

O ENSINO DE SOCIOLOGIA E AS NOVAS DCNEM

THE TEACHING SOCIOLOGY AND NEW DCNEM



Vol. 9 Número 18 jul./dez. 2014

p. 641 - 650

Amurabi Oliveira ¹

RESUMO: A partir de 2008 a Sociologia passou a figurar como disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio no Brasil, gerando um debate que vinha sendo fomentado ao menos desde a publicação da LDB em 1996, e acompanhado por campanhas de reintrodução da disciplina no currículo escolar. Essa ciência foi relegada a um conhecimento que deveria ser lecionado de forma “interdisciplinar” em outras disciplinas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998, o que na prática implicou na negação do espaço dessa disciplina no currículo, com a publicação das novas diretrizes em 2012 o lugar dessa ciência na escola passa a ser alterado, ao menos no que diz respeito a forma como ela é percebida pelos documentos oficiais. Visamos nesse artigo desenvolver uma reflexão em torno desse novo cenário, pensando o lugar da Sociologia no contexto criado pelas novas DCNEM. Destaca-se nestas diretrizes o reconhecimento da relevância do aspecto disciplinar, e da existência de uma base nacional comum articulada a uma parte diversificada, o que se mostra de extrema relevância para o atual debate sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica.

PALAVRAS CHAVES: Ensino de Sociologia; DCNEM; Ensino Médio.

ABSTRACT: From 2008 sociology was renumbered as a compulsory subject in all grades of high school in Brazil , generating a debate that was being promoted at least since the publication of the LDB in 1996, and accompanied by the reintroduction campaigns of discipline in the school curriculum. This science was relegated to a knowledge that should be taught in a "interdisciplinary" way in other disciplines, according to the National Curriculum Guidelines for High School that was published in 1998, which in practice meant the denial of space this subject in the curriculum with publication of new guidelines in

¹ Doutor em Sociologia (UFPE). Professor da Universidade Federal Santa Catarina (UFSC) e colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

2012 the place of that science in school shall be changed at least in regards to how it is perceived by official documents. We aim in this article is to reflect about this new scenario, considering the place of sociology in the context created by the new DCNEM. Stands out in these guidelines the recognition of the relevance of the disciplinary aspect, and the existence of a common national database linked to a diverse part, which shows extremely relevant to the current debate on the Teaching of Sociology in Basic Education .

KEY WORDS: Teaching Sociology; DCNEM; High School.

Introdução

O debate acadêmico em torno do Ensino de Sociologia têm ganhado fôlego nos últimos anos, o que acompanha os avanços dos dispositivos legais em torno da compreensão da pertinência dessa ciência na Educação Básica, e mais especificamente no Ensino Médio. O crescente número de pesquisas em nível de pós-graduação envolvendo essa temática (HANDFAS, 2011) atesta essa tendência, que vem sendo acompanhada da criação e expansão dos espaços para a divulgação dessas pesquisas.

Apesar das pesquisas em torno do processo de institucionalização da disciplina ainda serem bastante recorrentes – o que pode apontar tanto para uma ausência de dialogo entre os trabalhos, quanto certa necessidade de legitimação da pesquisa e mesmo do ensino da disciplina (TAKAGI, 2013) – tem havido uma maior diversificação de temáticas abordadas.

Também se mostra recorrente a referência ao processo histórico de constituição da Sociologia enquanto disciplina escolar no Brasil, indicando sua intermitência no currículo, bem como apontando para sua história anterior ainda no final do século XIX, e principalmente na primeira metade do século XX, com as Reformas Rocha Vaz (1925) e Francisco Campos (1931), como podemos observar nos trabalhos de Santos (2004), Silva (2010), Moraes (2011) e Oliveira (2013b).

No que concerne ao período mais recente, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9.394/96) – LDB – é tomada como um marco, na medida em que em seu artigo nº 36 estabeleceu que o egresso do Ensino Médio deveria ter conhecimentos de Sociologia e de Filosofia para o exercício da cidadania, ainda que isso não tenha tido fôlego o suficiente para tornar o Ensino de ciência obrigatória em nível nacional.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política (1999) também demarcou um avanço na discussão, ainda que a perspectiva de Ciências Sociais e de Educação assumida nesse documento tenha sido amplamente questionada pelos pesquisadores da área nos últimos anos, que têm criticado a perspectiva flexibilizante adotada, o que se distancia substancialmente das Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia, publicadas em 2006, que não apenas assumem o caráter disciplinar como também se distanciam do clichê “formar para a cidadania”, enquanto finalidade última dessa disciplina no Ensino Médio, indicando a necessidade de se pensar essa ciência a partir do exercício de estranhamento e desnaturalização da realidade social.

Estas questões passam a tomar uma relevância ainda maior partir do Parecer CNE/CBE nº 38/2006, e com a lei nº 11.684/08, que tornaram obrigatório o Ensino de Sociologia em todas as séries do Ensino Médio no Brasil.

A recente elaboração das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Parecer CNE/CEB nº 5/2011) abre a possibilidade de fomentarmos outras discussões, uma vez que nos leva a repensar o Ensino Médio como um todo. Inegavelmente, da mesma forma que as DCNEM de 1998 impactaram diretamente sobre as perspectivas da Sociologia na Educação Básica, compreendemos que também essas novas

diretrizes potencialmente podem causar novos impactos, para tanto devemos analisá-las compreendendo suas distinções com relação à versão de 1998.

Visamos nesse ensaio realizar uma breve reflexão em torno do lugar da Sociologia no Ensino Médio ante às novas DCNEM, considerando que esta ciência devido a sua recente introdução no currículo escolar encontra-se em uma posição mais vulnerável às influências dos documentos oficiais.

O Ensino de Sociologia frente às DCNEM de 1998

Para uma melhor apreensão das DCNEM devemos ter em vista as questões que se encontravam de fundo no cenário educacional brasileiro e mundial, de modo que as relações entre neoliberalismo e educação que se produziram nesse momento mostram-se centrais nesta questão. Uma das questões que se mostraram mais caras a tais diretrizes foi a concepção de um currículo flexível, que se mostrava em consonância com uma perspectiva que subordinava a questão educacional ao mercado de trabalho, o que se operacionalizava principalmente por meio da ideia de habilidades e competências, a qual coube uma série de críticas, como se faz presente na análise de Bueno (2000, p. 16):

O Parecer CNE/CEB n.15/98 reporta-se às várias dimensões das habilidades e competências no ensino médio, dando destaque àquelas de caráter geral (cognitivas e sociais), "dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva" (Brasil, 1998a, p.36). Deixa para as escolas, porém, a missão quase impossível de identificar "conhecimentos, competências e habilidades de formação geral e de preparação para o trabalho" (idem, p.55) que poderão ser objeto de aproveitamento de estudos em habilitações profissionais específicas (tarefa da escola média), e de avaliar se já foram adquiridos no ensino médio, atestando o caráter profissionalizante das disciplinas e dos estudos que lhes deram suporte (tarefa de escolas e programas de formação profissional). Essa responsabilidade, além de exigir de equipes escolares imaginárias o conhecimento profundo dos fundamentos científicos e tecnológicos do processo produtivo e dos meandros mais sutis do mercado e da vida em sociedade, aliado a uma inusitada capacidade de prever o imprevisível, pressupõe uma perfeita articulação e sintonia entre os sistemas de ensino regular e de educação profissional. São complicadores que não podem ser perdidos de vista. Nessa linha de raciocínio, a visão do CNE, centrada na concepção de desenvolvimento humano da UNESCO, ao tentar dar às competências gerais uma perspectiva educacional abrangente e, ao mesmo tempo, articulá-las ao mundo do trabalho, pode desdobrar-se em alguns impasses ao ser trabalhada pelas escolas. Os procedimentos práticos correm o risco de resvalar para a generalidade, arrastando competências e habilidades para o poço de indefinição e inoperância da concepção de preparação para o trabalho da Lei n.7.044/82. Em síntese, o que chama a atenção é que as condições reais devem ajustar-se às diretrizes, e não as diretrizes às condições reais. Como é do conhecimento geral, aí não reside nenhuma novidade, o que é desanimador. Outra constatação é que enquanto as borboletas podem voar na mente dos iluminados, a escola deve ser realista e trabalhar nas condições existentes, por mais adversas que elas possam parecer.

Para além destas questões, cabe-nos aqui ressaltar o impacto mais significativo dessas Diretrizes sobre o Ensino de Sociologia, que foi a compreensão de que a referida disciplina deveria ser lecionada de forma "interdisciplinar", desconsiderando aí as particularidades teóricas e metodológicas presentes na construção do saber sociológico. Como nos alerta Minayo (1994), as controvérsias sobre a inter e transdisciplinaridade não podem escamotear um debate crítico sobre o esfacelamento do conhecimento. No que concerne especificamente ao Ensino de Sociologia Moraes (2004, p. 101) pontua que:

O parecer e a resolução apresentados pela CEB/CNE referentes ao Ensino médio parecem supor que professores de outras disciplinas tenham formação em Filosofia e Sociologia satisfatória para empreenderem esses tratamento interdisciplinar determinado. Conhecendo a estrutura curricular e as práticas presentes nas escolas superiores, logo vemos que essa ideia é, no mínimo, equivocada, mas, ao que parece, inolvidável. (...) Sociologia e Filosofia, quando aparecem no

currículo dos cursos superiores, são tratadas como matérias de cursos básicos de modo sumário e sem relação, por exemplo, com a formação para professor, isto é, fora do contexto da licenciatura. Imagine-se o que esse professor, nem sempre interessado pelas questões filosóficas ou sociológicas, assoberbado na sua formação pelas “tecniciidades”, informações e especificidades relativas a sua carreira, pode resgatar em sala de aula para satisfazer o dispositivo legal que diz, de modo muitíssimo atenuado: “tratamento interdisciplinar e contextualizado para conhecimentos de Filosofia e Sociologia”? Não será mais que um simulacro.

O fato é que devido à própria compreensão de Educação presente nessas diretrizes caberia à Sociologia um lugar menor, dissolvida em outras disciplinas, o que na prática implicou na inexistência do Ensino dessa ciência na escola. Segundo as DCNEM de 1998, as propostas pedagógicas das escolares deveriam assegurar o tratamento contextualizado e interdisciplinar de Sociologia e de Filosofia, necessário ao exercício da cidadania, o que estava de acordo com o texto da LDB. Na análise realizada por Silva e Pinto (2009) com relação a questão da interdisciplinaridade entre professores de língua portuguesa os autores apontam que esta surge como um discurso obrigatório, como algo a ser alcançado, mas não como uma prática efetiva, e nos parece que o tratamento interdisciplinar da Sociologia segue a mesma lógica, com o agravante de que professores que deveriam realizar o tratamento interdisciplinar dessa ciência não possuem formação inicial ou continuada para tanto.

Soma-se a este cenário os dilemas da identidade do Ensino Médio, tendo em vista que “Fala-se da perda da identidade, quando na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional.” (KRAWCZYK, p. 755), logo, há algo mais profundo em questão, que vai para além da presença ou não de uma disciplina, ainda que esta seja uma questão relevante, tendo em vista que o currículo transmite visões particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA, TADEU, 2011).

Esse tratamento “interdisciplinar” também se relaciona com a longa ausência da Sociologia dos exames de admissão ao Ensino Superior, que na atual conjuntura se mostram como uma relevante instância de legitimação das disciplinas escolares, não à toa, a presença da Sociologia nos vestibulares se mostrou como um importante elemento na introdução dessa ciência em determinados contextos, como nos indica a experiência pioneira da Universidade Federal de Uberlândia em 1997.

É necessário deixar suficientemente claro que não se trata aqui de realizar uma crítica unidimensional às DCNEM de 1998, tampouco à concepção de interdisciplinaridade, todavia, é necessário reconhecer as contradições e a hibridez do discurso presentes nesse documento (LOPES, 2002), que se reverberou no afastamento da Sociologia do Ensino Médio em nível nacional.

Contextualizando as Novas DCNEM

O novo momento político e social vivenciado pelo Brasil a partir do governo Lula levou a mudanças significativas no campo educacional, ainda que tenha havido também continuidades com relação ao período anterior, neste sentido, as novas DCNEM são frutos nesse novo contexto. Segundo Moehleck (2012, p. 56):

As DCNEM aprovadas em 2011 inserem-se em um contexto político, social e educacional distinto daquele vivido na década de 1990; contudo, algumas das críticas realizadas na época parecem continuar relevantes hoje. Em termos da especificidade do ensino médio, cabe observar os desafios inerentes à construção de uma identidade própria aos estudos realizados nesse nível, ao mesmo tempo em que se garante uma multiplicidade e diversidade de trajetórias possíveis. Essa questão nos remete, ainda, à possibilidade de construção de um currículo nacional para o ensino médio e também à indagação sobre onde este será definido, se por meio de diretrizes curriculares

estabelecidas no âmbito do CNE e do MEC ou se de forma indireta, através de exames e avaliações do desempenho dos alunos, como parece ser a função do ENEM em seu novo formato. A capacidade das DCNEM de induzirem novas políticas curriculares, especialmente nas esferas estaduais e municipais e mesmo nas escolas, é outro aspecto que merece atenção e maior aprofundamento por parte dos estudos na área, particularmente diante da questão federativa no país. Nesse sentido, vale observar, por último, que ainda precisamos ampliar e aprofundar os debates teóricos nesse campo, com um foco no próprio ensino médio e nas suas especificidades, que não se restringem à educação profissional, além de analisar o impacto dessas políticas nos sistemas de ensino e nas escolas, com mais estudos de base empírica, que talvez identifiquem as ressignificações e reapropriações feitas nesse âmbito das políticas curriculares formuladas nacionalmente.

A partir dessa breve análise realizada pela autora podemos inferir que as novas DCNEM demarcam não apenas rupturas com relação às anteriores, mas que inovam substancialmente em termos de linguagem e referencial teórico assumido, não à toa há uma forte preocupação na conceituação de categorias utilizadas no decorrer do documento, destacando aquelas delimitadas entre os parágrafos 1º e 6º do artigo 4º:

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Bem como a concepção de currículo presente no artigo 6º, definido como:

[...] a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas sócio-afetivas.

Observa-se desse modo há existência de uma matriz teórica que norteia as diretrizes, assumindo-as dentro de um dado projeto de sociedade. Porém, cabe a ressalva de que os documentos oficiais serão recontextualizados pelas Secretarias de Educação, e mais ainda nas salas de aula, na prática docente, considerando um cenário no qual os professores da Educação Básica tenham acesso, conheçam, deem relevância e busquem aplicar a perspectiva trazida em sua realidade, o que nem sempre é o que encontramos, tendo em vista que muitos docentes desconhecem os documentos oficiais produzidos, ou simplesmente os ignoram, visando sanar essa questão a Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que prevê um programa para a formação continuada para professores do Ensino Médio, entretanto os impactos desse programa só poderão ser avaliados a médio e longo prazo.

Tais diretrizes constituem uma severa crítica à subordinação da Educação ao mercado de trabalho, ainda que este universo não seja relegado a uma instância menor, muito pelo contrário, continua a ser uma importante referência, tanto que o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 coloca como referência para as diretrizes quatro dimensões da formação humana: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O trabalho é entendido no documento como um princípio educativo, sendo a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos.

Outro ponto interessante que figura ainda nesse parecer é o reconhecimento da pesquisa como princípio pedagógico, o que já fora ressaltado pelas OCN de Sociologia, ainda que caiba aqui uma problematização em torno das condições postas para a realização da pesquisa em nível médio (GOMES, 2007), todavia há que se reconhecer que:

A pesquisa como pressuposto epistemológico desenvolve no estudante do Ensino Médio a capacidade de observação e crítica: ele percebe, então, uma *nova realidade* a partir da análise sociológica do que está à sua volta. O impacto do estranhamento, no primeiro momento, pode ser seguido pela satisfação de responder concretamente a perguntas do tipo “*para que serve a Sociologia?*”. (MORAES, GUIMARÃES, 2011, p. 54).

Há, desse modo, uma confluência entre o que é apresentado nesse momento e as discussões que vinham se desenvolvendo nos últimos anos em torno do Ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Voltando ainda ao ponto em torno da interdisciplinaridade que já abordamos, ao nos referirmos às DCNEM de 1998, é interessante ressaltar que estas novas diretrizes apesar de se posicionarem de forma favorável a existência de conhecimentos disciplinares elas criticam duramente a fragmentação do conhecimento, de tal modo que são apontadas as seguintes questões:

Em geral, quando se discute currículo no Ensino Médio, há uma tendência a se questionar, corretamente, o espaço dos saberes específicos, alegando-se que, ao longo da história, a concepção disciplinar do currículo isolou cada um deles em compartimentos estanques e incomunicáveis. Os conhecimentos de cada ramo da ciência, para chegarem até a escola precisaram ser organizados didaticamente, transformando-se em conhecimentos escolares. Estes se diferenciam dos conhecimentos científicos porque são retirados/isolados da realidade social, cultural, econômica, política, ambiental etc. em que foram produzidos para serem transpostos para a situação escolar. Nesse processo, evidentemente, perdem-se muitas das conexões existentes entre determinada ciência e as demais. Como forma de resolver ou, pelo menos, minimizar os prejuízos decorrentes da organização disciplinar escolar, têm surgido, ao longo da história, propostas que organizam o currículo a partir de outras estratégias. É muito rica a variedade de denominações. Mencionam-se algumas dessas metodologias e estratégias, apenas a título de exemplo, sendo propostas que tratam da aprendizagem baseada em problemas; centros de interesses; núcleos ou complexos temáticos; elaboração de projetos, investigação do meio, aulas de campo, construção de protótipos, visitas técnicas, atividades artístico-culturais e desportivas, entre outras. Buscam romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real.

Tais estratégias e metodologias são práticas desafiadoras na organização curricular, na medida em que exigem uma articulação e um diálogo entre os conhecimentos, rompendo com a forma fragmentada como historicamente tem sido organizado o currículo do Ensino Médio.

Nesta etapa de ensino, tais metodologias encontram barreiras em função da necessidade do aprofundamento dos conceitos inerentes às disciplinas escolares, já que cada uma se caracteriza por ter objeto próprio de estudo e método específico de abordagem. Dessa maneira, tem se revelado praticamente difícil desenvolver propostas globalizadoras que abranjam os conceitos e especificidades de todas as disciplinas curriculares (BRASIL, 2011, p. 43).

O documento propõe como uma possibilidade para este dilema uma metodologia mista, na qual o currículo do Ensino Médio se organizaria a partir de disciplinas, que seria recorte para aprofundar os conceitos, com atividades integradoras imersão, que possibilitariam a imersão no real ou sua simulação para compreender a relação partetotalidade por meio de atividades interdisciplinares, de tal modo que “A interdisciplinaridade é, assim, entendida como abordagem teórico-metodológica com ênfase no trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento.” (Ibidem, p. 44), claro que mais uma vez aqui remetemos à necessidade de se pensar as condições reais do trabalho docente, de modo que apenas à luz destas é que poderemos vislumbrar as possibilidades da realização de tal proposta de organização curricular.

Também nesse documento, como podemos observar na Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que institui as DCNEM, o Ensino Médio é mais uma vez definido em termos de áreas de conhecimento (Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas), contudo, isso não implicou no não reconhecimento das especificidades em termos de produção disciplinar do conhecimento, tendo em vista que há uma definição clara acerca de quais ciências de referência compõem tais áreas do saber, possuindo a seguinte organização: **Linguagens:** a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física; **Matemática;** **Ciências da Natureza:** a) Biologia; b) Física; c) Química; **Ciências Humanas:** a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia.

O que se pode perceber é o fomento ao diálogo dentro e entre as áreas de conhecimento, mas sem o apagamento dos aspectos idiossincráticos de cada ciência. De forma mais enfática parece-nos haver uma homologia entre a organização das áreas do conhecimento no Ensino Médio, instituída pelas DCNEM, e aquela presente no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, hoje principal exame para o acesso ao Ensino Superior, principalmente junto às instituições públicas de ensino, o que pode nos indicar também uma parca autonomia em termos identitários do Ensino Médio.

Para além do reconhecimento do espaço da Sociologia, chama a atenção outro ponto presente nestas DCNEM, que se coloca no artigo 7º:

A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

Tanto podemos pensar essa questão no que diz respeito a presença de um número variado de disciplinas, como também aos conteúdos das disciplinas indicadas como constituintes das áreas de conhecimento do Ensino Médio, como já apontamos.

Este dispositivo das DCNEM nos leva a uma questão fulcral do Ensino de Sociologia: a necessidade de se pensar uma base nacional comum, o que ainda não foi devidamente encarado pelos agentes sociais envolvidos nessa questão, o que se complexifica ainda mais quando reconhecemos que o Ensino de Sociologia é, em verdade, o Ensino de Ciências Sociais, envolvendo também a Antropologia e a Ciência Política. Em todo o caso a existência de tal base não resolveria os dilemas postos ao ensino dessa disciplina, tendo em vista que:

Porém, inegavelmente esta é uma questão sobre a qual necessitamos nos debruçar com afinco, não olvidando que no caso da Sociologia as características locais e especificidades regionais, das quais falam as diretrizes, tomam contornos ainda mais evidentes. Todavia, é inegável que a elaboração de uma base comum só será possível ante a uma aproximação entre Universidades e Professores da Educação Básica, tendo em vista o protagonismo desses agentes.

Ressalta ainda o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 que “A base nacional comum e a parte diversificada constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos. A articulação entre ambas possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local e dos estudantes, perpassando todo o currículo.” (BRASIL, 2011, p. 45), no que concerne à parte diversificada esta é definida pelos sistemas de ensino e pelas escolas, ainda segundo o documento. O que nos interessa ressaltar aqui é que estas novas diretrizes instam a Sociologia a se posicionar sobre essa base nacional comum, considerando ainda que:

Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos estudantes. (Ibidem, p. 46).

Apesar de não haver uma alteração abrupta com relação à organização do Ensino Médio podemos dizer que as mudanças trazidas impactaram a Sociologia de forma bastante enfática, ainda que a abrangência de tal impacto só possa ser medido a médio e longo prazo, considerando as particularidades do próprio ensino de Sociologia, tendo em vista questões fulcrais, como a parca carga horária da disciplina, geralmente restrita a uma hora/aula na maior parte das unidades da Federação, e o fato de que a maior parte dos professores desse campo não possuem formação acadêmica nas Ciências Sociais.

Não almejamos aqui cair em um pessimismo, mas sim reconhecer que o avanço representado por tais diretrizes, ao menos no que concerne ao Ensino de Sociologia, deve ser acompanhado de outros, que tangenciam principalmente as condições de trabalho de tais professores, e sua formação.

Considerações Finais

Neste breve ensaio o que buscamos dar relevo foi ao lugar da Sociologia frente às novas DCNEM, que apesar de possuírem algumas continuidades com relação às de 1998 demarcam também alterações significativas com relação a perspectiva sobre o Ensino Médio.

Claro que para além de um documento de referência há inúmeras questões que confluem para pensarmos o lugar da Sociologia, como a formação dos professores, suas condições de trabalho, as aspirações dos jovens com relação a seu futuro etc., mas estes avanços legais são de suma importância para compreendermos os contornos que uma dada ciência assume na Educação Básica.

No que diz respeito especificamente à elaboração de uma base nacional comum é importante ressaltar que há uma série de elementos que tencionam essa formulação, como os programas dos exames de admissão para o Ensino Superior, bem como as propostas de organização dos conteúdos dos livros didáticos, em especial após a introdução recente da Sociologia no Plano Nacional do Livro Didático.

Por fim, acreditamos que esta nova realidade em termos legais possibilita o surgimento de uma nova “geração pedagógica” de professores de Sociologia, que passam a vislumbrar sua realidade docente a partir de novos referenciais, e, principalmente, de novos horizontes, abrindo inclusive novas possibilidades de agendas de pesquisa em torno do Ensino de Sociologia na Educação Básica.

Notas

² Em 2005 foi criado o Grupo de Trabalho “Ensino de Sociologia” que ocorre junto ao Congresso Brasileiro de Sociologia, em 2009 o Encontro Nacional para o Ensino de Sociologia na Educação Básica, em 2012 foi fundada a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, cujo primeiro Congresso nacional ocorreu em 2013. Destaca-se ainda a criação da linha de pesquisa em Ensino de Sociologia em 2011 junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, bem como do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio junto à Fundação Joaquim Nabuco.

³ Ressalta-se que desde o fim da profissionalização compulsória do Ensino Médio, mais ainda a partir da redemocratização do Brasil, tem havido experiências pontuais de introdução da Sociologia em diversas Unidades da Federação, até 2006 a Sociologia e a Filosofia já haviam sido incluídas em 17 delas, sendo optativas em duas destas.

⁴ Para uma análise mais detalhada desse ponto vide Gentili (1996) e Melo (2004).

⁵ Esse programa surge em 1985 enquanto política pública, no qual o governo federal centraliza o planejamento, avaliação, compra e distribuição do livro escolar para a maioria dos alunos da educação básica no Brasil, tendo sido o programa ampliado progressivamente, e a partir de 2003 passou a abarcar além do ensino fundamental o ensino médio. (CASSIANO, 2007), no caso da Sociologia foram selecionados dois livros, cuja distribuição iniciou-se em 2012 junto às escolas públicas.

⁶ Entende-se por geração pedagógica o período no qual cada profissional fez seu último curso de formação para a docência, visto que foi exposto à literatura e ao debate pedagógico característico do momento (WEBER, 1996).

Referências

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.

_____. **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.

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

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012.

_____. **Parecer CNE/CBE nº 38/2006**. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de agosto de 2006.

_____. **Parecer CNE/CBE n. 15, de 1 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 1998b.

_____. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público nas redes estaduais e distrital de educação. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de novembro de 2013.

_____. **Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012.

_____. **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de agosto de 1998a.

BUENO, M. S. S.. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. **Cad. Pesqui.**, s/v, n. 109, p.7-23. 2000.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação: História Política e Sociedade) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de de São Paulo, São Paulo, 2007.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). - **Escola S.A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GOMES, A. L. F. . Notas Críticas sobre as Orientações Curriculares Nacionais para a Sociologia no Ensino Médio. **Cronos**, v. 8, n 2, p. 10-20, 2008.

HANDFAS, A.. O Estado da Arte do Ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. **Inter-legere**, s/v, n. 9, p. 386-400, 2011.

KRAWCZYK, N.. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cad.**

- Pesqui., v.41, n.144, p.752-769, 2011.
- LOPES, A. C.. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A. C., MACEDO, E. (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e política**. Rio de Janeiro: DPTA, 2002. p. 145-176.
- MELO, A. A. S. . **A mundialização da educação**. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2004.
- MINAYO, M. C. S.. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia?. **Saúde e Sociedade**, v. 3, n.2, p. 5-21, 1994.
- MOEHLECKE, S.. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Rev. Bras. Educ.**, v.17, n.49, p.39-58, 2012.
- MORAES, A. C.. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES**, v. 31, n 85, p. 359-382, 2011.
- _____. Por que Sociologia e Filosofia no Ensino Médio?. In: CARVALHO, L. M. G. de. (org.). **Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 95-104.
- MORAES, A. C. ; GUIMARÃES, E. F. . Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, A. C. de (Org.). **Coleção Explorando o Ensino de Sociologia**. Brasília: MEC, 2010, p. 45-62.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 13-48.
- OLIVEIRA, A.. O Currículo de Sociologia na Escola: um campo em construção (e disputa). **Revista Espaço do Currículo**. v. 6, n2, p. 355-366, 2013a.
- _____. Revisitando a História do Ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education** v. 35, n 2, p. 179-189, 2013b.
- SANTOS, M. B.. A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. de. (org.). **Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 131-180.
- SILVA, Illeizi L. F. . O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, A. C. de (Org.). **Coleção Explorando o Ensino de Sociologia**. Brasília: MEC, 2010, p. 23-31.
- SILVA, L. H. O.; PINTO, F. N. P. . Interdisciplinaridade: as práticas possíveis. **Revista Querubim**, v. 5, n 1, p. 01-18, 2009.
- TAKAGI, Cassiane. **Formação do professor de sociologia do ensino médio: um estudo sobre o currículo do curso de ciências sociais da Universidade de São Paulo**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2013.
- WEBER, Silke. **O Professorado e o Papel da Educação na Sociedade**. Campinas: Papirus, 1996.

Recebido em:27/01/2014

Aprovado para publicação em: 31/10/2014