esse conceito. Em meio a uma modernidade líquida (BAUMAM) em que as instituições e poderes estão fragmentados em relações extremamente capitalistas e individualizadas, um conhecimento que proponha a crítica a essa realidade é extremamente oportuno.

Dimensão Pedagógica congrega todas as outras no sentido de criar orientações metodológicas que cumpram as propostas enunciadas anteriormente. Ela deve ser rica o suficiente no sentido em que a proposição situacional, a organização política e a dimensão teórico-científica da Sociologia estejam culminadas em uma grande proposta diretiva a uma cidadania plena e constitutiva de um sujeito reflexivo e ativo frente a sua realidade social e ao seu processo de ensino – construindo um diálogo contínuo entre a vida e o conhecimento.

4.8.1. Caracterização do Componente Curricular de Sociologia

Não há medida mais ajustada sobre o que seria a Sociologia do que a mesma como sendo a ciência da sociedade. A Sociologia no ensino médio, composta também por conhecimentos das outras ciências sociais – Antropologia e Ciência Política, tem como objeto o homem e suas relações sociais, políticas e culturais. A pesquisa teórica e empírica também são pontos norteadores do processo de ensino e aprendizagem para a Sociologia, em que a grande intenção é fazer com que o estudante entenda, e discuta a estruturação, manutenção e as mudanças sociais, a interação entre indivíduo e sociedade, como se constitui a cidadania etc. A lei 9.394/96 estabelece que uma das prioridades do ensino médio é a formação do caráter crítico com o objetivo claro do exercício pleno da cidadania. É importante ressaltar que a Sociologia exige um nível e um tipo de explicação que ultrapassa os limites do senso comum, já que esse conhecimento é oriundo da formação de um corpo de teorias e metodologias, constituindo-se numa prática pedagógica e científica.

No processo de construção desse documento, podemos observar algumas questões que são imprescindíveis às demandas educacionais e sociais que estão tanto em diretrizes nacionais quanto estaduais. A primeira é a referência aos

documentos norteadores das Matrizes de Referência do ENEM e a do Ensino Médio Inovador, que são marcos decisivos para a conceptualização e operacionalidade do Ensino Médio nos dias de hoje. No que se refere ao estado de Alagoas, duas demandas foram postas para integrar as atividades do componente curricular de Sociologia. Primeiro versa sobre a demanda para a discussão da temática do cooperativismo e do empreendedorismo como política de governo encabeçada pela SEPLAN (Secretária Estadual de Planejamento) tendo o desenvolvimento de políticas educacionais sob a responsabilidade da SEE. O segundo se refere ao projeto "Paz gera Paz" desenvolvido pela SEE. Essa referência é extremamente importante, pois não é novidade alguma que o estado de Alagoas é indicado como uma das sociedades mais violentas do mundo. Nesse sentido, sabemos que a educação – sobretudo, no que tange particularmente a área de Ciências Humanas e a Sociologia – pode ser um dos instrumentos pró ativos para uma reflexão dessa realidade.

Objetivos gerais

1.Compreender melhor a dinâmica social,

2.Compreender a relação- indivíduo-sociedade.

3.Cooperar, na medida do possível, para a construção de modelos sociais mais justos.

4.Entender o processo de mundia-lização do capital e das novas tecnologias da informação.

5.Refletir Criticamente a respeito dos variados papéis ocupados por instituições sociais, como a família, o estado, a religião etc.

6.Compreender o próprio papel dentro das novas estruturas de trabalho do mundomoderno.

7.Diferenciar as diversas formas de estratificaçãosocial.

8.Entender o processo de exclusão social,pobrezaemarginalidade.

9.Estar apto a entender o processo de construção, manutenção e transformação da cultura.

10.Respeitar as diversidades, religiosa, cultural, política, de identidade sexual,degêneroedeperspectivas.

11.Compreender as dimensões das redes sociais que se expressam através das experiências culturais e a formação das identidades.

12.Entender os processos de construção e transformação das ideologias e os vários papéis ocupados pelas mesmas dentro da sociedade.

13.Entender e discutir a respeito do papel da linguagem dentro da realidade social.

14.Estender o conceito de poder e suas relações para o entendimento da dinâmica política a níveis global e local.

15.Criticar a respeito dos diversos sistemas econômicos e as condições objetivas nas quais eles se sustentam.

16.Analisar o papel dos movi-mentos sociais e sua relação com o poder público instituído.

17.Considerar o cotidiano como o espaço de realização das subjetividades, objetividades e de construção do ser social.

Eixos estruturantes

1. Ação Individual E Sociedade – Processos e Relações Sociais – Manutenção da Ordem – Mudança Social – Cultura – Identidade e Alteridade – Diversidades – Política e Relações de Poder – Trabalho – Linguagem e Comunicação - Cidadania.

4.8.2. Quadros do Componente curricular de Sociologia

COMPONENTE CURRICULAR: SOCIOLOGIA 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

ATITUDES:

- Iniciativa à produção do conhecimento sociológico;
- Estímulo à busca do conhecimento científico e do senso comum;
- Empenho para entender os processos de formação e dinâmica das culturas;
- Respeito aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;
- Curiosidade diante do processo histórico de constituição da Sociologia como ciência;
- Compreensão e respeito diante da diversidade sociocultural, do global ao local.

COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
• Refletir criticamente sobre os variados papéis ocupados pelas instituições sociais. • Diferenciar as diversas formas de estratificação social. • Entender o processo de exclusão social, pobreza e marginalidade. • Distinguir os papéis das variadas normas sociais para o processo de socialização. • Compreender as diversidades sociocultural e política. • Entender os processos de construção e transformação das ideologias e os vários papéis ocupados pelas mesmas dentro da sociedade. • Estender o conceito de poder e suas relações para o entendimento da dinâmica política a níveis global e local.	-INDIVIDUO E SOCIEDADE CULTURA CIDADANIA NORMAS SOCIAIS MUDANÇA SOCIAL AÇÃO SOCIAL TRABALHO E EXCLUSÃO SOCIAL	14. Elaborar formas de estudos comparativos entre as culturas e as sociedades. 15. Perceber a relação indissociável entre o desenvolvimento do indivíduo, da cultura e da sociedade. 16. Investigar – na perspectiva da interdisciplinaridade – a importância de teorias de outras ciências, para o desenvolvimento da Sociologia. 17. Entender e criticar a ideia de Física Social própria do Positivismo e sua repercussão para a análise da sociedade. 18. Analisar criticamente sobre as ideias de Sociologia da Solidariedade e da Integração Social. 19. Compreender e criticar a sociologia da ideia de Ação Social. 20. Debater a respeito das variadas formas de marginalização e desigualdade social.	10. IMPORTÂNCIA DA SOCIOLOGIA 11. CULTURA: A FORMAÇÃO DO SER SOCIAL 12. INDIVÍDUO E SOCIEDADE 13. A EMERGÊNCIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NOS SÉCULOS XVIII E XIX: DO BIOLÓGICO AO SOCIAL. 14. ORGANIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA EM BASES CIENTÍFICAS: OBJETO E MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO. 15. SOCIOLOGIA POSITIVISTA: AS ETAPAS DA EVOLUÇÃO SOCIAL. 16. A SOCIOLOGIA DA INTEGRAÇÃO SOCIAL: CIÊNCIA E SOLIDARIEDADE 17. A SOCIOLOGIA COMPREENSIVA DA AÇÃO SOCIAL. 18. SOCIOLOGIA CRÍTICA: MUDANÇA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.

COMPONENTE CURRICULAR: SOCIOLOGIA 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

ATITUDES:

- **Iniciativa à produção do conhecimento sociológico;**
- **Estímulo à busca do conhecimento científico e do senso comum;**
- **Empenho para entender os processos de formação e dinâmica da cultura;**
- **Disposição em aprender os princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;**
- **Curiosidade diante do processo histórico de constituição da Antropologia e da Ciência Política como ciência;**
- **Compreensão e respeito diante da diversidade sociocultural, do global ao local.**

COMPETÊNCIAS	EIXO	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
• Refletir criticamente sobre os variados papéis ocupados pelas instituições sociais. • Diferenciar as diversas formas de estratificação social. • Entender o processo de exclusão social, pobreza e marginalidade. • Distinguir os papéis das variadas normas sociais para o processo de socialização. • Compreender as diversidades sociocultural e política. • Entender os processos de construção e transformação das ideologias e os vários papéis ocupados pelas mesmas dentro da sociedade. • Estender o conceito de poder e suas relações para o entendimento da dinâmica política a níveis global e local.	- RELAÇÕES DE PODER; - RELAÇÕES SOCIAIS; - IDENTIDADE; - TRABALHO; - CIDADANIA; -CULTURA.	1. Articular conceitos, temas e teorias para compreensão da cultura e da realidade social 2. Perceber as principais bases formadoras da Antropologia e da Ciência Política. 3. Utilizar hipertextos, que componham uma leitura alternativa da Sociologia – obras literárias, cinema, músicas etc. 4. Criticar os principais elementos que compõem a Pós-Modernidade. 5. Participar de debates acerca de temáticas do mundo contemporâneo, transversais a Sociologia, 6. Criticar os diversos papéis ocupados pelos meios de comunicação de massa em nossa sociedade. 7. Compreender o processo de formação dos movimentos sociais e sua relação de luta contra os poderes instituídos. 8. Criticar as relações sociais que provocam as variadas formas de marginalização e pobreza.	1) Antropologia e Sociologia: um diálogo necessário entre Evolucionismo, Funcionalismo e Estruturalismo. 2) Instituições Sociais: da socialização à estrutura social 3) SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA: indivíduo e sociedade como base das novas relações e instituições sociais. 4) Pós-Modernidade e Globalização: entre a velha e a nova ordem social. 5) SOCIEDADE DE CONSUMO: do luxo ao lixo das desigualdades sociais. 6) Trabalho na Sociedade Moderna: formas de organização, lutas e mudanças tecnológicas. 7) Papel Social das redes de Comunicação Global. 8) Movimentos Sociais. 9) Pobreza e Estratificação Social.

COMPONENTE CURRICULAR: SOCIOLOGIA 3º ANO DO ENSINO MÉDIO			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES: **Iniciativa à produção do conhecimento sociológico;** **Estímulo à busca do conhecimento científico e do senso comum;** **Respeito e diálogo com as diferenças socioculturais;** **Empenho para entender os processos de formação e dinâmica da cultura local e nacional;** **Disposição em aprender os princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;** **Compreensão e respeito diante da diversidade sociocultural, do global ao local.**			
COMPETÊNCIAS	**EIXO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS CONCEITUAIS**
• Refletir criticamente sobre os variados papéis ocupados pelas instituições sociais. • Diferenciar as diversas formas de estratificação social. • Entender o processo de exclusão social, pobreza e marginalidade. • Distinguir os papéis das variadas normas sociais para o processo de socialização. • Compreender as diversidades sociocultural e política. • Entender os processos de construção e transformação das ideologias e os vários papéis ocupados pelas mesmas dentro da sociedade. Articular prática e teoria na pesquisa sociológica. Fomentar o gosto pela postura de investigação e compreensão crítica das variadas faces da realidade social, política e cultural. Investigar, problematizar e debater os temas e problemas sociais. Participar de debates acerca de temáticas do Brasil contemporâneo. • Estender o conceito de poder e suas relações para o entendimento da dinâmica política a níveis global e local.	R ELAÇÕES DE PODER; - RELAÇÕES SOCIAIS; - IDENTIDADE; - TRABALHO; - CIDADANIA; -CULTURA.	- Articular os conceitos sociológicos com os temas e problemas sociais do Brasil contemporâneo. - Produzir formas de estudos comparativos sobre a diversidade sociocultural do nosso povo. Identificar os temas e problemas do Brasil contemporâneo. Conhecer a diversidade sociocultural do Brasil e de Alagoas. Compreender a relação entre teoria e prática na pesquisa sociológica. Problematizar a realidade social de Alagoas.	1) O Desenvolvimento da Sociologia no Brasil: temas e problemas. 2) Questões sociais do Brasil: Discussões acerca de cidadania, democracia, ética, moral, direitos humanos, entre outros. 3) Comunidade e Sociedade 4) Comunidades Afro-brasileira e Indígena: um panorama da realidade atual. 5) Aplicação e prática dos métodos e técnicas de Pesquisa Sociológica: articulada à realidade do Brasil e de Alagoas. 6) Temas e problemas da cidadania em Alagoas: pobreza, violência e desigual social, representação social e política, movimentos sociais etc.