

Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo

A missanga, todos a vêem. Ninguém
nota o fio que, em colar vistoso, vai
compondo as missangas.

Mia Couto – *O fio das missangas*

Simone Meucci

Professora do Departamento de Ciência Política e Sociologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), doutora em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em Ciências Sociais.

Rafael Ginane Bezerra

Professor do Departamento de Métodos, Técnicas e Práticas de Ensino da Universidade Federal do Paraná (UFPR), doutor em Sociologia pela UFPR, coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em Ciências Sociais.

INTRODUÇÃO

O movimento pelo retorno da sociologia à educação básica foi constantemente acompanhado pela discussão sobre o delineamento de um currículo mínimo de caráter nacional para a disciplina. Essa discussão, por sua vez, sempre esteve associada à inquietação segundo a qual a sociologia escolar não possui uma identidade bem constituída ou de que a sua inserção nesse nível de ensino ainda é instável. Dito de outra forma, a estabilização do conteúdo curricular da disciplina e a sua homogeneização, em âmbito nacional, tendem a ser pensadas como antídotos

para o dilema que consensualmente se expressa através da hipótese de intermitência histórica da sociologia.

Ainda que de feitiço exploratório, lançando mão de questionamentos e sugerindo hipóteses que pretendem inspirar novas pesquisas, o presente artigo tem o objetivo de problematizar esse vínculo causal entre a definição de um currículo mínimo e a consolidação da identidade da sociologia escolar como uma disciplina da educação básica. Tendo como pano de fundo alguns elementos da teoria dos códigos de Basil Bernstein, particularmente a sua proposição de que os resultados do processo educativo estão associados à articulação entre currículo, pedagogia e avaliação, identifica três instâncias privilegiadas para se pensar a rotinização do conteúdo que vem sendo mobilizado pela sociologia escolar: o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o modelo que caracteriza as Licenciaturas no Brasil. Consideramos a hipótese de que essas três instâncias, mesmo que de forma heterogênea, têm operado a lógica de seleção que define minimamente o conteúdo a ser trabalhado pela disciplina.

Ressalta-se aqui que a heterogeneidade do processo de seleção não é uma função da suposta falta de identidade e/ou legitimidade da sociologia escolar. A propósito, uma tarefa reivindicada por este artigo é a demonstração de que essa caracterização negativa não é pertinente. A heterogeneidade mencionada é um resultado da própria dinâmica institucional do Estado brasileiro: diferentes atores, localizados em diferentes esferas e desempenhando funções que não estão imediatamente ligadas a políticas curriculares acabam agindo no sentido de produzir a estabilização de conteúdos que caracterizam um currículo.

Dessa perspectiva, deriva outra peculiaridade do texto que se apresenta aqui. Busca-se por dinâmicas de definição curricular em contextos e documentos que usualmente são desconsiderados para esse propósito. Nesse sentido, sugere-se que os textos oficiais e legais contidos nos parâmetros, diretrizes e orientações nacionais não se constituem como únicas instâncias decisivas para a efetiva definição do currículo.

CURRÍCULO: UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

Uma análise sociológica do currículo não pode prescindir do exame da dinâmica institucional e histórica que o envolve. Isso é importante para se evitar a abordagem que vincula mecanicamente o resultado do processo educativo à intencionalidade prevista no currículo. Embora essa ressalva possa parecer um truísmo, no caso da sociologia escolar ela se faz necessária

pelo seu teor de advertência: a rotinização do conteúdo a ser trabalhado pela disciplina não é suficiente para definir a sua identidade ou o seu papel no contexto da educação básica.

A esse respeito, é pertinente evocar um argumento básico proposto por Basil Bernstein (1996): não reduzido ao currículo ou ao conhecimento que se ensina, o processo educativo deriva das relações que se estabelecem entre o currículo, a pedagogia e a avaliação. Isso significa que a maneira como se opera a transmissão do conhecimento e se verifica a sua sistematização por parte de quem está sendo ensinado é tão importante quanto o conteúdo. Em termos metodológicos, portanto, o currículo precisa ser pensado de uma maneira não-essencialista.

Mesmo não sendo voltada especificamente para uma discussão sobre o currículo, a teoria dos códigos de Basil Bernstein (1998) representa uma abordagem não essencialista com grande valor heurístico para o argumento desenvolvido neste artigo. De particular importância são as suas noções de poder, controle, enquadramento e classificação.

De forma muito resumida e esquemática, no processo educativo o poder encontra-se associado ao procedimento de seleção. Uma vez que o estoque de conhecimentos ao nosso alcance tende ao incomensurável, definir o conteúdo considerado válido para ser ensinado pressupõe a capacidade de se estabelecer aquilo que é legítimo. Por outro lado, o controle vincula-se à lógica do enquadramento. Nela, o que está em jogo é a dinâmica da transmissão do conteúdo: um enquadramento maior implica maior controle do processo de transmissão por parte do professor, enquanto um enquadramento menor desloca o foco do processo educativo para o público que está sendo ensinado.

Quanto à classificação, essa noção faz referência às fronteiras mais ou menos nítidas entre as áreas e disciplinas do conhecimento. Áreas muito classificadas apresentam disciplinas com forte ancoragem epistemológica, o que implica maior tendência ao isolamento. Caso se associe essa noção especificamente ao currículo, a classificação indica em que medida as disciplinas terão uma relação de afastamento ou convergência.

É através da mobilização dessas noções que Bernstein demonstra a importância da articulação entre currículo, pedagogia e avaliação. Poder, controle, enquadramento e classificação delineiam relações estruturais que tornam legível o deslocamento do processo educativo em relação ao seu conteúdo. Esse só será acionado após procedimentos de seleção, distribuição entre disciplinas com maior ou menor integração e transmissão através de rotinas com maior ou menor enquadramento.

Com efeito, essa perspectiva possibilita que a discussão sobre o processo educativo – seja aquele associado mais genericamente ao Ensino Médio, seja aquele reivindicado para a sociologia escolar – estabeleça vínculos com os dilemas organizacionais do Estado brasileiro. Desses dilemas, particular relevância adquirem aqueles relativos aos movimentos de centralização e descentralização das esferas decisórias que atingem o campo educacional de maneira especialmente sensível. A esse respeito, como ilustração, pode-se fazer referência ao episódio de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no Brasil. Discutida desde 1946, ela foi aprovada apenas em 1961, quinze anos depois, devido à travada discussão acerca da divisão de responsabilidades entre municípios, estados e União.

Atualmente, em termos formais, no que tange pontualmente aos currículos escolares, nacionalmente são definidas diretrizes gerais, expressas em documentos oficiais como os Parâmetros ou as Orientações Curriculares Nacionais, e elaboradas segundo um processo capitaneado pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos da LDB e da Lei n.º 9.131/95 que o instituiu. Aos sistemas estaduais de ensino e aos estabelecimentos escolares cabe a definição mais precisa da matriz curricular e dos planos pedagógicos. Ou seja, o pacto federativo em vigência determina que no plano nacional sejam definidos preceitos genéricos, ao passo que as unidades estaduais e as escolas definem e detalham os conteúdos.

Dado o arazoado contido nesses documentos oficiais, essa característica do pacto federativo é considerada positivamente, na medida em que contribui para colocar em prática o princípio da autonomia. Ressalte-se que em seus artigos 8º, 12º e 15º a Lei de Diretrizes e Bases estabelece como tarefa o zelo pela autonomia pedagógica, administrativa e financeira dos sistemas de ensino. Está por trás disso uma concepção de escola democrática que preserva, identifica e reflete sobre o conhecimento e seus nexos com identidades regionais, sobretudo através das discussões coletivas para a definição das matrizes e dos projetos político-pedagógicos.

O processo de discussão sobre a responsabilidade de delineamento do currículo ocorre, no entanto, numa trama institucional de ações que ultrapassa o Conselho Nacional de Educação, as Secretarias e os agentes das escolas. Aqui se evidencia a pertinência da abordagem proposta por Bernstein. Se o processo educativo não se faz apenas nas ações curriculares, também não se pratica somente em sala de aula. Tal como na metáfora que opõe convenção e direito, costume e lei, a oposição entre currículo e prática escolar ignora, muitas vezes, outras dimensões importantes do Estado brasileiro, bem como a grade de tarefas assumidas pelas complexas atividades da política educacional nacional.

A oposição entre currículo e prática ignora, portanto, a complexidade da ordem legal, além de ser indiferente às conexões entre os diversos órgãos operantes. Há diversas ordens legais, assim como diversas práticas, sendo que, por vezes, certas legalidades legitimam determinadas práticas como também o contrário é verdadeiro. Em função disso, trabalha-se aqui com o pressuposto segundo o qual o processo educativo se realiza também na ação de outros agentes e instituições e num trânsito complexo entre o Ministério da Educação e suas autarquias, as universidades, as editoras e as escolas. O mundo legal, oficial e burocrático não é menos rico e menos contraditório do que a prática escolar.

Em seguida, apresenta-se a discussão sobre três instâncias que têm desempenhado um papel decisivo no que diz respeito ao processo educativo para o Ensino Médio de uma forma mais geral, e para a sociologia escolar de forma mais específica: o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o modelo que caracteriza as licenciaturas no Brasil. Argumenta-se que essas três instâncias concorrem para originar uma dinâmica heterogênea de seleção de conteúdos, contribuindo, assim – mesmo que isso não esteja previsto no início do processo –, para originar um currículo em termos nacionais.

O PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

O Plano Nacional do Livro Didático é, como se sabe, um programa que avalia e distribui livros didáticos para as escolas públicas do país. Instituído por decreto em 1985 – quando se previa a aquisição gratuita e universal para os alunos do então chamado ensino de 1º grau –, foi ampliado, desde 2003, para o ensino médio. Atualmente este Programa faz do Estado brasileiro, um dos maiores compradores de livros do mundo, senão o maior. Vejamos os dados sobre o último PNLD-2012 para o Ensino Médio:

- . Investimento: R\$ 333.116.928,96
- . Alunos atendidos: 7.649.794
- . Escolas alcançadas: 19.243
- . Livros distribuídos: 34.629.051

Este processo é centralizado no Ministério da Educação: a seleção é protagonizada pela Secretaria da Educação Básica; em particular, pela Divisão de Material Didático; ao passo que a execução é realizada pela Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Embora existam poucas pesquisas sobre o efetivo uso do livro didático (suspeitamos que é menos usado pelos alunos e mais pelos professores, como bibliografia complementar), acreditamos que nas suas páginas se realiza importante atividade de seleção e organização dos conteúdos. Assim, podemos considerar a hipótese de que o livro é auxiliar na escolha dos conteúdos do professor em sala de aula, logo na definição curricular que se traduz na experiência empírica dos docentes.

Os livros didáticos podem ser, nesse sentido, peça importante da definição do conteúdo. São produtos que conectam, ao seu modo, indústria editorial, universidade (pelo autor) e escola (pelo professor e aluno, seus leitores). A propósito, é importante lembrar que, no PNLD-2012, de Sociologia, foram aprovados livros de autores doutores, pertencentes ao quadro das universidades públicas brasileiras e essa não foi uma exceção entre os livros inscritos.

Nesse sentido, é também importante destacar que a forma de abordagem do conhecimento sociológico nestes livros atende ao que Bernstein chamaria de 'classificação'. São livros que seguem, quase que rigorosamente, uma estrutura baseada em autores e temas fundamentais das ciências sociais, escapando muito pouco dos modos mais convencionais de transmissão de conhecimento sociológico praticados na universidade.

Outro aspecto em tela aqui, e que pode ser problematizado a partir do PNLD, é o impasse centralização/descentralização curricular. O Edital do PNLD que orienta os critérios de avaliação dos livros (inclusive quanto aos seus conteúdos) para as editoras é elaborado por uma Comissão Técnica composta por um representante de cada área que, por sua vez, nomeia os pareceristas avaliadores. Neste aspecto, o PNLD é uma 'operação' centralizada de avaliação do material escolar que, se não impede a autonomia do professor e da escola na escolha do material, limita seu leque de alternativas, pois o catálogo de possibilidades resulta de uma seleção realizada pela equipe nomeada pelo MEC. E ainda que os grupos de avaliadores sejam compostos por especialistas das diferentes regiões, a produção dos livros está escandalosamente concentrada no Sudeste. No caso particular de sociologia, a maioria das editoras e dos autores é de São Paulo e do Paraná. Não houve nem um autor ou editora do Nordeste na primeira edição do PNLD.

Assim, ainda que não possamos dizer que o PNLD fere a autonomia pedagógica proclamada na LDB, acreditamos que dois pontos devam ser discutidos: a) há uma espécie de nacionalização dos conteúdos escolares para o qual concorre a avaliação centralizada dos livros didáticos? b) como as secretarias estaduais de educação e os estabelecimentos escolares enfrentam,

em seus contextos regionais, os conteúdos marcados pela centralização nas condições de avaliação e produção do material escolar?

No caso da sociologia, há um mapeamento feito por Mario Bispo dos Santos que revela ser fecunda a hipótese de correspondência entre os currículos dos Estados e o conteúdo que é solicitado no Edital do PNLD, o que também sugere que temos efetivamente um conteúdo escolar nacionalmente estável (SANTOS, 2012).

Portanto, compreendendo o livro didático como um artefato significativo na prática escolar cotidiana – cujos usos, conforme já notamos, temos ainda que avaliar –, o fato de ele chegar à escola pública por meio não apenas de uma política de avaliação centralizada, mas também através de um mercado editorial bastante concentrado, pode ter impactos importantes para definição nacional dos conteúdos.

É provável que o incômodo com a suposta falta de conteúdos estáveis da sociologia seja de outra natureza. E aqui vai uma nova hipótese: trata-se de um incômodo com a seriação do conteúdo. Pode ser que a tarefa das unidades regionais (secretarias e escolas) seja organizar em séries de acordo com o nível de dificuldade este conteúdo. E efetivamente o livro único (que foi demandado para o PNLD) não ajuda nessa organização seriada.

O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM

Outra ação que parece contribuir para definir conteúdos no Ensino Médio é o Exame Nacional. O ENEM, como é conhecido, foi criado em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso. O objetivo da prova – na época, composta por apenas 63 questões e uma redação – era servir como modelo de avaliação anual do aprendizado dos alunos no Ensino Médio, auxiliando o governo na elaboração de políticas de melhoria na educação do País. Na primeira edição, o Exame contou com um número modesto de apenas 115,6 mil participantes, de um total de 157,2 mil inscritos.

Desde 2009, o ENEM mudou o sentido, o método de avaliação e de correção. É agora condição para o ingresso na maioria das universidades públicas do país, com cerca de 180 questões. É aplicado em todas as unidades da Federação, organizado pelo INEP, uma das autarquias do Ministério da Educação. Em 2013, o ENEM teve 7.173.574 inscritos e, em 2014, cerca de nove milhões.

Estes números têm, evidentemente, correspondência com os alunos concluintes do Ensino Médio. Para compreender, numa série histórica mais abrangente, o que representam esses cerca de sete milhões de alunos, levantamos o número de matriculados no ensino médio e no ensino superior em

1996, 2011 e 2012. Isso nos ajuda a compreender o fenômeno do ENEM, de uma perspectiva de transformação do sistema educacional brasileiro:

2012: 7.944.741 no ensino médio / 7.037.688 no ensino superior

2011: 7.337.160 no ensino médio / 6.739.689 no ensino superior

1996: 5.739.077 no ensino médio / 634.236 no ensino superior

Estes dados, coletados do *site* do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstram que a maior expansão do processo está ocorrendo, atualmente, no ensino superior. Isso, evidentemente, muda o sentido do ensino médio, já que a relação entre ambos os níveis está, gradativamente, mais próxima. Em tese, os dados nos levam a crer que estamos transmitindo conteúdo para alunos que, cada vez mais, querem realizar curso superior. E, ainda que existam diferenças substantivas regionais, possivelmente essa aproximação acaba por condicionar horizontes de uma política nacional para o ensino médio e para o ensino superior. Com efeito, queremos dizer que isso faz com que o ENEM jogue um papel ainda mais importante nesses conteúdos.

As novas diretrizes curriculares, publicadas em 2013, compreendem o ensino médio como momento para reflexão acerca da ciência, da tecnologia e do trabalho, entendidos como ferramentas não apenas para intervenção e apropriação da realidade, mas como dimensões materiais e imateriais que possibilitam a formulação de identidades. Idealmente, as novas diretrizes parecem supor o ensino médio como um momento em que o aluno “toma posse” de si, ao mesmo tempo em que domina os instrumentos intelectuais e culturais da sociedade. Com efeito, segundo os números levantados, o ensino médio se constitui, hoje, para parte da população de estudantes, como uma formação geral que precede a etapa especializada, decisiva para a constituição de agentes sociais ativos e autônomos.

O ENEM, recentemente expandido em suas funções, está, portanto, articulado a um processo de transformação substantiva do ensino médio, bem como à expansão quantitativa do ensino superior. Desde 2009, vem exercendo funções de:

- a) Avaliação do ensino médio que já faz sombra à “Prova Brasil”.
- b) Condição para participação do estudante nos programas “Universidade para todos” (Prouni) e “Ciência sem fronteiras”, e para receber o benefício do “Fundo de financiamento estudantil” (Fies).
- c) Certificação da conclusão do ensino médio para estudantes maiores de 18 anos.

d) Classificação nos vestibulares de instituições públicas pelo Sistema de Seleção Unificado (SISU), informatizado e gerenciado pelo Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM. Em 2013, 113 universidades adotaram o ENEM como forma de ingresso.

Além destas funções assumidas, há outra, mais ou menos evidente: o ENEM tem forçado a abertura de portas para a integração das disciplinas curriculares. Ainda que se diga que ele se dedica à avaliação dos currículos, ele é assimilado, sobretudo, como definidor dos currículos, não apenas pela prática escolar dos professores (principalmente de escolas privadas, cujo interesse pela aprovação de alunos no ensino superior é capitalizado para fins de *marketing*), como também pelo próprio Ministério que reconhece e reforça a centralidade do ENEM para fazer cumprir alguns de seus interesses.

Com efeito, o documento que orienta os critérios de avaliação do ENEM, 2014 – ‘Matrizes de Referência das Ciências Humanas e suas Tecnologias’¹ – compreende a integração dos conhecimentos de Geografia, História, Sociologia e Filosofia. E, nesse sentido, define as seguintes competências fundamentais a serem avaliadas:

- a) *Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.*
- b) *Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.*
- c) *Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.*
- d) *Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.*
- e) *Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.*
- f) *Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.*

Nesta direção, vale ainda destacar os objetos de conhecimento que serão reclamados na avaliação, segundo o INEP²:

- a) *Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade.*
- b) *Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado.*

- c) *Características e transformações das estruturas produtivas.*
- d) *Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente.*
- e) *Representação espacial.*

Ressalte-se que, rigorosamente, estes fundamentos – a partir dos quais se elabora o ENEM – reforçam o papel da sociologia, inclusive representando-a como uma espécie de ciência integradora, capaz de articular, em particular, conhecimentos da história e da geografia. Nesse sentido, é que argumentamos a favor da inexistência de fragilidade do conhecimento sociológico escolar. Ou seja, na nossa interpretação, sua definição e sua consolidação têm papel fundamental de integração entre campos de saber, visível especialmente no documento que define os critérios e os fundamentos do ENEM.

AS LICENCIATURAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

No Brasil a formação de professores para a educação básica guarda uma característica que remonta pelo menos à década de 1930. Nesse período, aos bacharéis de diferentes áreas era facultada a possibilidade de acrescentar um ano de disciplinas relacionadas à educação para a obtenção da licenciatura. Assim eram formados os docentes para o então chamado ensino secundário. Numa denominação que se popularizou, esse modelo de formação de professores ficou conhecido como “3+1”.

Recentemente, num movimento ainda tributário da LDB de 1996 e que atravessou os primeiros anos do século XXI, foram promulgadas as “Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica”. Nesse contexto, as licenciaturas passaram a ter os seus projetos político-pedagógicos acompanhados pelo Conselho Nacional de Educação, e vários ajustes foram realizados em função das novas diretrizes. Ainda assim, em uma avaliação consensual na bibliografia que trata do tema, prevalece um padrão de formação de professores com foco na área disciplinar específica e que reserva um espaço apenas residual para a formação pedagógica.

Apesar da recorrência desse tema nos fóruns dedicados ao ensino de sociologia, a formação de professores para a educação básica no Brasil é feita de maneira fragmentada em todas as áreas disciplinares. Nos termos propostos por Bernstein, trata-se de um processo caracterizado por forte classificação, o que significa que as fronteiras disciplinares são muito demarcadas e a vigilância epistemológica sobre elas é muito intensa. Em função disso, as instituições de ensino superior, mesmo observando diversificadas iniciativas, não conseguem

originar faculdades com o propósito de formar profissionais com uma base comum, englobando diferentes especialidades.

A esse respeito, Bernardete Gatti (2010) comenta que a forte tradição disciplinar que marca a identidade docente tem orientado os futuros professores a se afinarem mais com as demandas de sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica. Mais do que isso, essa tradição faz com que as entidades profissionais e científicas oponham resistências recorrentes a projetos e iniciativas de cunho interdisciplinar.

Especificamente em relação ao ensino de sociologia, esse forte traço de classificação apresenta pelo menos três desdobramentos que merecem considerações.

O primeiro é de ordem metodológica e tem sido sistematicamente observado através da atividade de supervisão de estágio, no âmbito da Universidade Federal do Paraná. Formados durante três anos nas disciplinas canônicas das três áreas (sociologia, antropologia e ciência política), os acadêmicos iniciam as práticas de ensino com uma postura que naturaliza o modelo do processo educativo característico da universidade. Por ser um processo fortemente enquadrado, esses acadêmicos encontram dificuldades significativas para compreender e colocar em prática metodologias mais centradas nos alunos.

O segundo é de ordem curricular e está ligado ao fato de os acadêmicos tenderem a naturalizar o conteúdo desse processo. Isso implica, por sua vez, uma frequente tentativa de transpor o conteúdo estudado na universidade para o âmbito escolar, operação associada à necessidade de simplificação e que resulta, incontornavelmente, em tratar a Escola como um espaço hierarquicamente inferior à universidade. Julgando-se na posição de quem precisa simplificar o conteúdo disciplinar para poder lecionar, os acadêmicos passam a negar a escola como portadora de uma dinâmica própria.

O terceiro é de ordem política. Tal como demonstrado na seção em que se discutiu o ENEM, os conteúdos previstos em sua Matriz de Referências são fortemente tributários dos conceitos básicos das Ciências Sociais. Isso significa que à sociologia está sendo facultado um papel estratégico de disciplina que pode integrar e aproximar as demais disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas.

CONCLUSÃO

Observamos, ao longo deste texto exploratório, que embora o detalhamento curricular esteja previsto para ocorrer segundo o princípio da autonomia fe-

derivativa, há processos centralizados que, não obstante, são também bastante heterogêneos e que, apesar disso, estão produzindo condições para estabilização e legitimação da sociologia escolar. O ENEM – vinculado ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e ao poder central – tem desempenhado papel decisivo na seleção de conteúdo. Não obstante, enquanto a Matriz de Habilidades e Competências do ENEM prevê a distribuição dos conteúdos em função de áreas do conhecimento, o que reforça o princípio da interdisciplinaridade, as Licenciaturas – responsáveis pela formação dos futuros professores – operam com um forte princípio de classificação, o que contribui para a manutenção de nítidas fronteiras disciplinares. Finalmente, se, por um lado, os documentos oficiais operam com um campo semântico – advogando o deslocamento dos conteúdos, em função de habilidades e competências –, por outro lado, o PNLD, pelo menos no caso da sociologia escolar, disponibiliza livros caracterizados por forte enquadramento, na medida em que pressupõem a exegese de autores, textos e teorias.

Esses exemplos demonstram a plausibilidade de se afirmar que, a despeito da existência de um currículo, a lógica de organização do Estado brasileiro faz com que a nacionalização do conteúdo seja marcada por contradições, ainda que sejam estabilizadoras e estáveis.

Por fim, defendendo-se a hipótese de que a sociologia escolar possui (sim!) um currículo nacionalmente delineado, desloca-se o debate sobre os desafios que cercam a disciplina. Vive-se um momento no qual as conquistas históricas que emergiram com a modernidade estão sendo violentamente contestadas. Da crença de que a política é o mal das sociedades contemporâneas à exaltação de movimentos que tomam vingança por justiça, a lógica obscurantista que identifica problemas (e sugere soluções), através da simplificação de questões complexas, ganha contornos de uma postura hegemônica que nega o valor, a ação e os efeitos das instituições. Apenas soluções individuais são reconhecidas fazendo se perder de vista o caráter positivamente revolucionário da esfera pública e a dimensão social dos fenômenos.

Nesse contexto, nos parece que não é a suposta falta de identidade da sociologia escolar que paira como um problema no horizonte, e sim o desafio de posicionar o campo da educação como um todo, e dentro dele a radicalidade do raciocínio sociológico, na contramão dessa postura hegemônica. Talvez o mais difícil e inquietante para o professor de sociologia seja, hoje, demonstrar a trama das instituições e valores compartilhados que nos cercam e condicionam, quando não determinam, nossas ações e nossas condições. É preciso lembrar que quanto mais sofisticado o tecido mais fino e menos visível é o fio. Isso não enfraquece o pano; apenas torna menos evidente sua

constituição. E nos parece, com efeito, que a radicalidade e a dificuldade da sociologia escolar é menos o delineamento do conteúdo do que a forma de provocar, na escola, esse olhar que exige, a contrapelo, ver o que não é imediatamente visível e, muitas vezes, o que não se deseja ver.

NOTAS

¹ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Matriz de Referência ENEM 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf Acesso em: 08/06/2014.

² *Idem*.

BIBLIOGRAFIA

ARANHA, Antônia V. S. & SOUZA, João V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? In: **Educar em Revista**. n. 50. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2013. p. 69-86.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madrid: Morata, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena**. 2001. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em: 07/06/2006.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de Referência ENEM 2014**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf Acesso em: 08/06/2014.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e sociedade**. v. 31, n. 113. Campinas-SP: CEDES/UNICAMP, 2010. p. 1355-1379.

SANTOS, Mario Bispo dos. Diretrizes curriculares estaduais para o ensino de sociologia: em busca do mapa comum. In: **Percursos**. Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 40 – 59, jan/jun. 2012.

Palavras-chave:

**sociologia, currículo,
ensino médio, Brasil.**

RESUMO

Este artigo procura deslindar, de modo exploratório, as formas institucionais que permitem a rotinização do conteúdo sociológico nas escolas. Inspirados na teoria dos códigos de Basil Bernstein – em particular a ideia de articulação entre currículo, pedagogia e avaliação – identificamos três instâncias privilegiadas da estabilização do conteúdo da sociologia escolar: o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o modelo que caracteriza as licenciaturas no Brasil. Procura-se argumentar que essas três instâncias, mesmo que de forma heterogênea, têm operado a lógica de seleção que define o conteúdo sociológico no Ensino Médio.

Keywords:

**sociology, program, high
school, Brazil.**

ABSTRACT

In an exploratory manner this article aims to analyze the patterns related to the consolidation of sociological knowledge at basic education. Following Basil Bernstein's code theory and its proposition about program, pedagogy and evaluation, we suggest the National Plan of Textbooks (PNLD), the National Evaluation of High School (ENEM) and the pattern of forming new teachers as three privileged areas of research. We argue that this privileged areas have selected sociology's disciplinary content at high school level in Brazil.

Recebido para publicação em junho/2014. Aceito em julho/2014.
