



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Marco Antonio Monteiro Bourguignon

Ensino de Sociologia e Sociedade da Informação:

Análise e desafios do currículo de Sociologia no Ensino Normal do Estado do

Rio de Janeiro

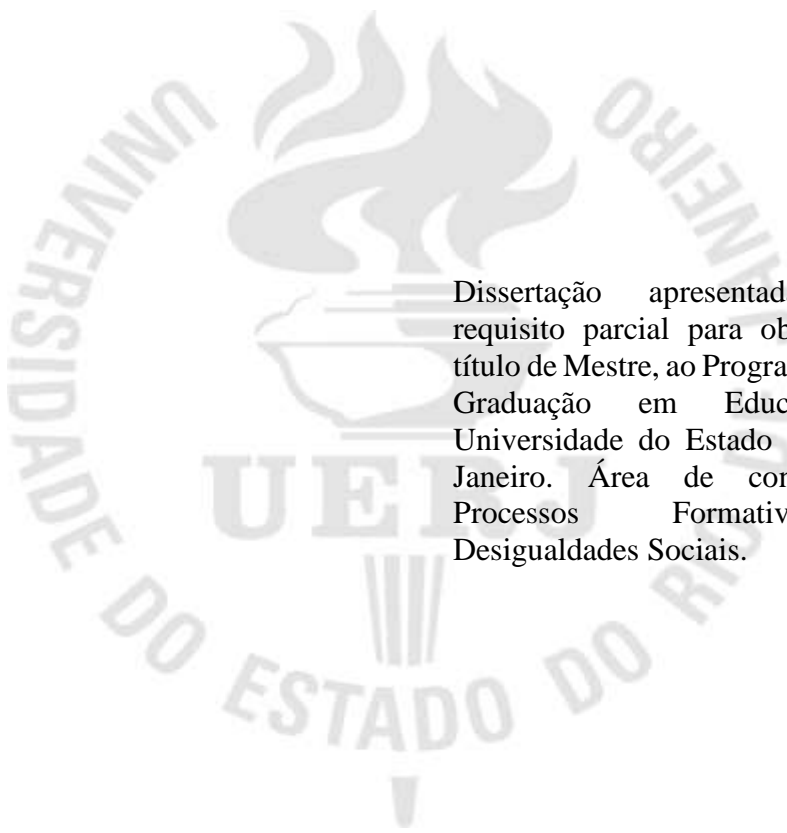
São Gonçalo

2017

Marco Antonio Monteiro Bourguignon

Ensino de Sociologia e Sociedade da Informação:

Análise e desafios do currículo de Sociologia no Ensino Normal do Estado do Rio de Janeiro



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis

São Gonçalo

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D



Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marco Antonio Monteiro Bourguignon

Ensino de Sociologia e Sociedade da Informação:

Análise e desafios do currículo de Sociologia no Ensino Normal do Estado do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em __ de __ de ____.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis (Orientador)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Sônia de Oliveira Câmara Rangel
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião
Faculdade de Educação – UFF

Prof. Dr. Francisco Gilson Rodrigues de Oliveira
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2017

DEDICATÓRIA

Ao meu filho, Thiago

AGRADECIMENTOS

Tomo a liberdade de agradecer a contribuição inestimável a todos aqueles que, pelo apoio e estímulo, tornaram possível a realização desta dissertação.

Ao professor Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis, pelo incentivo, pela disponibilidade, pelas sugestões dadas, por ter aceito e orientado este trabalho. A ele, o meu apreço e estima.

À professora Dra. Sônia de Oliveira Câmara Rangel, que trouxe sugestões importantes para o direcionamento do trabalho e leitura crítica.

Ao professor Dr. Elionaldo Fernandes Julião, que aceitou o convite para a banca.

Ao professor Dr. Francisco Gilson Rodrigues de Oliveira, pela leitura crítica.

À minha esposa pelo reforço positivo e pelo constante cuidado.

A todos os meus amigos que me apoiaram.

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra.

O professor, assim, não morre jamais.

Rubem Alves

RESUMO

BOURGUIGNON, Marco A. M. *Ensino de Sociologia e Sociedade da Informação: Análise e desafios do currículo de Sociologia no Ensino Normal do Estado do Rio de Janeiro*. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise e uma reflexão de questões vinculadas à construção do currículo do Ensino de Sociologia no Ensino Médio, tomando como recorte específico o Currículo Mínimo do Curso Normal do estado do Rio de Janeiro. Uma das principais preocupações consiste em abrir uma discussão sobre a sua relação com a sociedade contemporânea, sobretudo se considerarmos a grande complexidade social, econômica e cultural em que estamos inseridos, como apontam as proposições de Bell (1996), Castells (2010) e Schaff (1995), entre outros teóricos que a definem como “a Sociedade da Informação”. Tal cenário desafia os pesquisadores a refletir sobre como transmitir os conhecimentos das ciências de referências aos jovens, mediante a liquidez das relações sociais (BAUMAN, 2001) e a volatilidade das informações armazenadas e transmitidas pela tecnologia da informação e comunicação.

A concepção da expressão Sociedade da Informação não pode ser pensada separadamente dos processos de legitimidade das sociedades capitalistas e do atual papel das políticas dos Estados Nacionais. As mobilizações, na generalidade dos discursos e das análises, levam em direção ao alcance a designada sociedade do conhecimento. Por isso muitos teóricos da Sociedade da Informação invocam os sistemas educativos e a escola como parte do processo de mudança.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Sociedade da Informação. Currículo. Educação.

ABSTRACT

BOURGUIGNON, Marco A. M. *Teaching Sociology and Information Society: Analysis and challenges of the Sociology curriculum in the Normal Teaching of the State of Rio de Janeiro*. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

The present work has as objective to make an analysis and reflection of questions related to the construction of the curriculum of the Teaching of Sociology in High School, taking as a specific cut the Minimum Curriculum of the Normal Course of the state of Rio de Janeiro. One of the main concerns is to open a discussion about its relationship with contemporary society, especially considering the great social, economic and cultural complexity in which we are inserted, as the proposals of Bell (1996), Castells (2010) and Schaff (1995), among other theorists who define it as "the Information Society". This scenario challenges the researchers to reflect on how to transmit the knowledge of the reference sciences to young people through the liquidity of social relations (BAUMAN, 2001) and the volatility of information stored and transmitted by information and communication technology.

The concept of the expression Information Society can not be thought separate from the processes of legitimacy of capitalist societies and the current role of National State policies. The mobilizations, in general discourse and analysis, lead towards the so-called knowledge society, so many Information Society theorists invoke education systems and school as part of the process of change.

Keywords: Sociology Teaching. Information Society. Curriculum. Education

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas no Curso Normal por Estado (2015)	85
Tabela 2 - Número de Estabelecimentos na Educação Básica que oferecem o Curso Normal Médio no Estado do Rio de Janeiro	86
Tabela 3 - Número de Matrículas no Curso Normal Médio do Estado do Rio de Janeiro	86

Sumário

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	16
A sociedade contemporânea como Sociedade da Informação e suas teias de relações sociais: o lugar do Ensino de Sociologia.....	16
1.1 – Cinco visões sobre a Sociedade da Informação	17
1.2 – O surgimento da Sociedade da Informação	19
1.3 – Três teorias sobre a Sociedade da Informação	23
1.3.1 – Neoevolucionismo	23
1.3.2 – A Revolução Técnico-Científica	25
1.3.3 – A sociedade em rede	27
1.4 - Crítica à Sociedade da Informação	30
1.5 – O lugar do Ensino de Sociologia na Sociedade da Informação	32
1.6 - Ensino de Sociologia para uma juventude em um mundo em mudança	35
CAPÍTULO 2	44
O Ensino de Sociologia nas políticas públicas da Educação na contemporaneidade brasileira: a inserção da Sociologia nos currículos oficiais	44
2.1 – Ensino de Sociologia no contexto político da História da Educação	44
2.2 - Trajetória e contextualização do Ensino de Sociologia	46
2.3 - Rumo a uma nova Lei de Diretrizes e Bases e o ressurgimento da Sociologia nos currículos oficiais	51
2.4 – A inclusão do Ensino de Sociologia na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro	56
CAPÍTULO 3	61
Reflexões sobre o Currículo Mínimo de Sociologia do Curso Normal do estado do Rio de Janeiro: transposição didática e recontextualização para a Sociedade da Informação	62
3.1 – A transposição didática	62
3.2 – Recontextualização	64
3.3 - A recontextualização e a transposição didática do Currículo do Ensino Normal do Estado do Rio de Janeiro	66
3.4 - Desafios e tensões para a construção de um Currículo Mínimo de Sociologia do Ensino Normal no Estado do Rio de Janeiro	73

3.5 - Apontamentos sobre a resistência do Curso Normal do estado do Rio de Janeiro	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
DOCUMENTOS OFICIAIS	98
ANEXO I - Currículo de Sociologia Curso Normal ensino médio	101
ANEXO 2 - Matriz Curricular do Curso Normal em Nível Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro	105
ANEXO 3 – Censo Escolar 2016 – matrícula inicial por segmento de ensino	107
ANEXO 4 – Lei nº 13.415	108

INTRODUÇÃO

Um ensino harmonioso deve conciliar o universalismo inerente ao pensamento científico e o relativismo que ensinam as ciências humanas, atentas à pluralidade dos modos de vida, das sabedorias e das sensibilidades culturais.

Pierre Bourdieu (1930-2002)

O Ensino de Sociologia, desde o início da sua trajetória como disciplina na Educação Básica, preocupa-se em enfatizar que o seu conteúdo não está separado do contexto social no qual está inserido. Assim, não há como pensar a disciplina sem considerar as conexões existentes entre a escola/Educação e as demais instâncias da vida social. Essas conexões estão intrinsecamente ligadas à própria contemporaneidade, ou seja, a um mundo no qual a informação e a comunicação se intensificam com o uso de novas tecnologias. Conexões que implicam na política da permanência do seu ensino nos currículos escolares.

Não podemos negar que estamos vivendo uma nova revolução tecnológica. Alguns teóricos chamam-na de informacional, outros, de técnico-científica (SANTOS, 1996). Outros, ainda, seguindo a tradição histórica, de terceira Revolução Industrial (KUMAR, 1997). Qualquer que seja a definição usada, o fato é que a tecnologia da informação e comunicação (TIC) impõe mudanças profundas nas relações econômicas, políticas, culturais e sociais. É de se esperar, portanto, que também implique mudanças no sistema educativo, de todos os países, pela necessidade de adaptação às novas tecnologias. O currículo é o principal instrumento de ajuda para expressar essas mudanças. Vale lembrar que o currículo não é apenas o conjunto de conteúdos que devem ser ensinados, mas é também a expressão das políticas, tensões e ideologia daqueles se propuseram a criá-lo.

O termo “Sociedade da Informação” é usado para designar o momento histórico contemporâneo e suas teias de relações sociais conjugadas com o intenso uso da tecnologia da informação e comunicação, o que será visto logo no primeiro capítulo. Nesse capítulo, travamos uma discussão teórica sobre os aspectos que nos fizeram considerar a Sociedade da Informação como a melhor concepção para designar a contemporaneidade, denominada de Pós-Moderna, ante o esgotamento das características que marcaram a Modernidade. Refletindo desta forma, todos os currículos criados e praticados inserem-se no contexto da Sociedade da Informação, mesmo que não façam explícita menção a este termo.

Já o Ensino de Sociologia abrange as três áreas de conhecimento das Ciências Sociais, a Antropologia, as Ciências Políticas e a Sociologia propriamente dita, e que, uma vez associadas e articuladas, compõem o currículo no Ensino Médio. No capítulo 2, discutiremos o oferecimento da Sociologia – disciplina disposta nos currículos escolares por força de lei, não

obstante diversas escolas ministrarem o Ensino de Sociologia em período anterior aos dispositivos legais –, a partir de um histórico de discussões e embates, no campo do currículo, seara de muitas disputas.

A Sociologia teve sua história marcada por idas e vindas entre os conteúdos oferecidos nas escolas brasileiras. Tal fato pode apontar a ausência de referenciais curriculares, pois mesmo constando das Orientações Curriculares Nacionais (2006) – OCN –, não há consenso sobre o que deve ser ensinado, assim como encontra-se em construção os acordos atinentes à seleção bibliografia da disciplina. Talvez, isso tudo se deva ao fato de as Ciências Sociais terem sido afastadas da Educação, ou melhor, terem permanecido apenas como referenciais teóricos da Sociologia da Educação. Conforme Moraes (2003): “A educação, como objeto ou campo de atuação, já há muito vem passando por um processo de desvalorização, não só entre cientistas sociais, mas também quanto ao que se refere ao nível básico” (MORAES, 2003, p. 10).

Estamos vivendo em um mundo de grandes transformações, principalmente nos quesitos de tecnologia e informação. Hoje, a nossa juventude tem acesso rápido e instantâneo a uma base de informação que acaba competindo com os saberes tradicionais. O desafio é converter essas informações em conhecimento, desmitificando e também desnaturalizando a sociedade e a nossa própria Educação.

O presente trabalho tratará da análise e da reflexão de questões vinculadas à construção do currículo do Ensino de Sociologia no Ensino Médio¹, dando ênfase à experiência na participação no processo de elaboração do Currículo Mínimo do Curso Normal do Estado do Rio de Janeiro. Nossa investigação, portanto, não tem como lastro um currículo ideal, mas a experiência direta de participação *in loco* nos trabalhos de construção de um currículo real, com qualidades e imperfeições típicas das experiências humanas. Pois foi este currículo concreto, elaborado pelos pares, durante um longo período de discussões e de disputas políticas, teóricas e ideológicas, que nos serviu de importante referência para moldar esta pesquisa.

Uma das principais preocupações consiste em abrir uma discussão sobre a sua relação com a sociedade contemporânea, sobretudo se considerarmos a grande complexidade social, econômica e cultural em que estamos inseridos, conforme apontam as proposições de Bell (1996), Castells (2010) e Schaff (1995), entre outros teóricos que a definem como “a Sociedade da Informação”. Assim, também defendemos, nesse trabalho, que a melhor forma de observar a sociedade contemporânea, independente de outras correntes teóricas, é categorizá-la como Sociedade da Informação. É a partir das políticas para a Sociedade da Informação que os currículos são construídos. Não devemos perceber o currículo apenas como uma organização

1 É interessante lembrar que hoje há uma grande discussão quanto a uma Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio (BNCC). A Medida Provisória 746/2016 retirou a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, jogando a responsabilidade da sua permanência na construção dessa Base.

de conteúdo a serem abordados em sala de aula, mas devemos levar em consideração toda a trama que o articula, as suas personagens e as definições de forças que atuam na sua construção.

Tal cenário desafia os pesquisadores a refletir sobre a forma de transmitir aos jovens os recortes dos conhecimentos das ciências de referências, mediante a liquidez das relações sociais (BAUMAN, 2001) e a volatilidade das informações armazenadas e transmitidas pela tecnologia da informação e comunicação. Defendemos a ideia de que a Sociedade da Informação, conforme veremos no desenvolvimento do capítulo 1, ao possuir um grande elo com a educação, passa a moldar as políticas públicas dos currículos da sociedade contemporânea.

O currículo de Ensino de Sociologia na Sociedade da Informação constitui um desafio pedagógico e didático dos mais complexos, ainda mais nesse momento em que políticas públicas brasileiras sugerem a Educação mediada por tecnologias, ao modo de soluções rápidas e factivas para problemas complexos do nosso contexto educacional. Certamente, o mais candente desses problemas é a necessidade de ressignificação da escola de Ensino Fundamental e Médio frente ao avanço e à popularização das Novas Tecnologias de Informação.² Não cabe apenas considerar a complexidade curricular dos conteúdos a serem ensinados, mas, também, os meandros das políticas públicas voltadas para a construção curricular. Políticas que levam a pensar no uso massificado das TIC e a ressignificação da própria educação frente a demandas sociais cada vez mais exigentes. Trataremos, como exemplo prático, da construção do Currículo Mínimo de Sociologia do Curso Normal do Estado do Rio de Janeiro. Uma das suas principais diretrizes era a virtualização dos seus conteúdos e materiais didáticos, em plataformas da Internet, um prelúdio importante para a entrada do ensino médio na Era da Informação.

Apple (2006) levanta uma questão muito interligada às transformações ocorridas na sociedade e suas implicações no sistema educacional e na definição do currículo: “De quem é o conhecimento de maior valor?” (APPLE, 2006, p.21). Sacristán (2000) nos lembra que o currículo expressa uma relação dialética escola-sociedade. Logo, em uma sociedade marcada por divisões de classes e conflitos de interesses, o currículo espelha essa realidade: não é neutro, mas, por meio de perspectiva técnica, tenta nos convencer do contrário (SACRISTÁN, 2000, p.20). A relação de determinação sociedade-cultura-curriculum explica que a atualidade do currículo se estimula nos momentos de transformações nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre em diversas frentes para adaptar seus conteúdos à própria mudança da sociedade (SCARISTAN, 2000, p.20).

² É importante ressaltar que o objetivo deste trabalho não é se dedicar à tecnologia da informação no Ensino de Sociologia, ou melhor, não é se dedicar ao uso de computadores, celulares e afins em sala de aula.

A Sociedade da Informação, como momento histórico contemporâneo, é um fator de presença inquestionável, a ponto de ser igualmente incontornável a sua implicação com seu público-alvo direto, ou seja, a juventude na escola.

No primeiro capítulo, é aberta a discussão sobre o que é a Sociedade da Informação, suas teorias e os principais autores que a ela se dedicaram, como Daniel Bell, Adam Schaff e Manuel Castells. Também relacionamos a concepção de Sociedade da Informação, designativo da sociedade contemporânea, com a ideia do currículo de Ensino de Sociologia e a proposta do uso da tecnologia da informação e comunicação. Lembramos que a ênfase recai na experiência de nossa participação na equipe que elaborou o Currículo Mínimo do Curso Normal do Estado do Rio de Janeiro. Voltamos a frisar que tivemos a oportunidade de observar *in loco* todo o processo de construção dessa proposta, estabelecendo um caminho lastreado na experimentação e na observação participante.

No capítulo seguinte, a pretensão é a de compreender como se deu, ao longo dos tempos, a construção do Ensino de Sociologia, em consonância com as Ciências Sociais, na qualidade de uma ciência de referência. O objetivo desse capítulo é mostrar que o Ensino de Sociologia tem uma ligação tênue com a própria história da educação brasileira e das políticas educacionais. Da sua primeira tentativa de implementação, até os dias contemporâneos, desejamos mostrar um conjunto de forças em disputas. O jogo vai além da intencionalidade de pensar o aluno e a educação.

Para tanto, é feita uma reconstituição histórica da disciplina, desde a primeira vez em que se manifestou o interesse em lecioná-la, no, então, ensino secundário, no final do século XIX, com a institucionalização das Ciências Sociais no país, passando pelos momentos em que a Sociologia deixa de constar nos currículos, até voltar a ser ministrada algumas décadas mais tarde. Durante o percurso dessa trajetória, o intuito é demonstrar, ainda, que, durante o século XX, houve uma correspondência entre o que era demandado pela ciência referencial e a disciplina que dela derivava. Percebemos que permanência ou não permanência da Sociologia fora resultado de políticas e disputas de quem lecionava o quê. Se, logo no início, durante o século XVIII e XIX, a demanda era a filosofia positivista, na contemporaneidade, a demanda se torna a formação para a Sociedade da Informação. Formação que não apenas visa a tecnologia, ou o seu uso, mas a ressignificação da sociedade para um mundo onde as TIC ganham prioridade à frente de qualquer outra possibilidade. A ideia não gira apenas em torno da tecnologia, mas de toda uma concepção de mundo e de vida, como poderemos observar durante o capítulo 1, parte em que apresentarei a teoria da Sociedade da Informação e os seus pensadores.

A perspectiva aberta no capítulo anterior conduz ao terceiro capítulo, em que há uma reflexão sobre algumas questões relacionadas ao currículo de Sociologia, dando ênfase ao

Currículo Mínimo do Curso Normal do Estado do Rio de Janeiro do ano de 2012, de cuja produção o autor desta dissertação participou, na qualidade de membro integrante da equipe de elaboração. A redefinição das políticas de educação para adaptação às novas configurações de linguagem e meios de processar informação da nossa sociedade, mediada pela tecnologia da informação, trouxe em si a necessidade de recontextualizar a sistematização e a transposição didática dos conteúdos das ciências de referência para as aulas de Sociologia. Essa compreensão do currículo de Sociologia se dá a partir da conceituação de recontextualização de Bernstein (1996a; 1996b) e da concepção de transposição didática de Chevallard (1991). Tanto a recontextualização, quanto a própria transposição didática, não apenas recaem no conteúdo que deve ser ministrado em sala de aula, mas elas também são frutos de políticas derivadas de uma proposta maior de sociedade e de formação para o trabalho.

Ainda no capítulo três há uma narrativa sobre a participação nas equipes de produção curricular de Sociologia da Rede Pública de Educação do Estado do Rio de Janeiro, em dois momentos distintos: um deles, em 2005, quando a disciplina ainda não era obrigatória por Lei Federal (havia compulsoriedade por Lei Estadual, no Rio de Janeiro); e o segundo momento, em 2012, quando a Sociologia já estava inserida como disciplina obrigatória, e houve a participação na equipe de produção do Currículo Mínimo do Curso Normal. Algumas questões observadas são tão contemporâneas que ainda nos levam a pensar como estes currículos são construídos, quem os constroem e quem deve lecionar o quê.

Tendo em vista essas questões, e a partir da experiência do autor como professor de Sociologia da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e de sua participação como membro da equipe que elaborou o currículo do “Guia de Reorientação Curricular: Sociologia – Materiais Didáticos”, de 2006, e o “Currículo Mínimo de Sociologia (Curso Normal)”, de 2013, o objetivo geral deste trabalho é refletir sobre o currículo do Ensino de Sociologia na Sociedade da Informação. Mais especificamente, aqui, se quer realizar uma análise da construção do Currículo Mínimo de Sociologia do Curso Normal do Rio de Janeiro.

Por fim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para importante discussão e reflexão sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica e no campo da produção teórica da Sociologia do Currículo.

CAPÍTULO 1

A sociedade contemporânea como Sociedade da Informação e suas teias de relações sociais: o lugar do Ensino de Sociologia

O objetivo deste capítulo é demonstrar como a Sociedade da Informação assume um papel importante para contextualizar a sociedade contemporânea, ressignificando as instituições presentes, principalmente a educação. Essa ressignificação da sociedade levaria à criação de políticas públicas que passam a referendar as construções de currículos escolares.

Primeiro, devemos apontar o significado de Sociedade da Informação, de onde surgiu e quais são os principais teóricos. Sem isso a teoria figura apenas como uma palavra entre outras tantas para designar a contemporaneidade. Segundo, qual o motivo que nos levou a refletir que a concepção de Sociedade da Informação é a melhor forma de abordarmos e explicarmos a sociedade contemporânea.

A nossa posição é a de que o termo “Sociedade da Informação”, não obstante as divergentes que provoque entre os cientistas sociais, reúne acúmulo teórico suficiente para que a utilizemos com a finalidade de caracterizar a sociedade contemporânea e suas interfaces com o campo da educação. Partindo deste pressuposto conceitual – a Sociedade da Informação –, no capítulo 3, pretendemos analisar o processo de construção do Currículo Mínimo Normal do Estado do Rio de Janeiro. Lembramos que currículo é bem mais do que o resultado da seleção de conteúdos, de referenciais teóricos e de opções metodológicas que fazemos constar do plano de curso de uma disciplina. Os estudos sobre o currículo dão-nos a perspectiva de que é também necessário pensar em diversos condicionantes envolvidos na sua confecção e que abrangem dimensões sociais muito mais amplas.

Os currículos contemporâneos se constroem tendo como principal foco o uso e as atribuições do pensamento engendrado na Sociedade da Informação. Significa dizer que a reflexão sobre o currículo envolve pensar o conteúdo disposto para o ensino dos jovens, mas, sobretudo, a materialização de políticas voltadas para a sociedade altamente conectada, através das crescentes possibilidades de virtualização, e os usos dessas tecnologias para o mundo do trabalho capitalista.

A seguir veremos as cinco importantes teorias, ou cinco visões sobre a Sociedade da Informação para entendermos melhor o seu significado conceitual.

1.1 – Cinco visões sobre a Sociedade da Informação

A literatura sociológica que discute o tema da Sociedade da Informação assumiu variadas concepções, abordando diferentes aspectos sobre as questões sociais, econômicas, culturais e políticas, de acordo com as mudanças da natureza e do significado das inovações tecnológicas da informação e da comunicação. Essas alterações ocorridas, desde o século XX até o limiar do século XXI, implicaram em elementos importantes da realidade social, de modo a influenciar alguns autores a dizer que estamos diante de uma nova forma de organização da sociedade e do sistema cultural e econômico, à qual o sistema educativo deveria se adequar. É o que percebemos ao verificar vultoso número de trabalhos que abordam o uso da tecnologia da informação e comunicação (TIC) em sala de aula. Estes trabalhos tratam da sociedade contemporânea – quase como um consenso determinista –, com designações que destacam o valor da produção, dos conhecimentos científicos e dos resultados tecnológicos.

A expressão Sociedade da Informação é utilizada de uma forma naturalizada e, geralmente, aponta a Sociedade da Informação como um momento de virada. Os teóricos da Sociedade da Informação valem-se do termo para dar conta da sociedade contemporânea e das mudanças em curso. Por outro lado, este termo permite diferentes ideias e interpretações, dependendo da visão atribuída. Webster (1995) identificou 5 (cinco) delas: tecnológica, econômica, ocupacional, espacial e cultural. Estas cinco interpretações surgem ao longo deste trabalho.

A primeira visão é a mais comum e designa a inovação e o domínio da tecnologia. A tecnologia surge em um crescente contínuo e domina toda a sociedade. A microeletrônica, unida às telecomunicações, faria uma convergência e permitiria a instalação das *estradas da informação* (CASTELLS, 1999). Essa visão levaria alguns autores a afirmar que a tecnologia da informação e comunicação estabeleceria uma nova Era. Esse paradigma inovador constituiria a chamada “idade da informação”, que atingiu a maioria no início do século XXI.

Outros escritores sugerem que as novas tecnologias mudariam radicalmente as relações de trabalho, colocando fim à produção em massa. Esta seria substituída por produtos personalizados e por demanda (CASTELLS, 1999, p.50).

O fato é que a tecnologia provoca mudanças significativas, notórias e visíveis. Porém, não há meios para avaliar o quanto a sociedade já adquiriu de tecnologia de informação e comunicação para ser considerada uma Sociedade da Informação.

A segunda visão que aqui mencionamos é a econômica. Segundo esta tese, o principal argumento é o da mudança radical no modo como os homens se relacionam com o mundo produtivo. A tecnologia da informação passa a ser a principal moeda de troca da sociedade. A

perspectiva economicista abraça a ideia da valorização do quadro da globalização e o *just in time*, bem como a expansão da Internet, do comércio eletrônico e das indústrias de conteúdo (cinema, televisão, rádio, imprensa). Nesse quadro se encaixam os pós-fordistas. Há novas formas de organização de trabalho e o crescimento do setor de serviço. As grandes corporações capitalistas passam a ser empresas transnacionais.

A visão econômica coloca a acumulação de conhecimento como um outro bem de capital, no sentido de que este pode ser produzido e usado na produção de outros bens. Essa visão levanta um debate: a produção do conhecimento seria um bem transacionável ou um bem da Humanidade? A produção do conhecimento leva a questionamentos da ordem dos direitos de autoria e de propriedade.

É importante salientar que, nessa visão, a ordem da Sociedade da Informação, o principal elemento constitutivo, não é a tecnologia, mas sim a informação ou o saber como moeda de troca. Essa questão remete a uma outra, que é o financiamento da investigação. Isto é, as investigações desenvolvidas nos meios universitários só podem obter contrapartidas em função do seu valor econômico. O conhecimento é o novo ouro da acumulação capitalista.

A terceira visão posta por Webster (1995) é referente à ocupação. O cerne das teorias mais influentes da Sociedade da Informação é o pós-industrialismo de Bell (1996), que vê na emergência de uma elite intelectual (gerencial) e no declínio do trabalho industrial o fim dos conflitos de classes, maior consciência da cidadania e o desenvolvimento da igualdade de gênero. A Educação é o foco principal, dada a sua importância para a qualificação dos trabalhadores.

É vital analisar que nessa perspectiva há uma dificuldade em se localizar quem é o trabalhador da informação e quem não é, uma vez que as ocupações levariam a um certo grau de uso de processamento da informação. Além disso, seria necessário identificar quem são os trabalhadores que possuem o conhecimento tecnológico, frente àqueles que apenas realizam tarefas práticas facilitadas pelo uso das tecnologias.

A quarta visão, a espacial, está relacionada aos aspectos geográficos, pois a sociedade em rede de informação conecta locais e possui efeitos no espaço e no tempo. A ligação com a visão econômica se dá no sentido de troca de informações, as economias se tornam verdadeiramente globais e encurtadas no espaço. Os computadores interconectados permitiriam o processamento da informação e a sua distribuição em uma escala global nunca antes imaginada, instantaneamente ou em tempo real. Exemplos são os dados *on-line*, a transferência monetária, as conferências ao vivo, os preços, flutuações das ações em tempo real, além de permitirem a monitorização e intervenção em assuntos políticos, sociais, culturais em horizontes colossais.

A quinta e última visão seria a cultural. O aumento da informação ampliaria a

circulação social e a vivência em ambientes saturados pelos meios de comunicação social. As redes sociais permitiriam comunicações instantâneas e novas formas de produção e, principalmente, de distribuição de materiais culturais, bem como o surgimento da cibercultura e o estreitamento da conexão entre o local e do global. Os símbolos e os signos entre o real e o virtual se alternariam de uma forma quase naturalizada entre os jovens, dando espaço a novas expressividades. Por outro lado, críticos da Sociedade da Informação argumentam que há muita informação e pouco significado. Quantidade de informação não gera conhecimento.

Essas 5 (cinco) visões circunscrevem a complexidade do que chamamos de Sociedade da Informação e podem ajudar a entender a sua relação com as concepções de currículo que vigoram na contemporaneidade.

1.2 – O surgimento da Sociedade da Informação

A tecnologia, como uma criação humana, é uma construção social e, apesar de alguns autores se referirem à Sociedade da Informação como um fator consumado, não há nada de inevitável nas tecnologias. Nesse sentido, em lugar de utilizar expressão como consequência ou impacto, será preferível recorrer à ideia de “implicação” apresentada por Estanque (2002):

As tecnologias, tal como todo o conjunto de artefatos materiais – bens, utensílios, recursos, técnicas ou mesmo os elementos da natureza –, uma vez apropriados ou marcados pela presença humana, pelos efeitos da cultura, ganham um novo alcance no plano simbólico [...]. Por isso, a problemática da tecnologia, da presença ou da ausência de novas tecnologias, repousa sempre em implicações sociais, antes, durante e depois da sua aplicação concreta (ESTANQUE, 2002, p.3).

A conjunção entre a informática e as telecomunicações vem crescendo motivada pela maior procura de soluções nas transmissões de dados. O seu triunfo colhe frutos em aplicações nos campos do comércio, educação, cultura, medicina, administração, gestão e vendas e tem como resultado mais evidente a diminuição dos custos e do tamanho dos equipamentos.

Para entendermos as implicações sociais resultantes da união entre informática e as telecomunicações devemos observar as origens das novas tecnologias e os seus interesses. Durante a Guerra Fria, a tecnologia da informação e comunicação serviu para diminuir a probabilidade de uma catástrofe nuclear, por isso o interesse militar na sua gênese.

A ameaça atômica da União Soviética, em 1944, teve como resposta a instalação de uma rede de estações de radar ligadas à uma outra rede de computadores, capaz de analisar os sinais captados. Abrigava uma amplitude de comunicações e troca de dados, com fulcro nas distâncias. É nesse momento que há o primeiro passo da junção dos computadores com a telecomunicação. Foi durante a Guerra Fria que nasceu o Vale do Silício, na Califórnia (EUA),

resultante da associação das atividades empresariais e investigações universitárias, mas com interesses intimamente ligados a fins militares.

Segundo Mattelart (2002), há inúmeras terminologias para definir a sociedade contemporânea, entre expressões como: “Aldeia Global” (MCLUHAN, 1977), “Sociedade Pós-Industrial” (BELL, 1986), “Terceira Onda” (TOFFLER, 1980), “Sociedade do Conhecimento” (DRUCKER, 1994), “Sociedade Digital” (NEGROPONTE, 1995), “Sociedade Apreendente” (ASSMANN, 1999), “Universo Coletivo de Inteligência Compartilhada” (LÉVY, 1999), “Sociedade em Rede” (CASTELLS, 1999), “Sociedade da Informação” (TAKAHASHI, 2000) e, mais recentemente, “Sociedade Informacional” (CASTELLS, 2003).

Nessas abordagens de sociedade, há um consenso entre os autores de que estamos a vivenciar um período histórico distinto de outras eras ou fases do capitalismo, em função do eixo central, que é o dado microeletrônico – aqui, um adendo por não se usar a palavra “computador”, pois há diversos dispositivos conhecidos relacionados à tecnologia da informação e comunicação – na organização da vida social.

O debate a respeito da Sociedade da Informação é limitado por causa da perspectiva dominante de esta ser algo apresentado como acontecimento natural no processo evolutivo das sociedades, resultado das tendências modernizadoras e inovadoras dos países centrais (Estados Unidos, Japão e Europa Ocidental), onde a grande mola impulsionadora é a tecnologia da informação e comunicação (TIC). A ideia de Sociedade da Informação é tão conhecida que talvez só perca para o termo da globalização.

Os discursos da Sociedade da Informação têm privilegiado a dimensão tecnológica, em detrimento de outras manifestações, para compreender a sociedade contemporânea. Também destacam seus efeitos e implicações em um futuro próximo, na Educação, em particular. Principalmente, quando pensamos a formação de professores, a ênfase recai sobre a necessidade de habilitar os docentes para o uso pedagógico das TIC, tecnologias essas que serviriam de ferramentas para o apoio didático e que constituiriam a base de estímulos e ressignificações dos currículos escolares. Não se cogita o ensino das TIC durante a formação escolar, mas o seu mero uso como finalidade principal. Pois como alerta Saviani (2015, p. 151) “é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornam possíveis”. Levando em conta o Currículo do Ensino Normal, percebemos que as diretrizes recomendam que o professor deva dominar, além dos conhecimentos da área da disciplina, aqueles referentes às TIC, ainda que, na prática, não se transponha o limite que o torna mero usuário das tecnologias. Estas diretrizes são claras alusões do que é demandado da Sociedade da Informação.

O termo “Sociedade da Informação” refere-se à enorme proliferação de informações estimuladas pelo uso massivo da microeletrônica e pelas manifestações do seu potencial e

encadeamentos sociais, culturais e econômicos. Alguns autores acadêmicos preferem o termo “sociedade do conhecimento”, como Chauí (2003), mas a expressão destaca mais o papel atribuído ao conhecimento como gerador de riqueza, e não tanto como um bem da Humanidade. A expressão “sociedade do conhecimento”, revelada em alguns discursos acadêmicos, traz uma forte imbricação com a expressão “economia baseada no conhecimento”, segundo Lindley (2000, p.36).

De acordo com Sorj (2003), a sociedade do conhecimento seria um tipo de sociedade, voltada para um tipo de conhecimento – “o conhecimento científico”, a partir do qual se desenvolve a capacidade de inovação tecnológica, o principal motor da expansão econômica no mundo contemporâneo. A opção por Sociedade da Informação vai no sentido de interpretar um determinado contexto ou processo de intenso uso e inovação tecnológica, no qual a tecnologia da informação e comunicação (TIC) e a Internet proporcionam outras formas de acesso à informação e outros modos de comunicação.

É fato que esse processo não é neutro, nem homogêneo, no sentido de que não atinge todos os lugares ou todas as pessoas da mesma forma, nem com os mesmos propósitos. A expressão “Sociedade da Informação” também está ligada à expansão e à reestruturação do capitalismo, desde os anos 1980, motivadas pela aplicação de novas tecnologias e ênfase na flexibilidade; advém dos processos de desregulamentação, privatização e ruptura (capital e trabalho). É a “[...] sociedade na qual a informação é utilizada intensivamente como elemento da vida econômica, social, cultural e política” (MORE, 1999, p. 97). O que a caracteriza é o desenvolvimento de redes de informações (CASTELLS, 1999) e o conjunto de impactos e consequências sociais da tecnologia de informação e comunicação (SORJ, 2003).

Também percebemos que esta é uma expressão indissociável dos processos de globalização da economia capitalista. Não é à toa que os teóricos da Sociedade da Informação colocam as escolas e os sistemas educativos como peça-chave do processo de mudança, e toda a política educacional tende a se direcionar para a TIC como caminho único e sem volta.

Este caminho único e sem volta vai refletir nas concepções de currículos que surgem na contemporaneidade, dando ênfase sempre as TIC para a formação dos jovens e adultos. Estas ênfases não refletem no conteúdo proposto de cada disciplina, mas nos objetivos e nas políticas educacionais que miram, sobretudo, na virtualização destes conteúdos e na virtualização da própria sala de aula.

Canclini (2009) elabora uma interessante diferenciação entre Sociedade da Informação e sociedade do conhecimento. A Sociedade da Informação consiste em um projeto social implantado pelo neoliberalismo, que recupera os ideais iluministas de esclarecimento, pois reduz o conhecimento à informação universal e padronizada. Já a sociedade do conhecimento constitui em uma possibilidade de vida comprometida com a diversidade cultural dos países.

Nesse sentido, uma sociedade do conhecimento “implica socializar-se na aprendizagem das diferenças, no discurso e na prática dos direitos humanos interculturais” (CANCLINI, 2009, p.237). Na Sociedade da Informação, “o primado do sistema científico e educacional” (HABERMAS, 1993, p.146) é o núcleo das instituições de direção e controle. Importante notar que, para Habermas (1993), a Sociedade da Informação é um estágio para a chegada à sociedade do conhecimento. O acesso à informação não é condição de conhecimento, e o desafio é compreender a informação. A sociedade do conhecimento pressupõe compreender a informação.

O termo Sociedade da Informação é a melhor expressão para definirmos a sociedade contemporânea. Concordamos com as ideias de Canclini (2009) quando diferencia a Sociedade da Informação e a sociedade do conhecimento. Não podemos referenciar a sociedade contemporânea como sociedade do conhecimento, pois apesar do grande fluxo da informação circular nas relações sociais estabelecidas como o uso das redes, ainda estamos longe da condição de conhecimento.

O termo “informação” refere-se a um complexo de dados organizados e comunicados. Castells (2010) entende que a informação é fundamental para conduzir a criação de conhecimentos e atender às necessidades dos indivíduos e das organizações por uma melhor qualidade de vida.

O conhecimento é “um conjunto de declarações organizadas sobre fatos e ideias, apresentando um julgamento ponderado ou resultado experimental que é transmitido a outros por intermédio de algum meio de comunicação” (CASTELLS, 1999, p.45, nota 27). Informação e conhecimento são as principais fontes de produtividade e competitividade da sociedade contemporânea.

Abrimos, aqui, um parênteses, pois acreditamos que o conhecimento sistematizado ainda é, adquirido de forma proeminente, nas instituições escolares. Mesmo que o fluxo de informação seja demandado por outros meios, o seu processamento, interpretação e compreensão depende da interação facilitada pelos professores.

Lévy (2011), ao abordar a relação entre informação, conhecimento e saber como um ato de criação, escreve:

[...] Quando utilizo a informação, ou seja, quando a interpreto, ligo-a a outras informações para fazer sentido, ou, quando me sirvo dela para tomar uma decisão, atualizo-a. Efetuo, portanto um ato criativo, produtivo. O conhecimento, por sua vez, é o fruto de uma aprendizagem, ou seja, o resultado de uma virtualização da experiência imediata. Em sentido inverso, esse conhecimento pode ser aplicado, ou melhor, ser atualizado em situações diferentes daquelas da aprendizagem inicial. Toda aplicação efetiva de um saber é uma resolução inventiva de um problema, uma pequena criação (LÉVY, 2011, p.58).

Outra questão apontada pela Sociedade da Informação são as desigualdades sociais, inerentes às sociedades capitalistas. Essas desigualdades são relevantes para refletir sobre a cidadania e a perpetuação de marcadores de estratificação. Além da desigualdade econômica e social, as relações sociais centradas unicamente no indivíduo também surgem forte e enraizado. Há também o fato de que a promessa de uma sociedade do conhecimento não se adequa a todas as camadas populacionais, principalmente em países periféricos, como o Brasil. As tecnologias ampliaram a complexidade do quadro das desigualdades sociais.

A “evolução” da tecnologia da informação e comunicação e o surgimento da Sociedade da Informação estimulam várias reflexões e contradições, a ponto de se tornar notória, segundo alguns autores, a emergência de um novo modelo de concepção das sociedades contemporâneas. Por isso vamos analisar mais adiante as concepções de alguns especialistas, que refletem sobre a conjugação da informática com as telecomunicações (a tecnologia da informação e comunicação), apresentando-as como um único modelo possível para a prosperidade futura.

O termo “Sociedade da Informação” tornou-se corrente com Toffler e a sua “terceira onda”. A primeira teria sido a agrícola, a segunda, industrial, e a terceira, a da sociedade da informação, resultado da união entre computadores, telecomunicações e biotecnologia (TOFFLER, 1980). A expressão teria raízes na literatura do pós-industrialismo, que suscitava o fim da era do capitalismo industrial e o início de uma sociedade de serviço e lazer. Observamos o esforço do autor em descrever e quantificar a ideia, mas a direção que adota se liga mais à intenção e ao desejo de se atingir um objetivo futuro. Esse discurso aponta para um enfoque tecnocrático da sociedade e ignora a complexidade dos processos sociais. A utilização da tecnologia da informação e comunicação – no caso, sua massificação – representaria a solução para os principais problemas da Humanidade. Essa tecnologia provoca mudanças nas relações sociais, mas o papel ativo não está nos produtos dela derivados, mas sim pertence aos seres humanos.

1.3 – Três teorias sobre a Sociedade da Informação

1.3.1 – Neoevolucionismo

Nos anos 1970, o norte-americano Bell (1986) apresentou uma teoria que indicava a passagem dessa década para uma sociedade do conhecimento, algo que, conforme a linha funcionalista, se consolidaria no limiar do século XXI. Segundo o seu pensamento, estaríamos vivenciando uma terceira Revolução Industrial. A primeira revolução desse tipo seria a passagem da manufatura para a maquinofatura. A segunda, aquela que introduziu a linha de

produção e de montagem, acompanhando as ideias e o modelo fordista. Nessas sociedades precedentes do modelo pós-industrial, a instituição central, ou chave, era a empresa com características de indústria, e a hierarquia social, derivativa da organização do trabalho em torno da produção mecânica. Tais sociedades eram orientadas para o emprego e entendimento da tecnologia apenas como um conhecimento técnico, metódico e sistemático. Os trabalhos gerencial e administrativo eram desempenhados em habilidades técnicas, somente.

Bell (1986) irá introduzir a definição de sociedade pós-industrial, apontando para a consolidação da sociedade do saber, do conhecimento. O pós-industrialismo teria elementos que o diferenciavam dos modelos precedentes e das estruturas sociais emergentes. Em sua tese surgia a consolidação de uma nova organização social, cujo eixo central, no qual se estruturavam as instituições sociais, agora era o setor de serviços, não mais as empresas industriais. A base da economia pós-industrial se transfere para o terceiro setor, com pequenas unidades empresariais e produtividade gerada pelas tecnologias e pela qualificação profissional. A educação torna-se o principal meio de acesso à valorização social, principalmente a educação de nível superior.

O conhecimento técnico é o principal eixo transformador para fornecer habilidades afins. A sociedade contemporânea adota a informação como critério de posição e status. Para Bell (1986), a sociedade tende a hierarquizar três camadas principais: uma elite criativa, uma classe média, formada por engenheiros e professores, e um proletariado técnico, com trabalhos de menor prestígio. O autor acentua a capacidade técnica pelo fundamento da Educação como principal elemento de estratificação. Não exclui a propriedade privada, mas a instrução passa a ser a ferramenta mais poderosa que a de classe. O elemento estruturante para o ingresso na sociedade do conhecimento e na cidadania plena é a Educação. Ainda, conforme a análise em questão, a elite tende a perder sua qualidade de classe, sendo substituída por distinções produzidas pela própria sociedade nesse novo modelo de organização social.

Compartilhamos a distinção realizada por Bell (1986) entre informação e conhecimento:

Informação é um conjunto de formulações organizadas de fatos ou ideias apresentando uma opinião refletida ou algum meio de comunicação e sob uma forma sistemática. Estabeleço assim uma distinção entre conhecimento e informações ou distrações. O conhecimento consiste em novas opiniões (produtos, pesquisas e da escolarização) ou em novas apresentações de opiniões mais antigas (manuais e ensino) (BELL, 1986, p.199).

O conhecimento é fundamental para essa nova organização social proposta por Bell (1986), mas a tecnologia é outro eixo principal. A novidade fica por conta do progresso sistemático da ciência, através da organização da pesquisa e dos esforços de desenvolvimento,

que alteram a relação entre aquela e a tecnologia.

[...] Conhecimento faz parte do investimento que a sociedade faz em suas despesas gerais; trata-se de uma formulação coerente, apresentada num livro, artigo ou mesmo num programa de computador, redigida ou gravada num lugar qualquer a ser transmitida e sujeita a alguma avaliação aproximada (BELL, 1986, p.201).

A tecnologia e a ciência aliadas à noção de progresso são o motor do desenvolvimento da produtividade e da competitividade entre empresas e entre países. A organização da ciência e o desenvolvimento tecnológico são a raiz do desenvolvimento dessa nova sociedade, um problema que deve ser enfrentado pelas instituições públicas. A base da teoria de Bell (1986), a sociedade pós-industrial, nos remete a uma revisitação do Positivismo de Comte (COMTE, 1978) ou ao próprio funcionalismo de Durkheim (Durkheim, 1996). Essa percepção da contemporaneidade associa o desenvolvimento e o progresso aos avanços da tecnologia nas experiências com o mundo físico e social. Na perspectiva de Bell (1986), o conhecimento científico e tecnológico é o único possível.

1.3.2 – A Revolução Técnico-Científica

Schaff (1995) define nos anos 1980 a sociedade informática, abordando as novas técnicas para a transmissão de informação. Segue em direção determinista semelhante à de Bell (1986), mas foca em reportar os problemas das implicações sociais da tecnologia. Anuncia que a estrutura tecnológica surge para atender às demandas de produção e distribuição de produtos e serviços, no aquecimento à eficiência e ao controle do capital pelo Estado. O autor aborda o surgimento de uma revolução técnico-científica.

Quando falamos de sociedade informática, referimo-nos a uma sociedade em que todas as esferas da vida pública estarão cobertas por processos informatizados e por algum tipo de inteligência artificial, que terá relação com computadores [...]. O problema não está no modo como ocorre este processo nas diversas esferas da vida pública; o verdadeiro problema é quem deve gerir os resultados deste processo informático generalizado e como utilizar os dados que tem à sua disposição (SCHAFF, 1995, p. 49).

Schaff (1995) surge com a ideia do progressivo desaparecimento do trabalho manual e o fim do trabalho assalariado. Por consequência, também o fim da classe capitalista, aquela formada pelos proprietários dos meios de produção.

Como dissemos, pode ser que ocorram mudanças de caráter socialista. Estas poriam fim à propriedade privada dos meios de produção e dos serviços em larga escala e, conseqüentemente, também à classe capitalista, o que corresponderia a uma modificação radical da estrutura social (SCHAFF, 1995, p. 44).

O autor explica que a sociedade informática (termo que utiliza) levaria ao desaparecimento da classe trabalhadora e debilitaria a classe de capitalistas rurais e urbanos, que acabaria desaparecendo. Ainda segundo ele, o Estado ficaria com a maior parte da renda dos capitalistas e impediria a hereditariedade das propriedades privadas, modelo de sociedade parecido com a proposta de Lênin. A sociedade compraria as propriedades dos capitalistas e atribuiria ao Estado o papel de administrador (SCHAFF, 1995, p. 44). A redução dos postos de trabalho, decorrente do desenvolvimento da capacidade técnica, representa uma consequência negativa do progresso científico. A solução estaria na educação permanente, facilitada pela difusão do conhecimento e da informação possibilitada pela implementação da informática. A Educação garantiria as ocupações criativas, difundindo os estratos intelectuais, as quais substituiriam o trabalho tradicional como meio de subsistência. O autor considera o trabalho tradicional (como o manual) não intelectual.

Ainda segundo Schaff (1995), os lugares das classes sociais desaparecidas seriam ocupados por estratos sociais integrados por cientistas, engenheiros, profissionais técnico-administrativos e administradores, que se tornariam responsáveis pelo funcionamento e pelo progresso da indústria e dos serviços. O autor usa o termo “estrato social”, pois a definição do conceito de classe tem base na relação de seus membros com os meios de produção.

Outro dos apontamentos de Schaff (1995) é sobre a difusão e o aumento da importância do conhecimento através de novas técnicas de ensino a partir da tecnologia informática, o que revolucionaria paulatinamente o sistema cultural. Soando um tanto quanto utópico, a sociedade informática conduziria para a possibilidade de vida com menos trabalho e mais riqueza, permitindo o prolongamento do tempo livre e o aumento da qualidade de vida. Hoje, assumimos que o efeito desse projeto de esclarecimento iluminista foi inverso (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), ao caminhar para o ideal do homem universal lúdico.

Se observarmos bem, o avanço da tecnologia em sociedades de países centrais e também de países periféricos possibilitou o aumento do trabalho. Quase não mais distinguimos o universo do trabalho e do lazer, pois tendem a se mesclar, uma vez que o computador, ou a microeletrônica, nos traz o trabalho para dentro do lar e para os momentos que poderiam ser dedicados ao ócio.

Schaff (1995), entretanto, ao anunciar em seus textos o entusiasmo pela Sociedade da Informação (usa o termo “sociedade informática”) era comedido, pois enxergava nas tecnologias dois vieses potenciais. Um deles era o desenvolvimento democrático, e o outro, autoritário. O uso da informática favorecia perspectivas democráticas quanto à democracia direta, autogoverno e inclusão social, mas também poderia se ligar a controle e dominação. A inclusão social ficaria a cargo dos diferentes sistemas políticos e seus programas.

1.3.3 – A sociedade em rede

Na década de 1990, percebemos que as transformações são notórias e implicaram o estabelecimento de um novo estilo de vida social, marcada pelas tecnologias eletrônicas e informáticas no cotidiano dos indivíduos das sociedades capitalistas. Castells (2010) analisa a revolução tecnológica centrando-se na tecnologia da informação e comunicação (TIC), que passa a remodelar a base material das sociedades. Para o autor, as mudanças advindas da terceira Revolução Industrial foram responsáveis pelo processo de reestruturação do sistema capitalista, a tecnologia da informação e comunicação deu “suportes tecnológicos para a sociabilidade” (CASTELLS, 1999, p. 567), o que possibilitou a formar uma nova estrutura social, baseada em redes, sua principal característica.

Redes são estruturas abertas capazes de expandir de formar ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem aos mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico e suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio. Redes são instrumentos apropriados para a economia capitalista baseada na inovação, globalização e concentração descentralizada; para o trabalho, trabalhadores e empresas voltadas para a flexibilidade e adaptabilidade; para uma cultura de desconstrução e reconstrução contínuas; para uma política destinada ao processamento instantâneo de novos valores e humores públicos; para uma organização que vise a suplantação do espaço e invalidação do tempo. Mas a morfologia da rede é uma fonte de drástica reorganização das relações de poder (CASTELLS, 1999, p.566).

O autor destaca os discursos sobre a revolução da tecnologia da informação e comunicação como exagerados, ideológicos e proféticos. Entretanto, a considera como:

[...] Evento histórico da mesma importância da Revolução Industrial do Século XVIII, induzindo um padrão de descontinuidade nas bases materiais da economia, sociedade e cultura [...]. A tecnologia da informação é para esta revolução o que as novas fontes de energia foram para as Revoluções Industriais sucessivas (CASTELLS, 1999, p.50).

Castells (1999) não deixa de apontar para um caráter revolucionário da tecnologia da informação e comunicação, o que não o distancia muito de outros autores com as visões pós-fordistas. Por outro lado, chama atenção para a ideia de que as tecnologias não são apenas ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. O usuário e o criador podem se tornar a mesma pessoa. Os usuários assumiriam o controle da tecnologia. Porém, observamos hoje que esta chegou ao estágio em que o usuário é apenas usuário, recebendo o produto pronto e especificado para determinada tarefa. Poucos são os usuários também produtores e desenvolvedores. A tecnologia de fato não pertence a quem dela se utiliza, mas à empresa detentora dos seus direitos autorais.

Castells (1999) nos deixa claro que do ponto de vista da análise, a Sociedade da

Informação é diferente da sociedade informacional (SCHAFF, 1995). O primeiro termo diz respeito ao papel da informação na sociedade, e o segundo termo indica o atributo de uma forma específica de organização social, em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas tecnologias (CASTELLS, 1999, p.46), um processo que esse autor considera equivalente ao da emergência da sociedade industrial. A principal característica da sociedade informacional é a estrutura baseada em rede, o que explica o uso do conceito de sociedade em rede.

Essas transformações oferecidas pela microeletrônica interagiram de modo a fazer surgir, conforme denominou Castells (1999), a sociedade capitalista informacional, cujo diferencial da sua antecessora, a industrial, foi o fenômeno da globalização, que veio a permitir o gerenciamento e funcionamento ininterrupto do capital. A tese central desse autor é a de que a combinação da reestruturação capitalista com a inovação tecnológica tenha sido o grande fator de transformação da sociedade.

A principal e a mais emblemática tecnologia da Sociedade da Informação passou a ser a Internet, pois nesse modelo econômico e social, a geração de conhecimento ao lado do processamento de dados se tornou fonte de produtividade e competitividade. A modernidade dos países passou a ser medida pelo grau de conexão à rede mundial de computadores e pelo fluxo do seu uso. Os países periféricos do capitalismo, como o Brasil, inseridos na globalização de forma desigual por causa das relações históricas de dependência econômica, continuam à margem desse processo de forma heterogênea, apesar de seu grau de importância e participação. Na realidade, a questão perpetua as contradições históricas do capitalismo e a sua própria manutenção, somente mudando os aspectos sob que se processam.

Para Castells (2003), a Internet tem uma geografia própria, baseada em redes, em que os fluxos de informação são gerados, processados, transmitidos e controlados a partir de determinados locais. As desigualdades espaciais nas sociedades em redes apenas repetem as aquelas espaciais físicas, promovidas pelo capitalismo. O novo capital, agora o informacional, depende dos países ricos, em fluxo contínuo do centro para a periferia. Segundo alguns teóricos da Sociedade da Informação, agora é possível um fluxo da periferia para o centro, principalmente no que diz respeito à cultura, mas o econômico, baseado e gerado pela tecnologia, não mudou a forma de como o capital se concentra. Por um lado, temos a produção cultural gerada pela periferia, pelos indivíduos em direção ao centro; por outro, a concentração do capital ainda permanece no centro. O capital permite esse fluxo, de forma a se apropriar dessa cultura periférica.

A centralidade do novo capital torna-se marginal para quem não tem acesso ou a este é limitado. A Internet se espalhou de forma desigual pelo mundo, acompanhando o fluxo do centro para a periferia. Para aqueles com mais recursos, há vantagens em usufruir dos serviços

proporcionados pela Internet, principalmente o acesso aos grandes centros de informações, tais como mídias, jornais e revistas³. Isso se converte em uma fonte considerável de desigualdade cultural e social.

Crianças da “primeira geração Internet⁴” crescem em ambientes tecnológicos muito diversos (CASTELLS, 1999, p.298). O autor denomina de “infoexclusão” esse fenômeno de diferentes infraestruturas de telecomunicações, do fornecimento de conteúdos e serviços. Propõe uma nova forma de desigualdade, não só nessa lógica de difusão tecnológica, mas também pela apropriação dos artefatos. É importante salientar que a esmagadora maioria da população aprende apenas a operar a tecnologia, ficando entre o básico e os pacotes permitidos pelas empresas produtoras, enquanto uma pequena elite é capaz de manuseá-la, produzindo mais tecnologia, algo equivalente à ideia do capital gerando capital. Não seria, na verdade, uma nova forma de desigualdade, mas a permanência e a manutenção daquelas já existentes?

Duas pesquisas realizadas pelo Comitê Gestor de Internet (CGI.BR), a “Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas”, de 2013; 2014; e 2015, e a “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Acesso à Internet e Posse de Telemóvel para Uso Pessoal”, PNAD, em 2005, revelam que o acesso e uso do computador e da Internet acontecem de forma desigual entre áreas urbanas e rurais, bem como entre os diferentes perfis econômicos e sociais da população.

É pertinente ressaltar que, na tentativa de compreender a amplitude desse fenômeno, os três autores aqui escolhidos não pretendem apenas contextualizar a expressão “Sociedade da Informação”, mas também evocar diferentes perspectivas. Assinalam as contribuições e contradições em uma análise crítica do fenômeno contemporâneo. Ao longo deste capítulo, percebemos que o debate gira em torno da emergência, ou não, de um novo modelo de relações sociais e de relações econômicas, as quais são promovidas pelas inovações tecnológicas.

Inovações que refletem na própria educação e como consequência nas concepções da construção de seus currículos.

1.4 - Crítica à Sociedade da Informação

Nesta seção, trazemos para a reflexão um dos críticos da Sociedade da Informação, o sociólogo Krishan Kumar. Em sua obra intitulada “Da Sociedade Industrial à Pós-Moderna: Novas Teorias sobre o Mundo Contemporâneo” (2016), faz uma análise de autores contemporâneos que defendem a existência de uma Sociedade da Informação.

3 O acesso às publicações em grandes centros de pesquisas universitárias, como por exemplo, nos Estados Unidos, é pago. Jornais e revistas limitam o acesso para quem não é assinante.

4 Conhecida também pelo nome de “geração do milênio”, “geração digital” e “geração Y”, é constituída por pessoas que nasceram entre 1980 e 1990. Alguns autores afirmam, ainda, que esse grupo pode considerar os nascidos em meados da década de 70 até os anos 90.

É importante trazer à frente a análise deste autor neste capítulo para entendermos melhor o significado da Sociedade da Informação através do olhar de um autor mais contemporâneo, que legitima a nossa própria ideia de sociedade contemporânea.

O surgimento da microeletrônica e da informática ampliaria a difusão de conhecimento e levaria a sociedade a um novo horizonte organizacional. Este se estenderia para além do capitalismo. As ideias desses primeiros teóricos da Sociedade da Informação foram sendo superadas por autores contemporâneos, principalmente pelas obras de Manuel Castells. A teoria sobre o fim do trabalho (como se organiza o trabalho e a produção), apesar de ainda ser forte, foi sendo deixada de lado em benefício da ideia de intenso uso da informação e comunicação.

Para Kumar (2016), na década de 1960 e no início da de 1970, sociólogos formularam uma tese em que as transformações na esfera produtiva inauguraram o período “pós-industrial”. Essa tese foi baseada no que o autor (2016) considerou como consequência do novo estado de espírito no mundo ocidental em seguida ao choque do petróleo, ocorrido em 1973 (KUMAR, 2016, p. 14). Esse estado de crise substituiu o otimismo da década de 1960. As visões de sociedade pós-industriais pareciam fantasiosas. Porém, várias novas formas da teoria pós-industrial estavam em desenvolvimento, como produto tanto do pensamento da direita quanto da esquerda. Previam grandes tensões e conflitos para o futuro e afirmavam que o industrialismo clássico, o tipo de sociedade analisada por Marx, Weber e Durkheim, não mais existia.

Bell (1986), Toffler (1980) e outros teóricos estavam presenciando, de fato, uma transição para uma nova sociedade. Esta seria a Sociedade da Informação, tendo como ponto de partida as alterações dadas pelo advento da informação, intrinsecamente ligada à descoberta do computador. A disseminação da tecnologia de informação se torna a esfera mais importante para análises dos grupos sociais, já que a tecnologia passou a estar presente em todos os setores da sociedade, da política, educação, cultura, diversão e relações familiares (KUMAR, 2016, p. 228). Conforme os sociólogos que aqui citamos, estava havendo uma mudança para uma nova sociedade. A sociedade industrial estava sendo superada pela Sociedade da Informação.

Os críticos da ideia da Sociedade da Informação, a partir de uma perspectiva marxista – como exemplo, Mattelart (2002), May (2002), Robbins e Webster (1986) –, a veem como um tipo de ideologia, uma nova forma de poder e exploração. A informação apropriada pelos capitalistas como um fetiche, uma outra mercadoria, fruto das relações de produção humana. Os defensores, oriundos de escolas de administração ou comunicação – como exemplo, Cortada (2002) e Ducatel et al. (2000) –, tendem a uma visão utópica da nova tecnologia da informação e comunicação (KUMAR, 2016, p.25).

Sobre a utopia, Kumar (2016) destaca dois autores que estabelecem dimensões

totalmente positivas à Sociedade da Informação. Um deles é Tom Stonier, com a ideia de que tal espécie de sociedade eliminaria a guerra, pois haveria uma expansão de recursos suficientes para atender às populações em crescimento, criando-se, assim, uma estabilidade social. Porém, Stonier não explica como a Sociedade da Informação poderia realizar tal expansão de recursos.

O outro autor é Yoneji Massuda. Para Kumar (2016), é “em Masuda que a Sociedade da Informação assume uma matriz quase mística”. A Sociedade da Informação do século XXI seria uma “computopia”, em que haveria uma abundância universal. Os homens seriam libertos da necessidade de trabalhar, em razão da automação, e se reuniriam em sociedades voluntárias para realização de várias finalidades.

“A futura sociedade de informação [...] se tornará uma sociedade sem classes, isenta de poder dominante, tendo como núcleo comunidades voluntárias”. A tecnologia da informação e comunicação dispensaria a política e o governo centralizado, em prol da democracia participativa e sistemas de “administração local pelos cidadãos” (MASSUDA, 1985, p. 625). Por fim, a “computopia” uniria de forma simbiótica o homem e a natureza.

Estamos nos dirigindo para o século XXI com o nobre objetivo de construir uma Computopia na terra, em cujo monumento histórico haverá apenas vários chips, um em cada polegada quadrada de uma pequena caixa. Essa caixa, porém, armazenará numerosos registros históricos, incluindo o de como 4 bilhões de cidadãos mundiais venceram a crise de energia e a explosão demográfica, conseguiram a abolição das armas nucleares e o desarmamento completo, eliminaram o analfabetismo e criaram uma rica simbiose entre Deus e homem, sem a coação do poder ou da lei, mas pela cooperação voluntária dos cidadãos [...]. Assim, a civilização que será construída [...] não terá o caráter de uma civilização material caracterizada por edificações imensas, mas será virtualmente uma civilização invisível. Para sermos precisos, ela deveria ser chamada de “civilização da informação” [...] (MASUDA, 1985, p. 633-634).

Na análise de Kumar (2016), seria insensato negar que existe uma mudança real afirmada pelos teóricos da Sociedade da Informação. As experiências do cotidiano estão prontas para confirmar esses fatos, ou seja, o intenso uso da tecnologia da informação e comunicação: banco 24 horas, transferência automática de dinheiro, comunicação em tempo real, chamadas de vídeo, trocas de mensagens, processadores de textos, reservas *on-line*, etc.

A troca de informações em todo o mundo entre estudiosos e especialistas também está se tornando rapidamente uma realidade. Os catálogos de grandes bibliotecas e arquivos podem ser consultados de inúmeros locais diferentes, com o auxílio de um terminal de computador. Grande parte do material armazenado nessas bibliotecas pode ser lida também no local sob a forma de microfimes ou microfichas. Os principais mercados de ações do mundo, eletronicamente ligados, fazem ajustes instantâneos nos preços das ações, em resposta a informações transmitidas minuto a minuto por telas de computador. A compra e venda de ações durante as 24 horas do dia torna-se, pela primeira vez, uma possibilidade e, cada vez mais, a prática (KUMAR, 2016, p. 57).

O conceito de sociedade de informação foi uma arma ideológica forjada como resposta à crise industrial de fins da década de 1960, no Japão, afirma Morris-Suzuki (1984). Mesmo

assim, as atividades de informação tornaram-se de suma importância na atual fase do capitalismo. Conforme essa autora, o capitalismo monopolista é, hoje, em alto grau, “capitalismo de informação”, “a apropriação privada do conhecimento social” (MORRIS-SUZUKI, 1984, p. 116).

A aceitação da importância da tecnologia da informação, e mesmo de uma revolução de informação, é um posicionamento, mas a aceitação da ideia da mudança de uma sociedade industrial para uma nova sociedade, agora informacional, é outro completamente diferente. O conceito de Sociedade de Informação evoluiu gradualmente da ideia mais antiga de uma sociedade pós-industrial para uma sociedade de uso intenso da tecnologia da informação e comunicação.

Segundo Kumar (2016), a crítica aos teóricos da Sociedade da Informação tem sido grande, na maior parte do tempo, principalmente por sua limitada perspectiva histórica. Por exemplo, esta pode ser apenas considerada uma manifestação atual de uma mudança mais profunda no caráter das sociedades industriais, que ocorreu há mais de cem anos.

1.5 – O lugar do Ensino de Sociologia na Sociedade da Informação

Como analisamos nos capítulos anteriores, a passagem do século XX para o XXI trouxe à tona a emergência de novos paradigmas, problemas e dilemas, inaugurando uma nova etapa da história da modernidade, que supera a condição da modernidade clássica (BAUMAN, 2005). Estabelece-se, assim, um novo paradigma para as Ciências Sociais, em que predomina o raciocínio econômico, mergulhado nas relações globais de mercado e poder, dando origem a uma sociedade global em rede.

Ianni (1994), ao enriquecer a discussão sobre a sociedade em rede, enfatiza: “A sociedade global se constitui desde o início como uma totalidade problemática, complexa e contraditória, aberta em movimento [...]. É o cenário mais amplo do desenvolvimento desigual, combinado e contraditório” (IANNI, 1994, p. 158-159).

Tal contradição decorre da extrema racionalização econômica e de uma supervalorização do indivíduo e do individualismo. A Sociedade da Informação fragmenta o coletivo, apesar de constituir uma sociedade global (CASTELLS, 1999).

É importante destacar esse recorte sobre a Sociedade da Informação, como estudo da sociedade contemporânea, no sentido de possuir um parâmetro do que seria interessante ensinar no Ensino Médio, aproximando a juventude em sala de aula dos estudos mais recentes da realidade que a cerca. Voltamos a frisar que este recorte não precisa aparecer explicitamente dentro dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula. Estas são concepções de demanda política e de estrutura social, conforme podemos perceber ao definirmos a Sociedade da

Informação nos capítulos anteriores. É a partir desta ideia de sociedade que os currículos se articulam.

Afinal, o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, de 1996) acena que o ensino deve proporcionar: “[...] A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade [...]” (BRASIL, 1996). Os conteúdos precisam estar conectados não apenas no sentido tecnológico do termo, mas também na grande relação existente entre eles, meio-técnico-científico-informacional (SANTOS, 2009).

É preciso acompanhar constantemente a atualização de conteúdo, afinal, a disciplina escolar necessita seguir o desenvolvimento da sua ciência de referência. É o que perceberemos, ao abordamos a construção do Currículo de Sociologia do ensino Normal, no capítulo 3.

Não há dúvida de que os estudos dos temas clássicos da Sociologia são importantes. Porém, o estudo contemporâneo, a Sociedade da Informação e suas consequências, tanto para a sociedade como um todo, quanto para o cotidiano dos indivíduos, surgem com uma perspectiva de ensino na qual torna-se possível atualizar e complementar as teorias tradicionais das Ciências Sociais. Dessa forma, damos à juventude acesso aos temas atuais da ciência de referência. “[...] Em processos de viva interação, a emergência de temas estimula a produção intelectual que, por sua vez, informa a institucionalização disciplinar” (BIRMA; BOMENY, 1991, p. 10).

Da perspectiva da Sociedade da Informação, o Ensino de Sociologia pode gerar uma abertura para indicar caminhos para os jovens submetidos a uma situação de grande complexidade social. Pode, ainda, refletir, criticamente, sobre as estruturas do social, mas permitir compreender a realidade da vida cotidiana; desconstruir e analisar o próprio uso da tecnologia da informação e comunicação, bem como perceber alternativas para a apropriação de seus usos, conforme propôs o sociólogo Delson Ferreira, em seu livro intitulado “Manual de Sociologia, dos Clássicos à Sociedade da Informação”, de 2012, voltado para os cursos de graduação.

Refletindo sobre a Sociedade da Informação, pode ser viável a construção de conteúdos para o Ensino de Sociologia para uma juventude no Ensino Médio. Por outro lado, mais do que de conteúdo, devemos lembrar que a Sociedade da Informação é uma concepção política e social.

É importante trazer a ciência para a sociabilidade dos jovens, pois não podemos separar o conhecimento científico da realidade em que será aplicado. A Sociedade da Informação, com suas contradições, é um campo promissor para grandes debates, porque estamos vivendo em uma era de uso intenso da informação e da comunicação. Poderemos observar, no capítulo 3, que apesar da ideia e da construção de um currículo, no caso particular

o de sociologia do Ensino Normal do Estado do Rio de Janeiro, o jogo não fica apenas na abordagem dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula, mas também na perspectiva de virtualizar a carga horária de estudo dos alunos para a Internet e na política de formação para o trabalho em um mundo altamente conectado.

Estas ideias vêm ao encontro da própria Sociedade da Informação, conforme apontamos no capítulo 1, quando nos referimos à tendência de eliminação de postos de trabalho em razão da disseminação da tecnologia da informação e comunicação. Futuramente, aventa-se a transformação do papel do professor ou a sua substituição pelos tutores à distância, na consideração de que para a tarefa de mediação não requer nível maior de formação, uma vez que a informação está dada e armazenada na rede de computadores (ou como queiram chamar, na nuvem). A ênfase no ensino cede à importância que se dá a aprendizagem individualizada, pautada num percurso curricular que se limita à apresentação de conteúdo e à devolução de resultados acerca do que foi apreendido.

Um aspecto importante da Sociologia que deve ser aproveitado em seu ensino é o fato de que tal ciência colocar em xeque o inquestionável e, ao mesmo tempo, abalar as certezas da vida com perguntas que normalmente não são realizadas, transformando-as em problemas a serem investigados, desnaturalizando o que se considera “familiar”. É válido questionar o uso da tecnologia da informação e comunicação e desmitificar a própria sociedade contemporânea como algo dado, determinado e evoluído. Quanto mais o indivíduo aprende essa noção, mais será flexível diante do poder e do controle, podendo compreender quão longe vai a manipulação social.

Um outro aspecto é atentar para as particularidades do Brasil quanto ao seu desenvolvimento excludente e para a forma com que o país se insere no cenário da Sociedade da Informação. Segundo Nogueira (2007), nos países fora do centro, como o Brasil, a modernidade radicalizada também é periférica, ou seja, se realiza e possui características distintas dos países centrais. As práticas sociais, bem como as condutas individuais e os relacionamentos, ficam mais desreguladas.

É preciso levar em conta o contexto brasileiro quando se trata da Sociedade da Informação, refletir sobre a inserção dos jovens como meros usuários da tecnologia da informação ou, até mesmo, como excluídos do “capital tecnológico-informacional” (CASTELLS, 1999, p.35) e procurar demonstrar como as transformações advindas dessa nova etapa da História humana trazem consequências diferentes para as variadas nações.

1.6 - Ensino de Sociologia para uma juventude em um mundo em mudança

A juventude tornou-se tema importante, no âmbito da Sociologia, desde o início do seu estudo, no limiar do século XX. Seria tratada sob diversos aspectos, ora como classe social (CARRANO, 2000), ora como um período de transição (ABERASTURY, 1981), como fenômeno da modernidade (RUFFINO, 1993) ou uma dimensão simbólica (DAYRELL, 2007a), os conceitos de juventude passeiam por dois critérios principais, aparentemente irreconciliáveis. De um lado temos o critério etário (herdeiro das primeiras definições fisiopsicológicas) e, de outro, o critério sociocultural. Certamente, a juventude é bem mais do que uma faixa etária ou “uma classe de idade”, no sentido de limites etários restritos, mas ao defini-la como categoria social, a juventude se torna, ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação social, no sentido dado por Mannheim (1982, p.65-67)⁵. Segundo Mancini (2006): “[...] O estudo da questão deve relacioná-la com o meio sociocultural e econômico do qual ela é parte constituinte e constituidora” (MANCINI, 2006, p. 26). A juventude, em si, não só marca a passagem para a vida adulta, mas traz consigo o aspecto social de mudança. É uma construção social, havendo consenso quanto a esse ponto.

Preferimos associar o termo “juventude” à ideia de “condição juvenil”, que se refere ao modo como uma sociedade constituiu e atribuiu significado a esse ciclo da vida, mas também ao modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc. –, e o valor que a sociedade dá a essa fase. Diz Abramo (2005): “Na sua análise, permite-se levar em conta tanto a dimensão simbólica como os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos nos quais a produção social da juventude se desenvolve” (ABRAMO, 2005, p. 29).

A essa caracterização da juventude, Charlot (2001) pode ser chamado a contribuir numa perspectiva antropológica, trazendo-nos alguns pressupostos:

1) O homem nasce inacabado, em um mundo humano que preexiste a ele e que já está estruturado. Inacabado, o homem está aberto às transformações, e essas transformações exigem uma mediação de outros seres humanos, como a mãe, os parentes, outros adultos e as instituições, como a escola.

2) O mundo preexistente não foi construído pelo homem, mas deve ser aprendido. Ele não é organizado a fim de ser oferecido aos jovens e apropriado por eles.

3) O movimento de construção do sujeito também implica a presença do adulto mediador. O sujeito se constrói a partir de uma situação inicial de referência de outros na interação com o mundo dado. Nesse movimento de construir o sujeito também se constrói o

5 MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Maria Alice M. (org.). **Mannheim:** Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1982. p. 65-67.

mundo, dividido com outros sujeitos humanos. Essa construção de si mesmo, do outro e do mundo permite ao sujeito ter acesso a um universo não natural, o universo dos símbolos (língua) e da trama engendrada no mundo humano.

4) O aprender do jovem é um movimento interior que não pode existir sem o exterior – ensinar é uma forma que se origina fora do sujeito, mas só encontra substância se achar um movimento interior do sujeito. Ninguém aprende no lugar do sujeito, mas o sujeito só aprenderá se houver estímulos externos. O aprender é uma construção de si que só é possível com a intervenção do outro. O ensinar é uma ação do outro que só tem êxito se encontrar um sujeito em construção. É o jovem que se educa, é o adulto que educa o jovem (CHARLOT, 2001).

Se levarmos em conta esses pressupostos, notaremos que, com as mudanças da sociedade industrial para uma Sociedade da Informação (CASTELLS, 1999), há um movimento de ressignificação da forma como o jovem apreende o mundo. Isso porque, em um mundo onde a informação está nas pontas dos dedos, nem sempre a presença física deste outro se torna necessária. O mundo dado agora está ao alcance de uma rede, e o conhecimento flui (CASTELLS, 1999). De outro modo, até quando a informação gera conhecimento? Será que esse conhecimento flui mesmo? Pois não basta a informação, a interpretação que é o problema. Para muitos autores, a escola, que representava uma forte instituição de aprendizado e do conhecimento, passa a concorrer com uma rede virtual, na qual o conhecimento também flui. Este não se restringe agora apenas às mãos dos professores, mas também está nas mãos “deles”, ou “nossas”, dependendo do ponto de vista.

A Sociedade da Informação, conceito inicialmente cunhado pelo economista Fritz Maclup, em 1962, no estudo *“The Production and Distribution of Knowledge in the United States”* (“A Produção e a Distribuição do Conhecimento nos Estados Unidos”), antevia realidades que se tornaram concretas a partir do ocaso do século XX. A Sociedade da Informação, também chamada de “sociedade do conhecimento” ou “nova economia”, diz respeito à contemporaneidade e ao processo de mudança que as novas tecnologias provocam nos indivíduos. A condição para a Sociedade da Informação, segundo Massuda (1982), é a possibilidade de todos poderem ter acesso às tecnologias de informação e comunicação, presentes no nosso cotidiano, que constituem instrumentos indispensáveis às comunicações pessoais, de trabalho e de lazer. Por outro lado, a forma de se apropriar das novas tecnologias pode dizer mais sobre a sociedade do que as alterações provocadas por ela. A apropriação direciona as mudanças e estabelece os parâmetros em que ocorrem.

A Sociedade da Informação é baseada na concepção de informação como o bem mais valioso, em que as tecnologias são as principais responsáveis por sua disseminação, a união da

tecnologia da comunicação com a tecnologia da informática⁶. Outro fator, otimizado pela utilização da tecnologia da informação em uma sociedade, é a possibilidade de tomada de decisão de forma interativa, em tempo real e à distância, não importando onde se encontram as pessoas que decidem.

O homem se encontra no limiar de um novo período de inovação tecnológica, baseada na combinação das tecnologias de telecomunicações e informática. Esse tipo completamente novo de tecnologia à disposição da sociedade, bem diferente de qualquer uma do passado. A sua substância é a informação, que é invisível (MASSUDA, 1982 p. 9).

A Sociedade da Informação traz um novo modelo de organização da sociedade assentada no desenvolvimento social e econômico, pelo qual a informação desempenha um papel importante na produção da riqueza das sociedades capitalistas altamente globalizadas. Devemos lembrar que “globalização” e “Sociedade da Informação” não são sinônimos, embora sejam expressões relacionadas. Para alguns historiadores, a globalização é um processo histórico de longo prazo, iniciado com a era das grandes navegações dos séculos XIV a XVI. Quando citamos aqui a Globalização, estamos nos referindo ao seu sentido contemporâneo: mundialização do capital, avanço das telecomunicações etc.

A informação é vista como forma de produção de conhecimento e de sua disseminação. Para tal se tornar, no entanto, precisa da ação humana, senão o próprio conhecimento é morto. Este necessita ser vivificado pelo fazer humano, através do trabalho. Diferentemente do pensamento de Massuda (1982), hoje percebemos que a informação não é mais invisível, mas foi transformada em mercadoria de grande valor, capaz de ser comprada e vendida. Em “Por uma Outra Globalização” (2009), Milton Santos discorre sobre a esse fenômeno e as suas consequências humanas.

A Sociedade da Informação e a condição juvenil constituem-se em especial conjugação. A subjetividade da juventude contemporânea é um exercício complexo. A passagem da modernidade para a pós-modernidade e a introdução das novas tecnologias de comunicação substituíram as formas tradicionais de relacionamento, de subjetivação, trazendo mudanças na linguagem, no modo de viver, de olhar, de fazer e de agir, de aprender e sentir (CARRANO, 2002).

As alterações sociais ocorridas ao longo do século XX e aprofundadas no início deste século concederam à questão da dimensão cultural posição principal para as análises da vida social da nossa juventude. As mudanças que se observam na vida em sociedade se refletem mais intensamente na experiência e na percepção do tempo da condição juvenil.

Assim, temos observado nas escolas públicas um problema complexo e de grande

⁶ Sobre o processo de globalização, tecnologia da informação e tecnologia da comunicação, ver Manuell Castells (2010) e Zigmund Bauman (2005b).

desafio que pode ser resumido da seguinte forma: os jovens são estimulados a utilizar a tecnologia em sala de aula, mas por outro lado há o temor da sua dispersão para fora desse ambiente. Isso geralmente é o que acontece, pois as janelas que se abrem em seus computadores e aparelhos diversos são mais interessantes do que a fala do professor em frente ao quadro. Diante do seu *smartphone*, computador ou *tablet* surge a possibilidade de interagir com o mundo exterior. Uma vivência e uma percepção de tempo fora da escola não são o mesmo que conversar no pátio ou jogar futebol na quadra, porque agora o mundo ganha uma dimensão maior e os jovens podem ir além dos muros desse ambiente.

Esse quadro de alterações traçado até aqui é decorrente da mudança de paradigma nas formas como os homens se relacionam no mundo do trabalho. Podemos recorrer ao pensamento de Karl Marx para traçar considerações semelhantes a respeito da Sociedade da Informação (ou sociedade do conhecimento), assim como ele fez para analisar as engrenagens da sociedade moderna industrial. O importante não é a produção, mas como ela se organiza socialmente, ou seja, o modo de produção gera as relações sociais. Quando falamos das mudanças ocorridas nos finais do século XX, não mencionamos somente os seus mecanismos e tecnologias, mas suas consequências, que produzem implicações econômicas, sociais, culturais e psicossociais, no mundo do trabalho e na política, gerando vínculos e relações, principalmente entre a juventude. A ideia de uma Sociedade da Informação, para muitos teóricos, como Bell (1980), Toffler (1981) e outros, era a de superação da sociedade capitalista. Mas compartilhamos aqui as premissas de Castells (2010), como uma era de intenso uso da tecnologia da informação e comunicação, não a colocando como superação da sociedade capitalista, mas como um aprofundamento hegemônico.

O importante é entender como as “tecnologias da inteligência⁷” se organizam socialmente e como a juventude se apropria desses novos vínculos sociais e de suas relações. Hoje, nos deparamos com o indivíduo fragmentado (BAUMAN, 2005), que utiliza os meios de comunicação e interação, que também estão em constante adaptação à velocidade determinada pela tecnologia. Essas transformações reconfiguram as identidades juvenis contemporâneas quanto aos processos de socialização e que terminam por se manifestar nos diferentes espaços e tempos escolares.

Inspirado em Boaventura de Sousa Santos (2004), podemos dizer que essa juventude, ao se deparar com a monoculturalidade da escola (ou seja, o conhecimento já dado, através de livros e documentos oficiais, fluindo de apenas um dos interlocutores), passa a questionar a estrutura, a linguagem das relações pedagógicas e o próprio conteúdo veiculado pelos currículos das instituições educacionais. Há, na Educação brasileira, segundo Santos (2004),

7 Para Pierre Lévi (1999), as “tecnologias da inteligência” são novas maneiras de pensar e de conviver que estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática.

uma monocultura do saber, que privilegia o saber científico (transposto didaticamente como o conteúdo escolar) como único e legítimo.

A nossa juventude desempenha, no seu dia a dia, múltipla identidade. O que entra em conflito com a monocultura do saber da escola. A escola é vista como enfadonha e sem interesse, pois exige a atenção plena, de uma única identidade, e é onde os professores pouco acrescentam à sua formação. O uso do celular para navegar na Internet, ou mesmo escutar música, mandar uma mensagem, fazer uma pesquisa rápida, comentar uma foto de um amigo, escrever sobre a aula (geralmente criticar), novamente mandar uma mensagem para outro amigo, comentar alguma observação do dia, etc., e participar ao mesmo tempo de vários grupos sociais virtuais reflete essa múltipla identidade, ou múltiplos “avatares” que esses alunos possam ter. O estar aqui e ali ao mesmo tempo. Obviamente, a sala de aula não permite essas ações, tornando-se algo tão real e ao mesmo tempo tão fora da vida desses jovens.

A maneira pela qual os jovens constroem sua experiência hoje é mais fragmentada, já que integram uma pluralidade de redes e de grupos. Esse modelo é dos múltiplos “eus”, ou seja, dos sujeitos que, a exemplo do que acontece nos computadores, vivem como se estivessem em várias “janelas” abertas simultaneamente (TURKLE, 1995, p. 30).

Essa tensão é observada nas mais diferentes dimensões do cotidiano escolar e se manifesta nos mais diversos percursos que o aluno segue. A vivência juvenil no cotidiano escolar passa a ser marcada pela difícil tarefa de criar a identidade de aluno e experimentar na escola apenas essa identidade única. A escola deve se perguntar se é válida a proposta de ensino homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, num contexto de flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais.

Nesse contexto, o Ensino de Sociologia deve ampliar sua participação na reflexão sobre os conteúdos abordados, tanto pela especificidade da sua formação, assumindo o papel ora de sociólogo na escola, ora de docente (OCEM-Sociologia, de 2006⁸).

No Ensino de Sociologia, o professor promoverá a desnaturalização da visão de juventude, superando os preconceitos e estereótipos, compreendendo os alunos como sujeitos sociais com demandas e necessidades próprias, em um mundo onde a informação está na ponta dos dedos. Por outro lado, cumpre o desafio de transformar essas informações em conhecimentos. Também é necessário problematizar as relações do cotidiano nas escolas, nessas múltiplas interações, e a concorrência que a sociedade em rede desperta nesse universo. O conhecimento sociológico da escola habilita o educador a compreender a sua função e, sobretudo, a orientar convenientemente os problemas pedagógicos. É necessário fornecer ao

8 Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Ciências humanas e suas tecnologias. V.3. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

aluno recursos e instrumentos, por meio de conteúdos sociológicos, que lhe treinem o próprio olhar sociológico (SARANDY, 2001). O intuito é tornar viável a compreensão mais ampla da realidade social e, até mesmo, estranhar essa sociedade em rede na qual se está tão submerso.

Ao professor de Sociologia cabe reconfigurar seu papel na sua ênfase, passando a filtrar e organizar a informação e comunicação, garantindo a possibilidade de instauração de um tempo lento, não homogêneo, para que os jovens atores possam dialogar com a velocidade e pluralidade de referências da juventude, proporcionar e fazer escolhas cada vez mais conscientes. Conforme Dayrell (2007a), “[...] deve ser papel da Sociologia fornecer elementos que contribuam na tarefa da individuação, estimulando o jovem a articular as diferentes expressões de sua identidade, a reconhecer seus desejos e a elaborar projetos futuros” (DAYRELL, 2007a, p. 12).

Refletindo numa perspectiva de condição juvenil, percebemos que ela é resultado das transformações ocorridas no final do século XX no mundo ocidental e fruto da ressignificação do tempo e espaço, que vem gerando uma nova arquitetura social (GIDDENS, 1991). Trabalhar com a juventude em tal contexto de mudanças é laborar a multiplicidade de identidades. Trazer o jovem como coautor e produtor do conhecimento da realidade deve ser a proposta.

A questão desafiadora que se coloca é como ensinar teoria sociológica nesse contexto juvenil. O ensino para a formação do cientista social é diferente do ensino para o aluno do Ensino Médio. No primeiro caso, estamos formando profissionais que atuarão no mercado de trabalho; já no segundo, estamos preparando os alunos para analisar a sociedade ou estranhar o seu cotidiano com o olhar das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), além de oportunizar a compreensão dos motivos pelos quais existem diferentes modos de entendimento do mundo. Devemos partir do pressuposto de que essa juventude é coautora da construção desse conhecimento e deste mundo. Não são passivos, mas participantes das mudanças que ocorrem.

O Ensino de Sociologia não deve ser concorrente no espaço de formação do conhecimento, mas sim participante do modo de subjetivação dessa juventude. Se abordamos a questão da cidadania e dos movimentos sociais, não é suficiente que nos atenhamos às considerações históricas e informemos sobre a doutrina ou interpretação dos clássicos ou dos autores dos manuais. Como esse manancial de informações e de conhecimentos pode tornar-se significativo para o jovem estudante se não lhe é concedido o tempo para dizer ou problematizar o conhecimento prévio que de algum modo elaborou? Como não discutir as múltiplas facetas do que implicam a cidadania e os direitos cidadãos na sua materialidade (não apenas formais) e a participação na vida política da sociedade? Estado de direito ou participação? Assim, há uma situação um tanto contraditória: existe uma “constituição cidadã”, que amplia os direitos dos jovens, mas os mesmos não conseguem ascender a tais ofertas por

não serem educados o suficiente para fazerem valer os seus direitos. Daí a busca em criar identidades participativas dentro de suas comunidades.

Apesar de serem mais ágeis para se integrarem na Sociedade da Informação, os jovens precisam de formação para selecionar, organizar e mesmo analisar as informações a que se submetem diariamente. Na última década, com a explosão da Internet e das redes sociais, ficamos à beira da saturação. Hoje o problema não é mais o acesso à informação, mas sim o que fazer com tantos dados que circulam. Como saber se uma afirmação está embasada por fatos? Como saber qual a representatividade de quem emite uma opinião? Como conferir a fonte ou a estatística, ou se uma pesquisa de opinião é confiável?

A atitude de desconfiar do que lemos e observamos, o olhar de estranhamento, é ponto de partida da ciência, um elemento que afasta a Sociologia da pregação ideológica (um argumento para aqueles que acham que o Ensino de Sociologia serve para ideologizar a juventude): utilizar a dúvida e a crítica como método e atitude prévia ante qualquer posição ou juízo político. Não aceitar passivamente a informação que recebemos é uma prática metodológica de quem quer saber como aquela foi produzida, por quem e com base em quais dados.

Os conteúdos de disciplinas como a Matemática, a Língua Portuguesa, a História e as ciências são fundamentais para a garantia da cidadania, e os professores que as ministram devem ter isso em mente. O conhecimento é garantia da cidadania. Sem saber ler e interpretar, sem ter noção do corpo e da natureza, sem dominar o cálculo e a nossa história, torna-se muito difícil compreender o mundo em que vivemos e nos integrarmos a ele na plenitude de direitos. Nesse contexto escolar, qual seria o papel da Sociologia? O Ensino de Sociologia entra como espaço para permitir o debate e a pesquisa sobre as condições prévias dos jovens serem cidadãos. Compreendemos que o Ensino de Sociologia é de prover ferramentas para que a juventude compreenda a sua realidade, seus direitos e suas reivindicações em um mundo de constante transfiguração.

Outro ponto importante é o que diz respeito à cibercultura (LÉVY, 1999) como tema bem mais próximo da juventude, observado no seio da sua própria produção. Como sabemos, a juventude hoje também é produtora da cultura, e não só consome como também fornece conteúdo através das múltiplas expressões que a tecnologia proporciona. As redes sociais são lugares vividos e as relações sociais acontecem em expressões culturais reais, e não somente virtuais.

Observamos que algumas evoluções tecnológicas geram verdadeiras revoluções sociais, econômicas e culturais. O advento da Internet foi uma delas. Se a sociedade contemporânea reconhece o mérito pela criação da imprensa do alemão Gutemberg, é provável que as próximas gerações reconheçam a revolução cultural e social do início do século XXI por

meio das invenções de alguns personagens que a *representam* e personificam.

O Ensino de Sociologia pode aprofundar as discussões políticas e sociais das implicações dessas evoluções tecnológicas e as consequências no dia a dia dessa juventude. Um exemplo é relacionarmos a Primavera Árabe⁹, as aspirações dos jovens por liberdade e as manifestações sociais brasileiras, recorrentes desde 2013, amplamente mobilizadas pelas redes sociais, mas em contextos sociais e com reivindicações totalmente diferentes. O ambiente virtual das redes sociais é caracterizado pela multiplicidade de pontos de vista, que enriquece os debates e permite apontar caminhos diferentes da simplificação ou simplicidade da educação formal e ideológica ainda predominante, a qual não dá mais conta das análises das dinâmicas sociais. Ampliam-se as possibilidades transversais, de maior ou menor profundidade, e em diferentes níveis.

Outro conteúdo importante, também muito próximo à condição da juventude, é a questão da violência no ciberespaço: o *cyberbullying* e o abuso sexual *on-line*, dois temas principais que rondam e aproximam os jovens da realidade na escola. O *cyberbullying* acontece ao mesmo tempo em que o *bullying* tradicional, entendido como as atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por estudante ou uma pessoa contra seus pares, causando dor e angústia, em uma relação desigual de poder, causando a intimidação de quem é seu alvo. A prática não tem ligação com a sexualidade, mas pode ter conteúdo que ofenda esse aspecto da vida dos adolescentes, como também pode envolver incitação ao ódio racial ou diferenças de classes sociais e religiosidade.

Já o abuso sexual *on-line* é o processo de aliciamento pelo qual um adulto contata uma criança ou adolescente e vai criando uma relação de intimidade e confiança. Esse tipo de abuso pode se encerrar na Internet ou ser somente um passo para o processo de aliciamento. Também pode dar o ensejo à produção de material para a pornografia infantil, com uso de fotos que a criança envia ou o próprio adulto tira. Esses são aspectos importantes, que não se encerram aqui, podendo ter outras implicações capazes de aproximar o Ensino da Sociologia da realidade da condição juvenil, trazendo-a à pesquisa e à produção dos próprios alunos nos contextos que vivenciam, mobilizando-os em campanhas de práticas cidadãs.

A especificidade da Sociologia é ser a ciência da sociedade e, como tal, ela possui instrumental teórico e metodológico para a construção do conhecimento sobre a realidade social. Para entendê-lo e usá-lo, é preciso ter uma noção básica sobre como o conhecimento é produzido. Não se trata de transformar o aluno em um cientista social; isto é tarefa da universidade. O professor de Sociologia do Ensino Médio, como um pesquisador, atuará em gerar conhecimento sobre a sociedade e saber ensinar seus alunos a fazerem suas próprias

⁹ A partir de dezembro de 2010, uma onda revolucionária, de manifestações e protestos, percorreu o Norte da África e o Oriente Médio.

interpretações sobre como essas informações são originadas. Por exemplo, o Ensino de Ciências (Física, Biologia e Química) não se limita a repassar simplesmente o conteúdo, mas os alunos são estimulados a produzir evidências experimentais. Procedimentos semelhantes podem ser adotados, mas o laboratório de Sociologia é a observação da realidade, a busca de informações sobre a realidade social em jornais, revistas, na TV, em bancos de dados públicos, na literatura e, sobretudo, na Internet e nas redes sociais. O Ensino de Sociologia privilegia a metodologia de pesquisa na sua adaptação à capacidade do aluno, ensinando-o a procurar, filtrar, organizar e analisar informação sobre a realidade social. Ou melhor, a sua própria realidade social. O professor de Sociologia é, portanto, um pesquisador à frente dessa realidade transformadora.

É inegável que estamos em uma sociedade em constante mudança e implicada pela tecnologia – esta bastante significativa na vida da nossa juventude. É inegável o advento da massificação da informação, através da conjunção de elementos entre a tecnologia e a comunicação, afetando diretamente a relação ensino-aprendizado. Também é inegável a pluralidade de ressignificações nos cotidianos não escrito e escrito do espaço escolar.

O Ensino de Sociologia para essa juventude, que vive na Sociedade da Informação, passa a depender, em grande parte, da capacidade ativa e dinâmica dos atores, professores e alunos. Assim, o que se desenvolve nessas relações não é aprender a resolver impasses da sociedade, mas realizar o estranhamento, a problematização e, por fim, a desnaturalização das relações sociais que os homens estabelecem entre si.

Desta forma, “aprender Sociologia” não pode aludir nunca a uma tarefa completa, encerrando-se nela mesma, ou a uma pretensão totalmente realizada. Pelo contrário, a realidade do Ensino de Sociologia não leva a uma finitude das soluções, mas à oferta de opções de conhecimento. Ao desnaturalizarmos, problematizarmos e estranharmos a Sociedade da Informação que a nossa juventude vivencia, somos levados a maiores bifurcações de conhecimentos. Por tudo isso, o Ensino de Sociologia se amplia em várias direções, que passam a articular objetividade e subjetividade, respeitando a transposição didática das Ciências Sociais e os conhecimentos prévios dos alunos que regem os resultados do aprendizado.

Como vimos, os conteúdos das disciplinas, como a Matemática, a Língua Portuguesa, a História e as ciências garantem a cidadania, mas o Ensino de Sociologia entra como espaço para permitir o debate e a pesquisa sobre as condições prévias dos jovens serem cidadãos. O Ensino de Sociologia deve prover ferramentas necessárias para que a juventude compreenda a sua realidade, os seus direitos e suas reivindicações nessa Sociedade da Informação, ajudar na habilidade de estabelecer as conexões, revê-las e refazê-las. A aprendizagem por meio desses pressupostos deixa de ser algo passivo para tornar-se uma obra de reconstrução permanente, capaz de lidar com a realidade e ajudar a intervir com autonomia.

CAPÍTULO 2

O Ensino de Sociologia nas políticas públicas da Educação na contemporaneidade brasileira: a inserção da Sociologia nos currículos oficiais

2.1 – Ensino de Sociologia no contexto político da História da Educação

Estudar sociologicamente a Educação é uma forma de contribuir para entender as relações estabelecidas entre a escola e a própria sociedade. Estudar sociologicamente o próprio Ensino de Sociologia não apenas contribui para o entendimento das relações sociais existentes entre ensinantes e aprendentes, mas também ajuda a unir o entendimento das conjunturas contemporâneas do cotidiano escolar e o seu próprio contexto social.

A proposta desta seção é sugerir um diálogo entre a luta de promover o Ensino de Sociologia e as ações das políticas públicas na Educação, por meio dos documentos que norteiam a sua inserção. Um percurso em uma estrada cheia de conflitos e tensões. Pretende mostrar como o Ensino de Sociologia está entrelaçado com o momento político e social, sendo o seu ensino parte de um contexto maior na trama da história e da política educacional. Toda essa trama emerge de forma clara nos documentos oficiais das políticas públicas brasileiras, escritos ao longo da História, o que vai implicar principalmente as políticas curriculares. A história do Ensino de Sociologia no Brasil não tem apenas uma afinidade com o campo educacional: ela se funde com a própria História da Educação. Por último, dedicamos uma atenção especial para a especificidade do estado do Rio de Janeiro, Unidade da Federação em que a disciplina foi inserida por meio de lei, ou seja, por meio da própria Constituição estadual.

Consideraremos como a Sociologia chegou ao Brasil. O objetivo era proporcionar um conhecimento específico para a formação do professor. Foi por intermédio dos currículos escolares de Ensino Médio, da Escola Normal e dos professores que a Sociologia alcançou o estatuto universitário no Brasil.

Tanto no Brasil como na França, a Sociologia desenvolveu-se com base em sua aplicação na área educacional, pois se acreditava que poderia definir rumos renovadores à Educação nacional, particularmente valendo-se da formação de professores com novos conhecimentos e uma nova moral, ideários positivistas de Augusto Comte (1798-1857)¹⁰.

Segundo Ivan Lins, autor da “História do Positivismo no Brasil”, de 1967, a entrada dessa corrente de pensamento no país deu-se por intermédio da Biologia, em 1844, através da

10 Augusto Comte (1798-1857) foi o principal formulador do Positivismo, através da sua trilogia “Curso de Filosofia Positiva”, “Discurso Preliminar sobre o Conjunto do Positivismo” e “Catecismo Positivista”.

tese “Plano e Método de um Curso de Fisiologia”, defendida por Justiniano da Silva Gomes para um concurso da cadeira de Fisiologia, na Faculdade de Medicina da Bahia. A tese do Dr. Justiniano foi defendida apenas dois anos após a publicação do último volume do “Curso de Filosofia Positiva” de Augusto Comte, e faz alusão explicitamente à Lei dos Três Estados e ao método positivo desse autor.

A partir daí, cria-se no país uma atmosfera de Positivismo difuso. No início, essa filosofia era disseminada por alguns brasileiros, discípulos diretos de Augusto Comte, que vieram exercer aqui suas atividades ou de pessoas que mantiveram contato com o filósofo em Paris, como é o caso da educadora Nisia Floresta (mantenedora do Colégio Augusto), Antônio Machado Dias (professor de Geometria do Pedro II), José P. d’ Almeida, Antônio de Campos Belo e Agostinho Roiz da Cunha (os três últimos, professores na Escola Politécnica).

Desde 1850, o Positivismo infiltra-se nos principais estabelecimentos educacionais do Brasil: Escola Militar do Rio de Janeiro, Escola de Marinha, Colégio Pedro II, Escola de Medicina e Escola Politécnica. Nessas escolas defendem-se numerosas teses sobre Matemática, Astronomia e Física que irão modelar um projeto de Nação.

Já no período republicano brasileiro, o Positivismo produziu um clima de grande ufanismo pelas ideias de modernização apresentadas na imprensa, na literatura, no parlamento e nas escolas. Sua disseminação nos campos educacional e científico ficou a cargo de intelectuais como Benjamin Constant (1836-1891), Silvio Romero (1851-1914), Rui Barbosa (1849-1923) e Euclides da Cunha (1866-1909), entre outros. Havia a necessidade de formar um novo homem com valores positivistas, e a Sociologia era a ciência social capaz de lidar com essa formação.

A Educação, objetivamente, era o caminho para a disseminação desse novo ideário humanista. Todos os indivíduos deveriam passar pelos bancos escolares – ricos e pobres, crianças e adultos, sem discriminação – para adquirirem a formação moral burguesa necessária ao novo operariado das indústrias brasileiras emergentes. A origem se daria por meio das crianças. A escola era o rito de passagem fundamental para ensinar o asseio do corpo, a ciência e a disciplina, inaugurando uma nova cultura escolar. Entrava em jogo a necessidade de promover uma nova filosofia da educação, voltada para a formação científica, em contrapartida à filosofia teológica católica que predominou no Brasil colonial.

As necessidades e as demandas sócio-educacionais problematizadas, nessa época, são aquelas que interessam a algumas classes e organizações sociais. Estas podem estabelecer as condições necessárias para promover a incorporação de questões à agenda de discussão. Outras premissas são deixadas de lado, por sua inexistência ou invisibilidade, ou simplesmente são negadas por tais classes e organizações sociais. No caso do Ensino de Sociologia, foi uma bandeira levantada por movimentos de lutas e associações de classe, tendo destaque a própria

iniciativa dos sindicatos de sociólogos.

Nas últimas décadas, o Estado brasileiro assumiu a responsabilidade pela universalização, obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Básico. São muitos os desafios frente a uma realidade educacional que se expressa em grande dívida social e exige uma atuação firme e agressiva do poder público, não só para atender às demandas locais, mas também às exigências internacionais, um conjunto de políticas nacionais e estaduais que procura promover a permanência e o êxito dos jovens na escola. As políticas afetam a própria trajetória dos jovens, da organização, das relações de poder e do trabalho pedagógico da escola, além, é claro, das condições de trabalho docente, frente às demandas do capital e do trabalho – políticas essas voltadas para a meritocracia e baseadas em avaliações diagnósticas, relacionadas com o neoliberalismo.

O êxito dessas políticas, tanto no coletivo quanto no individual, se situa hoje como divisória entre o concreto e o subjetivo no mercado de trabalho globalizado e na economia digital. No caso brasileiro, essas ações oferecem um grande abismo de fracasso, que perpassa a própria valorização do trabalho do professor.

Podemos também considerar uma total ausência de diálogo entre as Ciências Sociais e a política educacional, o que transparece quando olhamos para as dinâmicas institucionais e sociais, fruto das ações e estratégias de governo. A visão economicista se sobrepõe a qualquer outra ação que queira se levantar na contemporaneidade. O capitalismo ganha força, não deixando espaço para qualquer outra tentativa.

É nesse contexto de inclusão educacional que persistem os velhos e se criam os novos paradigmas de seleção, segregação escolar, desigualdade de oportunidades na sociedade brasileira e que o Ensino de Sociologia surge como disciplina obrigatória, por força de lei. Trata-se de uma alternativa a mais, que veio se juntar às existentes para ajudar a nossa juventude da/na escola a compreender o espaço social em que circula. A obrigatoriedade foi fruto dos movimentos sindicais, das associações e das universidades.

2.2 - Trajetória e contextualização do Ensino de Sociologia

A Sociologia, como disciplina escolar, surge com uma característica peculiar, que é a sua intermitência na consolidação nas bases curriculares da Educação Básica. Primeiro foi ofertada, conforme apontado acima, em uma política educacional positivista, em um projeto de Nação republicana, nas Escolas Normais (escolas de formação de professores), ou seja, no ensino secundário; somente depois migrou para a educação superior, diferentemente dos nossos vizinhos da América Latina, onde foi ofertada nos cursos jurídicos (MACHADO, 1987).

[...] Por via diferente da trilhada nos países hispano-americanos [...] onde a sociologia foi primeiramente ensinada nas faculdades de direito, aqui ela debutou nos currículos escolares de 2º Grau e no ensino militar, como efeito dos ardores positivistas dos oficiais que derrubaram a Monarquia [...]. Ambos os currículos ajustavam-se à hierarquia das ciências de Comte: do mundo natural ao social das ciências físicas, da matemática e da biologia, à sociologia e a moral (CUNHA, 1981, p. 17-24; p 8-9).

A luta pela implementação da Sociologia na base curricular começou a ser travada nos documentos oficiais, a partir de 1890, por Benjamin Constant, então Ministro da Guerra, que criou, nas escolas do Exército, o Ensino de Sociologia e Moral, pelo Decreto 330, de 12 de abril de 1890 (MACHADO, 1987, p. 117). Quando no cargo de ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, incluiu a Sociologia no ensino secundário (curso ginásial), durante a reforma na Educação que recebeu o seu nome. A base curricular tinha como eixo as disciplinas científicas. Havia, naquela época, um forte ufanismo e influência do Positivismo (CARVALHO, 2009). Os alunos iniciavam os estudos no secundário, com a Aritmética, no primeiro ano, e concluíam com Sociologia e Moral, no sétimo ano.

Antes da Reforma Benjamin Constant houve as propostas de Rui Barbosa, datada de 1882, segundo autores como Machado (1987), Meucci (2000), Moraes (2003) e Silva (2010). Suas sugestões incluíam as seguintes disciplinas: Elementos de Sociologia e Direito Constitucional, para as escolas secundárias; Instrução Moral e Cívica e Sociologia, abrangendo as noções fundamentais de Direito Pátrio e Economia Política, para as Escolas Normais; e Sociologia, ainda para as Faculdades de Direito. Assim, a Sociologia deveria estar presente em três modalidades de ensino: Ensino Normal, secundário e superior.

Apesar da tentativa de Rui Barbosa, seus pareceres não conseguiram ser aprovados nem discutidos no parlamento (MACHADO, 1987, p. 117). A ideia de inserir a Sociologia somente volta ao cenário do debate educacional com a Reforma Benjamin Constant, mas, dessa vez, algo oficializado em documentos aprovados.

Com a morte do ministro Benjamin Constant, ainda durante a implantação dos currículos, a Sociologia foi relegada ao segundo plano. Inicia-se, porém, mesmo depois do fracasso de incluir a Sociologia como disciplina, um processo de escrita sociológica por parte de alguns intelectuais brasileiros. Podemos destacar Euclides da Cunha, escritor e jornalista, considerado por alguns como um dos primeiros sociólogos no país, devido à sua obra “Os Sertões” (1992). Em seu texto, Euclides da Cunha, descreve o conflito que ficou conhecido como “Guerra de Canudos”, no sertão da Bahia. Segundo Fernandes (1980, p. 35), “Os Sertões” foi a primeira obra de descrição sociográfica e de interpretação histórico-geográfica do Brasil. Assim, essa literatura, apesar de não ter intenção sociológica, passa a ser o divisor histórico-social da Sociologia em termos nacionais.

Em 1901, aconteceu a exclusão oficial da Sociologia do currículo de ensino, em razão

da Reforma Epiácio Pessoa, que a retira definitivamente, mesmo sem nunca ter sido ofertada. Em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, a Sociologia reaparece nas escolas secundárias. Destaca-se a inserção ao currículo do tradicional Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, por iniciativa de Fernando de Azevedo, tendo como professor Delgado de Carvalho. Também é nessa época que a Sociologia passa a integrar os currículos dos Cursos Normais, consolidando o processo de institucionalização do seu ensino. Também havia presença obrigatória nos cursos complementares, voltados para o ingresso nas faculdades de Direito, Ciências Médicas, Engenharia e Arquitetura.

Após a proclamação da República houve várias tentativas no sentido de se introduzir Sociologia no currículo secundário, o que somente se efetivaria em fins do decênio de 1920, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, por influência de Carlos Delgado de Carvalho, na Escola Normal do Recife, por inspiração de Gilberto Freyre e influência de Antônio Carneiro Leão e, pouco mais tarde, em São Paulo, por Fernando de Azevedo (NOGUEIRA, 1979, p. 181)

Fernando de Azevedo atuou como diretor geral de Instrução Pública do Distrito Federal (entre 1926 e 1930) e de São Paulo (em 1933), quando pôde realizar amplas reformas educacionais. Nesse período, a disciplina firmou-se no curso de formação de professores e no secundário, em que ele também ministrava as aulas de Sociologia Geral e Educacional, nas escolas Normais paulistas. “A partir de 1935, em conjunto com Roger Bastide e Donald Pierson, colaborou com o Instituto Estadual de Educação de Florianópolis, época da introdução da disciplina Sociologia no Curso Normal daquela instituição” (SANTOS, 2002, p. 35-36).

Alguns desses professores eram renomados intelectuais do período, como Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Delgado Carvalho, entre outros que se dedicaram a escrever manuais de Sociologia e difundir o conhecimento sociológico pelo país. Esses manuais eram importantes documentos no campo da Educação.

Em 1931, a Reforma de Francisco Campos mantém a Sociologia no curso secundário, no currículo dos cursos preparatórios para o ingresso no Ensino Superior – o pré-jurídico, o pré-médico e o pré-politécnico.

O debate trazido pela Escola Nova, em especial a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação, publicado em 1932, provocou uma forte influência sobre o campo educacional brasileiro. Ficou latente a necessidade de construir um saber escolar assentado no conhecimento científico, o que vai imprimir sua marca não só no Ensino Básico, mas também na formação de professores, no qual a Sociologia foi introduzida. Segundo Sarandy (2007), a introdução da Sociologia nos currículos escolares na década de 1930 encontrava-se atrelada ao processo de modernização do país, a qual se ligava a um pensamento único, motivado ainda pelos ideais filosóficos positivistas, fortemente presentes no Brasil.

No intervalo entre 1933-35, a nova ciência enriquece o Ensino Superior com o surgimento da Escola Livre de Sociologia e Política. Mais tarde, com o Curso de Sociologia, na Universidade de São Paulo, por meio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, em seguida, na Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. A Sociologia deixa os bancos escolares do Ensino Médio e passa a ser oferecida agora nos ambientes universitários brasileiros.

A década de 1940 tornou-se desfavorável ao Ensino de Sociologia. Em 1942, a Reforma Capanema retira a obrigatoriedade da Sociologia, perdendo o caráter de disciplina, porém seu ensino continuou nas Escolas Normais. Essa proposta dividiu o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial e o colegial. O objetivo era separar o ensino secundário do Ensino Superior, rompendo definitivamente com os cursos complementares, onde a Sociologia era, até então, inserida. Isto vai durar até o Golpe de 1964 (SANTOS, 2004), quando ela é excluída.

Florestan Fernandes deu uma excelente contribuição, como intelectual, professor e parlamentar, à luta pelo Ensino de Sociologia e pela educação pública de qualidade. Em sua apresentação, no I Congresso Brasileiro de Sociologia, que ocorreu em 1954, realizou a comunicação “O Ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira” (FERNANDES, 1955), em que apontou para a necessidade de se entender a educação como um processo social articulado ao projeto democrático nas sociedades modernas e para a importância do Ensino de Sociologia na formação básica, inscrevendo-o no contexto de um projeto de modernização da Educação e da sociedade brasileira, em que deve prevalecer a articulação intrínseca entre Ciência, Educação e Democracia.

Em 1960, o Congresso Nacional realiza uma discussão sobre o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e realiza sanção por lei, em 20 de dezembro de 1961 – Lei nº 4.024, que permitia uma maior autonomia aos estados quanto à organização da matriz curricular, de acordo com as necessidades de cada Unidade da Federação. O Conselho Federal de Educação indicou cinco disciplinas obrigatórias em todo o país, e três outras seriam optativas e ficariam a critério dos Conselhos Estaduais de Educação.

Com o Golpe Civil-Militar de 1964, não houve qualquer possibilidade de o Ensino de Sociologia ser oferecido, nem como optativo foi cogitado. Interessante que nessa década já se ensaiava o ufanismo desenvolvimentista e industrial burguês que veio tomar o espírito na década seguinte, quando a repressão política chega ao auge. Não cabia o pensamento crítico da Sociologia, agora com a influência de novos pensadores, principalmente de linhas marxistas, em planos de uma educação tecnicista.

A educação tecnicista foi consolidada na década de 1970, com a Reforma Jarbas Passarinho. Era importante restabelecer o pensamento positivista apregoado pela ordem, progresso, paz e moral que as elites nacionais tanto admiravam no jogo de dominação

ideológica capitalista. A solução criada fazia surgir três novas disciplinas no cenário educacional, que poderiam dar conta da filosofia positivista, como veremos no parágrafo abaixo.

Em 1971, ocorre mais uma outra reforma na Educação brasileira, dessa vez patrocinada pelo regime de exceção da ditadura civil-militar. A reforma veio ao encontro das ideias repressoras da época, tornando evidente a Educação como aparelho ideológico do Estado. A ela deu-se o nome de “Reforma Jarbas Passarinho”, nome do Ministro da Educação à época. Houve, então, a reunião do ensino primário e ginásial, formando o 1º grau, e a criação do 2º grau. O intuito era promover uma educação profissional e formar mão de obra para o mercado de trabalho. O Brasil passava por mais um grande processo de desenvolvimento. A ideia central era promover uma educação tecnicista, com a valorização do saber pronto. Não cabiam modelos de reflexões para a classe trabalhadora. Foi dado o espaço para o surgimento da Educação Moral e Cívica (EMC; 1º grau), Organização Social Política Brasileira (OSPB; 2º grau) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB; 3º grau), que tinham o objetivo de afastar os jovens das ideias democráticas, socialistas e comunistas, nada de cidadania e direitos. Não podemos, sem dúvida, chamar essas disciplinas de Sociologia, mas promoviam, mediante a uma nova roupagem, a filosofia positivista necessária a um projeto de país dirigido por uma elite capitalista hegemônica, sem a contaminação das questões dos direitos civis, sociais, políticos e humanos, além é, claro, do estudo do próprio marxismo em vigor nos compêndios sociológicos internacionais. Implementava-se, nessa época, o nacionalismo, que incluía o orgulho ufanista acerca dos traços e características da cultura brasileira, o patriotismo e as questões de segurança nacional.

A década de 1980 foi marcada por um contexto conturbado no âmbito político e econômico, que refletiu, é claro, no social. O contexto era justificado pela crise de legitimidade, causada, em grande parte, pelos anseios de democratização e pelos fracassados modelos econômicos, políticos e sociais. Apesar de todo o ufanismo desenvolvimentista da década de 1970, houve um clima de decepção causado por conta desse modelo. A Educação entrou em uma intercessão e trouxe pouca ou quase nenhuma perspectiva.

Em 1982, por meio da Lei nº 7.044, o modelo educacional baseado no caráter profissionalizante do ensino de 2º grau começou a ruir, e faz ressurgir as Ciências Humanas. Essa lei estabeleceu que a disciplina de Sociologia poderia ser incorporada às bases curriculares da época como disciplina optativa, obrigatória ou mesmo ser excluída da estrutura curricular.

É importante perceber que, até então, as intermitências históricas da Sociologia proporcionaram esse “ar de carência” em relação a outras disciplinas já consolidadas nas escolas. A Educação sempre manteve uma forte relação com o contexto político, econômico e social de sua época. O Ensino de Sociologia como disciplina curricular vai mostrando

características específicas nas diferentes etapas da História da Educação. Há um medo generalizado de que ela pudesse fabricar novas elites pensantes nos seios populares, ou desfazer a hegemonia estabelecida das elites brasileiras, que vigorava desde o século XIX, restringindo o acesso das camadas populares aos conhecimentos e às riquezas produzidas coletivamente.

2.3 - Rumo a uma nova Lei de Diretrizes e Bases e o ressurgimento da Sociologia nos currículos oficiais

A Constituição Federal de 1988 representou a conjunção de forças dos diversos setores de centro-esquerda, da esquerda e também dos setores conservadores da sociedade brasileira. Promulgada, surgiu a necessidade também de mudanças na legislação referente à Educação, pois ainda estava vigente aquela feita pelo regime militar. Houve um vácuo curricular após a reabertura política, como se todos desejassem se livrar das amarras estruturais deixadas por 20 anos de regime militar na Educação.

Com a promulgação da Constituição, viu-se que era preciso alterar a legislação que versava sobre a Educação, necessariamente a lei que estabelece suas diretrizes e bases. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei nº 9.394) foi sancionada em 20 de dezembro de 1996.

O caminho para a aprovação mostrou-se longo: em um primeiro momento foram apresentados os projetos à Câmara e ao Senado. O primeiro projeto apresentado à Câmara Federal aconteceu no mesmo ano da aprovação da Constituição. Teve a elaboração do deputado Octavio Elísio e como relator o deputado Jorge Hage. Foram sugeridos várias emendas e projetos.

Segundo Saviani (1998): “[...] Além dessas propostas formalmente registradas na Câmara dos Deputados [...], um número incontável de sugestões dos mais diversos tipos e oriundas das mais diversas fontes e dos mais distintos locais também foi levado à consideração do relator” (SAVIANI, 1998, p. 57).

Foram realizados vários debates, negociações, e houve muitas dificuldades, como prazos limitados, eleições presidenciais e o *impeachment* do presidente Collor. As questões e as matérias disputadas sem consenso faziam o projeto voltar às comissões técnicas, atrasando-o sobremaneira. Somente em 1993 a Câmara Federal aprovou a lei e a encaminhou para o Senado. O relator designado na Comissão de Educação foi o senador Cid Sabóia. Vale ressaltar que junto a essa proposta inicial tramitavam também outras iniciativas, como o projeto de LDB de autoria do senador Darcy Ribeiro, com uma concepção e um conteúdo inteiramente diversos do projeto estudado na Câmara (SAVIANI, 1998, p. 128).

Somente em dezembro 1994 a lei foi aprovada pela Comissão de Educação do Senado,

e encaminhada ao Plenário. De acordo com Cid Sabóia, havia algumas incógnitas que resultaram em um novo substitutivo, com a ideia de corrigir e sublinhar o que seriam realmente as diretrizes e bases da Educação.

É interessante ressaltar que há uma renovação no contexto político, um novo governo, novos deputados e senadores. A elite política centro-direita, numa ofensiva conservadora, interveio no processo de debate e conseguiu declarar a inconstitucionalidade de diversas partes do projeto. Nessa oportunidade, Darcy Ribeiro apresenta substitutivo próprio, com sucessivas versões que tramitam no Senado e retornam à Câmara Federal, onde é aprovado. A Lei nº 9.394/1996 foi aprovada pela Presidência, com ausência de vetos.

[...] O país ganhou uma nova LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que veio com um viés neoliberal forte que marcou os anos 1990 no país. Essa Lei deixava de falar em “disciplina” e menciona apenas “área de conhecimento”, negando ciências e profissões, desregulamentando tudo à sua frente, sob o pretexto de dar autonomia às escolas. Negava o caráter nacional da educação, o que é negar a própria nacionalidade e o Estado Nacional (CARVALHO, 2009, p. 14).

A criação, elaboração e a aprovação da LDB foram realizadas em uma atmosfera democrática, ouvindo-se e discutindo-se diversas opiniões, formal e informalmente. Supria o anseio de diversos grupos sociais e procurava atingir os muitos setores da sociedade civil.

O cenário político da década de 1990 foi marcado pela ideologia liberal, e por causa disso a nova LDB ganhou um caráter neoliberal forte. O documento deixou de falar em “disciplinas” e passou a mencionar apenas “áreas de conhecimento”. A pretexto de conceder autonomia às escolas, passa a desregulamentar tudo à sua frente. Negava até o caráter nacional da Educação. Havia um forte apelo, adotado pelo governo Collor de Mello e continuado no governo Fernando Henrique Cardoso, de redução dos investimentos do Estado na área de Educação. Era uma política que até reconhecia a importância da Educação, mas transferia sua responsabilidade para a iniciativa privada e organizações não governamentais (SAVIANI, 1998).

A Educação foi alvo de uma política mínima do Estado, reflexo do contexto por que todos os setores da sociedade brasileira estavam passando, se reconfigurando no mundo capitalista globalizado e ao neoliberalismo. A LDB vigente rompe com a ideia de uma profissionalização compulsória e formação específica, características encontradas nas leis anteriores. O Ensino Médio passa a ter como finalidade o “aprimoramento do educando como ser humano, priorizando a formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, o pensamento crítico, buscando proporcionar uma relação entre teoria e prática no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996).

A disciplina de Sociologia referenciada na LDB reconfigurou-se em várias

interpretações, mas duas delas foram constantes. A primeira, segundo Carvalho (2004), tinha caráter de obrigatoriedade e estava presente no projeto da Câmara Federal. No Senado, o projeto mencionava, em seu artigo 36, que o educando egresso do Ensino Médio deveria demonstrar conhecimentos de Sociologia e de Filosofia (BRASIL, 1996).

A segunda interpretação era do seu caráter de transversalidade, que se encaixava de forma harmoniosa à ideia de área do saber, e não em disciplinas. Essa segunda dimensão tornou-se forte e acabou formalizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998). Os conhecimentos de Sociologia deveriam ser referidos na área das Ciências Humanas ou por outras disciplinas do currículo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN (BRASIL, 2000) fundamentam-se na perspectiva de esvaziamento da especificidade e do caráter obrigatório da Sociologia. Apenas mencionam a necessidade de conhecimento da disciplina, cumprindo, desse modo, o dispositivo da LDB. Os PCN vieram logo após a aprovação da LDB, na década de 1990, e se percebe que serviam apenas para reorientar o Ensino Médio, dentro das mudanças que aconteciam no conhecimento e nas suas consequências para o mundo da produção.

Surge a exigência de uma matriz curricular que contemplasse as novas relações sociais e os seus desdobramentos com o mundo do trabalho e da produção. Diferentemente da matriz curricular que prevalecia nas décadas de 60 e 70, altamente tecnicista, a nova iniciativa deveria contemplar os conteúdos nas perspectivas de interdisciplinaridade e contextualização. O objetivo era romper com a segmentação do conhecimento e propor uma abordagem relacional dos saberes, permitindo as convergências e as divergências.

Assim dividiu-se o currículo em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Cada área trazia algumas disciplinas. As Ciências Humanas eram divididas em História, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais.

Interessante notar que não há referência quanto à obrigatoriedade dessas disciplinas e nem ao número de horas de aulas. Como a História e a Geografia já estavam consolidadas, com identidade escolar, eram consideradas obrigatórias. No caso da Filosofia e das Ciências Sociais, sem tradição na escola, passaram a fazer parte do núcleo das não obrigatórias.

Os PCN preveem as competências e as habilidades, vindo ao encontro das políticas neoliberais da década de 1990 e sua continuidade nas décadas seguintes. A ênfase recai na capacidade do educando de abstração, em relação ao pensamento elaborado, à criatividade, à curiosidade, à aptidão para trabalho em equipe e, por fim, do pensamento crítico voltado para a produtividade no capital. A ideia era desenvolver no educando a habilidade de continuar aprendendo, rompendo com o tradicional, face ao meio globalizado, à tecnologia e à informática. Era também formar um homem global, apto para desempenhar qualquer papel nos

modos produtivos da sociedade, caindo por terra a ideia do especialista e do técnico em uma única função.

[...] A retórica das “competências” e “habilidades” tem produzido uma banalização e barateamento do ensino público [...]. Servem para a economia interna do discurso da área [...]. São expressões de um “programa de governo” embrulhado em “cientificidade”, mas que não resiste a um escrutínio mais acurado (MORAIS, 2004, p. 110).

No capítulo denominado “Os conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política” do livro de Ciências Humanas e suas Tecnologias do PCN, há uma grande dificuldade em saber o significado das habilidades e competências, pois são apenas citadas como necessárias. A indicação do documento é a de trabalhar a complexidade do social por vários mecanismos, produzir outros discursos sobre as diferentes realidades sociais, proporcionar novas visões de mundo, posicionar-se criticamente em relação à indústria cultural, valorizar e promover as diversas manifestações culturais, compreender as transformações ocorridas no mundo do trabalho e construir a “verdadeira” cidadania (BRASIL, 2000). Há apenas indicações, mas não qualquer orientação metodológica ou didática de como chegar a “tais” habilidades e competências.

Outro registro importante são as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCN (BRASIL, 2006). Este documento proporciona e discute as questões relacionadas ao currículo escolar e a cada disciplina em particular, propondo fundamentos para seu desenvolvimento. Em particular, no caso do Ensino de Sociologia, traça pressupostos metodológicos para servir de base à prática didático-pedagógica do trabalho docente. É importante ressaltar que, dentro dos fundamentos propostos pelas OCN, dois merecem destaque: a desnaturalização e o estranhamento.

Esses dois fundamentos, a desnaturalização e o estranhamento, servirão de base para a futura construção da matriz curricular de Sociologia nos Estados. A desnaturalização é a compreensão da historicidade dos fenômenos sociais, e que tudo é fruto de determinações, interesses, razões objetivas e humanas. Já o estranhamento é o espanto que leva à vontade de conhecer, entender a realidade social; é a possibilidade de apreender os fenômenos sociais e problematizá-los. Um olhar para além da realidade imediata e das interpretações do senso comum (MORAES; GUIMARÃES, 2010).

Em outubro de 1997, o ex-deputado federal (PT-PR), Padre Roque, filósofo e sociólogo por formação acadêmica, apresentou um projeto de lei que alteraria o artigo 36 da LDB, dando um caráter obrigatório à Filosofia e à Sociologia. Esse projeto transitou pela Câmara Federal e pelo Senado por quatro anos. A aprovação dada em setembro de 2001 foi vetada pelo sociólogo Fernando Henrique Cardoso, então Presidente da República.

Havia várias batalhas sendo travadas para a aprovação da obrigatoriedade do Ensino

de Sociologia no Ensino Médio, principalmente por entidades sindicais e associações profissionais. Possíveis argumentos para o veto do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, segundo Moraes (2004), foram a falta de profissionais, elevação dos gastos públicos e conteúdos já incluídos e contemplados por outras disciplinas. Entretanto, todos os motivos apresentados foram contestados.

[...] Não descobrimos qual o sentido do veto presidencial. O maior perigo é que se lhe dê o sentido de “veto às disciplinas”, ou seja, que se aproveite que a “autoridade máxima da República” tenha dito um “não, não é necessário, não é convincente” e se proíba a presença de tais disciplinas nas grades curriculares do Ensino Médio (MORAES, 2004, p. 110).

A disciplina de Sociologia já estava presente em 17 estados no ano de 2006, o mesmo da publicação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Somente no dia 2 de junho de 2008 foi sancionada a lei de obrigatoriedade, que incluía tanto a Sociologia como a Filosofia nos três anos do Ensino Médio. A Lei nº 11.684/08, que altera a Lei nº 9.394/96 no artigo 36, retira a menção ao “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

As idas e vindas da disciplina às matrizes curriculares das escolas somente demonstram a dificuldade em legitimar o Ensino de Sociologia como área de conhecimento de importância fundamental para a formação humana. Sua presença se entrelaça aos interesses e vontades políticas, estando suscetível ao contexto social vigente. É fundamental percebermos, hoje, que sua obrigatoriedade está em consonância com as políticas nacionais e internacionais para a Educação, apesar de sua reinserção ser fruto de lutas dos movimentos sociais e de entidades civis.

A legitimidade do Ensino de Sociologia passa por desafios e perspectivas que devem ser orientados de acordo com a realidade da vida da juventude, proporcionando os fundamentos que servirão como base para ser possível compreender o cenário complexo da contemporaneidade e suas teias de relações sociais, instigar nos educandos o olhar que supere o senso comum e decifre os valores que estão em jogo no espaço social.

Devemos observar, ao longo da História da Educação, que o Ensino de Sociologia, possui variações consideráveis e está inserido nos exames dos contextos em que as políticas de Educação nacionais e locais favorecem a sua oferta. A sua intermitência nas bases curriculares implicou uma desigualdade em relação às outras disciplinas, mais valorizadas, por estarem legitimadas e consolidadas no sistema educacional.

A valorização de algumas disciplinas, a exemplo da Matemática e da língua materna (no caso do Brasil, a Língua Portuguesa), se dá em boa parte do mundo, e pode ser interpretado ao modo de um ditame da própria reprodução da sociedade capitalista na formação da mão de

obra. Podemos perceber, à luz da reforma do Ensino Médio aprovada em 2017, que tais disciplinas são colocadas como obrigatórias ao longo dos três anos desse período de aprendizado escolar.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em inglês: *Programme for International Student Assessment – PISA*)¹¹, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é um bom exemplo da influência econômica capitalista sobre a Educação, pois esse exame só avalia a Matemática, ciências e a leitura. A reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estão bem alinhadas com as tendências mundiais¹².

O Ensino de Sociologia, na BNCC, tenta se aproximar das necessidades da formação dos jovens para o mundo do trabalho e para a Sociedade da Informação.

2.4 – A inclusão do Ensino de Sociologia na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro

Em 05 de outubro de 1989 foi promulgada a Constituição do Estado do Rio de Janeiro, pela Assembleia Legislativa, que incluía o parágrafo 4º do artigo 317: “Será introduzida, como disciplina obrigatória, nos currículos de 2º grau, da rede pública e privada, em todo o território do Estado do Rio de Janeiro, a Sociologia” (RIO DE JANEIRO, 1989).

No final da década de 1970, segundo Oliveira e Jardim (2009), houve um aumento de formados nos cursos de Ciências Sociais, principalmente os egressos das licenciaturas das faculdades privadas. Esses profissionais passaram a ocupar o mercado de trabalho em cargos na administração pública e em setores da iniciativa privada, como o de marketing, propaganda, pesquisa de mercado e opinião, entre outros, indo além das opções de magistério superior e do Ensino Básico (antigos 1º e 2º graus)¹³, cuja oferta de vagas era pequena. Esse grupo passou a observar a importância da regulamentação da profissão de sociólogo. Uma bandeira levantada por diversas entidades, associações (civil, pré-sindical e sindical) que foram surgindo no final de 1970 e se multiplicando ao longo da década de 1980, mobilização que ganhou apoio também do magistério.

11 O PISA é uma metodologia internacional que avalia os sistemas de ensino, medindo o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de leitura, Matemática e ciências. O exame é realizado a cada três anos pela OCDE. Em 2015, participaram 72 países. O Brasil se posicionou em 63º em ciências, 59º em leitura e 66º em Matemática. No Brasil, a aplicação do PISA é coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

12 Ver nota: MEC. Base Nacional Comum é tema de exposição do ministro na Comissão de Educação da Câmara. **Site.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35843>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

13 Os licenciados em Ciências Sociais eram autorizados a lecionar no antigo 1º grau História e Geografia (desde que tivessem cursado Geografia Física) e no 2º grau as disciplinas de OSPB, Economia, Geografia Humana e Sociologia.

Através do Decreto nº 89.531, de 1984, que regulamentou a Lei nº 6.888, de 1980, foi reconhecida a profissão de sociólogo e sua área de atuação. Segundo Oliveira e Jardim (2009), neste contexto, teve um importante papel a Associação dos Sociólogos do Brasil (ASB), fundada em 1977, que se transformou, em 1988, na Federação Nacional dos Sociólogos (FNS).

Em 1986, a FNS organiza, na cidade de Curitiba, no Paraná, o VI Congresso Nacional dos Sociólogos, no qual se elege como prioridade nacional a luta pelo Ensino de Sociologia nas escolas de 2º grau. É importante ressaltar que nesse período havia um clima propenso, devido à elaboração da nova Constituição do país, e à presença das associações de sociólogos engajados nessa luta. Tais profissionais tiveram um papel importante em suas associações e entidades, na contribuição das elaborações dos textos constitucionais dos estados, inclusive com a discussão relacionada à Educação (OLIVEIRA; JARDIM, 2009, p.6). Nesse contexto, a inserção da Sociologia ganha força nos estados, sem que se tenha de abrir mão, também, da luta nacional.

No estado do Rio de Janeiro, a inclusão do Ensino de Sociologia passa a ser obrigatória, depois da promulgação da Constituição Estadual, na matriz curricular do 2º grau. Destacamos a importância da Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ), fundada em 1982, a partir da Associação dos Cientistas Sociais do Rio de Janeiro (ACISERJ), entidade civil criada em 1975 e que organizou a luta dos cientistas sociais do estado em torno dos seus interesses sindicais e de representações, além, é claro, de assumir a bandeira pela inclusão do Ensino de Sociologia na Educação Básica.

Foi no II Encontro Estadual dos Sociólogos do Rio de Janeiro que se montou um Grupo de Trabalho sobre Educação para apresentação de propostas de mudanças para os cientistas sociais no magistério de 1º e 2º graus no estado do Rio de Janeiro. O principal intuito era a inclusão da Sociologia e rediscutir a permanência da disciplina OSPB.

A APSERJ também foi a responsável por promover, em outubro de 1988, o I Encontro Estadual dos Licenciados em Ciências Sociais, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS-UFRJ), reunindo professores e estudantes de licenciaturas dos cursos de Ciências Sociais do estado. As principais universidades eram: UERJ, UFRJ, UFF, PUC e FEUC. O objetivo era debater questões referentes à licenciatura, envolvendo outras áreas, como História e Geografia, por causa da polêmica sobre o Parecer 233/87, do Conselho Federal de Educação. Nele, o relator, Pe. Antônio Geraldo Amaral Rosa, apresentou a proposta de transformar as licenciaturas em Ciências Sociais em licenciatura em Estudos Sociais. O maior destaque desse encontro foi a germinação da ideia de uma campanha de inserção da Sociologia no 2º grau.

No ano de 1989, o Grupo de Trabalho de Educação da APSERJ começou a campanha pública, envolvendo os estudantes, a Assembleia do Estado, a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE-RJ). Houve, também, o apoio da Federação Nacional dos Sociólogos (FNS). O movimento foi bem-

sucedido, com mais de três mil assinaturas.

O deputado constituinte Acácio Caldeira (PDT) apresentou a Emenda Aditiva nº 1379, que foi aprovada pela bancada da Assembleia, ao texto constitucional, para incluir a Sociologia na rede pública estadual.

A introdução da Sociologia no currículo de 2º grau justifica-se pela necessidade de melhor atender aos objetivos gerais da Educação brasileira, explicitados no art. 233 de nosso anteprojeto constitucional que enfatiza a formação do cidadão e o aprimoramento da democracia. Ora, nenhum cidadão exerce uma cidadania consciente quando é incapaz de analisar adequadamente a estrutura social na qual está inserido. Até o momento presente, delegou-se esta tarefa ao ensino da História que analisa o fato social numa dimensão temporal, o que, via de regra, dada a exiguidade da carga horária e a especificidade enquanto ciência, impede a discussão da sociedade na qual vive o aluno. Por outro lado, a ordem política anterior priorizou o ensino das ciências exatas em detrimento da discussão do social. E pior, introduziu, para a análise da estrutura política e social, as disciplinas Moral e Cívica e OSPB, ideologicamente orientadas. Dessa maneira, é vital introduzirmos o Ensino de Sociologia como elemento capaz de possibilitar ao indivíduo o exercício de uma cidadania crítica e consciente, capaz de alterar as desigualdades e injustiças sociais presentes em nosso país. Para tanto, figura como indicativo a necessidade de serem contempladas as especificidades regionais, dando-se, ora ênfase maior à sociedade urbana, ora à rural, em função dos objetivos maiores da formação de um indivíduo devidamente inscrito em seu contexto social (CONTERATO, 2006, p. 42).

Depois da aprovação em lei, a APSEJ redirecionou as suas forças para a implantação da disciplina de forma efetiva. Em 1990, ano seguinte, foram abertas 182 vagas para o concurso do magistério estadual.

O Rio de Janeiro assistiu de forma lenta e repleta de dificuldades a implantação da Sociologia. Em 1994, o Colégio Pedro II restabeleceu a disciplina na sua matriz curricular, o que foi seguido por outras escolas privadas, por iniciativa própria. Sabe-se de forma imprecisa que o Ensino de Sociologia foi declarado inconstitucional e deixado de lado a partir do segundo governo Brizola (OLIVEIRA; JARDIM, 2009, p. 10).

Os debates e as mobilizações no estado do Rio de Janeiro não cessaram depois da lei estadual que incluiu o Ensino de Sociologia no 2º grau, isso devido às irregularidades da sua introdução. Ao longo dos anos 90, a disciplina foi obtendo espaço nas escolas da rede pública, principalmente através dos concursos públicos (foram 26, promovidos pela Secretaria de Educação), com o ingresso de um maior número de professores com bacharelado e licenciatura plena em Ciências Sociais, ocupando as vagas de Sociologia e passando a ter regência das aulas dessa disciplina. Também houve ações institucionais que envolviam as faculdades de Educação e os professores das escolas.

Conforme visto no capítulo anterior, apesar de, no início dos anos 2000, assistirmos ao veto do Presidente Fernando Henrique Cardoso ao projeto de lei que tornava a disciplina obrigatória, não só no Rio de Janeiro, mas em todo o país, as mobilizações não pararam. Em 2006 começa a se definir um período favorável à inclusão de fato da obrigatoriedade da

Sociologia com o Parecer CNEC/CEB nº 38, que se estendia também para a Filosofia, no currículo do Ensino Médio, e que teve um desfecho favorável com a aprovação da Lei Federal nº 11.684, de 2008.

No Rio de Janeiro, observamos uma série de eventos que caminham nesse sentido de afirmação, como a realização, em 2004, de um grande concurso público que contemplou todas as disciplinas, incluindo a Sociologia. Nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) inicia um projeto de elaboração de propostas curriculares destinado a todas as disciplinas. Tal processo teve continuidade durante o ano de 2005 e o seu ponto alto foi em janeiro de 2006, com a publicação de um documento intitulado “Reorientação Curricular”.

Na Reorientação Curricular, a Sociologia aparece na área de Ciências Humanas. O texto tinha o objetivo de “nortear o processo de elaboração e construção do planejamento político-pedagógico e do currículo das escolas da rede estadual pública do Estado do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 2006, p. 15). A proposta foi resultado de um trabalho coletivo entre professores da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro e de universidades, envolvidos com a formação docente.

Além das Reorientações Curriculares, de 2006, outros documentos foram lançados pela SEEDUC, no que dizem respeito a propostas curriculares oficiais para o Ensino de Sociologia da Rede Pública de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Em 2010 é lançado o documento “Proposta Curricular: um Novo Formato”; em 2011, a primeira versão do Currículo Mínimo de Sociologia; e, finalmente, em 2012, a versão revisada e atualmente em vigência do Currículo Mínimo de Sociologia (que também teve suas versões em outras modalidades de ensino, como Curso Normal e o de Jovens e Adultos – EJA).

Oliveira e Jardim (2009) destacam que, nesse contexto, o tema da Sociologia na escola básica não era (e ainda não é) um consenso nos departamentos de Ciências Sociais no Rio de Janeiro. Durante todo o processo que resultou no retorno da Sociologia aos currículos escolares, ainda em meados dos anos 80, e, posteriormente, nas mobilizações pela sua consolidação e legitimação na Educação Básica – processo ainda em andamento, como apontamos –, tal temática não ocupou (e nem ocupa) um espaço expressivo em tais departamentos, seja como um objeto de estudo, seja como uma preocupação que demande, por exemplo, um posicionamento.

O fato de ser uma luta associada à profissionalização da sociologia abriu feridas e criou cisão entre os cientistas sociais. Tínhamos dois grupos: um considerado “sociólogos acadêmicos” e defendiam a sociologia como área de conhecimento científico, em geral, localizados nas universidades públicas e nos principais centros de pesquisas; e outro grupo constituído pelos formados em Ciências Sociais e ocupavam espaços tradicionais na administração pública (assessores, administradores, analistas, pesquisadores, entre outras denominações genéricas) e novos espaços no mercado de

trabalho (empresas privadas, ONGs, partidos políticos, dentre outros), chamados de sociólogos “não acadêmicos” ou “técnicos” e defendiam a profissionalização. [...] Apesar desta divisão de práticas e interesses, esses últimos levantaram a bandeira da organização profissional, regulamentação da profissão e retorno da sociologia ao Ensino Médio. Este, apoiado por alguns professores universitários (OLIVEIRA; JARDIM, 2009, p. 12-13).

Hoje podemos observar um movimento que reivindica ampliação do espaço acadêmico atualmente reservado ao Ensino de Sociologia. Tal interesse está presente de forma mais intensa entre os cientistas sociais envolvidos com a Educação, em especial, os professores da licenciatura, e/ou os ligados à prática de ensino, ou entre aqueles que iniciaram suas carreiras na Educação.

Em 2008, com a obrigatoriedade do Ensino de Sociologia nos estados brasileiros e nas três séries do Ensino Médio, tanto na rede pública, quanto na rede privada (Lei Federal nº 11.684/08), há um aquecimento no debate sobre essa temática no estado, tanto no espaço acadêmico como no espaço escolar. Em setembro desse mesmo ano, é realizado o I Encontro Estadual de Ensino de Sociologia (I ENSOC), pela Faculdade de Educação da UFRJ, reunindo-se professores da Educação Básica, licenciados e pesquisadores dedicados ao ensino da disciplina. O evento passa a se configurar como referência para o Ensino de Sociologia, não somente para o estado como para todo o país, como podemos observar em suas outras edições.

Em outubro de 2016, durante a abertura da quinta edição desse encontro, todos os presentes receberam a surpresa da Medida Provisória 746/2016¹⁴, que alterou diversos trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, ou Lei nº 9.394/1996), reestruturando e flexibilizando o Ensino Médio no Brasil. A Medida Provisória torna obrigatória apenas a Língua Portuguesa, a Matemática e o Inglês. O Ensino de Sociologia passa a depender da Base Curricular Nacional (BNCC)¹⁵.

14 Inicialmente, a MP foi publicada em edição extra do Diário Oficial da União no dia 23/09/2016. De acordo com a Medida Provisória, o currículo do Ensino Médio continua abrangendo, obrigatoriamente, Língua Portuguesa, Matemática, mundo físico e natural e realidade social e política – o mesmo vale para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Filosofia e Sociologia, que até então eram disciplinas obrigatórias, poderão ser incluídas nesses currículos se previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dependendo de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação feita pelo Ministro da Educação, após ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação e a União Nacional de Dirigentes de Educação.

A MP determina que o Ensino Médio pode ser organizado em módulos e com sistema de créditos ou disciplinas, que servirão até para um futuro curso superior. Estabelece também que o ensino de Arte e de Educação Física integra obrigatoriamente os currículos do ensino infantil e do Ensino Fundamental. O mesmo não ocorre no caso do Ensino Médio. O texto obriga as escolas a ensinarem Língua Inglesa a partir do sexto ano do nível fundamental, podendo outras línguas ser ofertadas como matérias optativas, “preferencialmente o Espanhol”. A LDB obrigava as instituições de ensino a oferecerem “uma língua estrangeira moderna” a partir da quinta série. A Medida Provisória estabelece, ainda, que o currículo do Ensino Médio seja composto pela BNCC e por “itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2016), com ênfase em linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e formação técnica e profissional. Os sistemas de ensino poderão compor seus currículos com base em mais de uma dessas áreas. A MP permite que sejam professores da educação escolar básica profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino “para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação” (BRASIL, 2016).

15 A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) seria um currículo único, valendo para todos os estados da Federação.

CAPÍTULO 3

Reflexões sobre o Currículo Mínimo de Sociologia do Curso Normal do estado do Rio de Janeiro: transposição didática e recontextualização para a Sociedade da Informação

Neste capítulo faremos uma análise e uma reflexão sobre algumas questões relacionadas ao currículo de Sociologia, dando-se ênfase ao Currículo Mínimo do Curso Normal (Formação de Professores) do Estado do Rio de Janeiro do ano de 2012. É importante salientar que o autor desta dissertação foi membro da equipe que elaborou o referido currículo. Antes de iniciarmos essas reflexões, é relevante trabalharmos alguns conceitos desenvolvidos, tanto no campo da Sociologia da Educação, quanto no da Educação. Estes podem servir como base de referência teórica e nos auxiliar na compreensão do processo de construção do currículo de Ensino de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro. Um desses conceitos é a ideia de transposição didática (CHEVALLARD, 1991), e o outro, de recontextualização (BERNSTEIN, 1996a; 1996b), tomando como foco a Sociedade da Informação.

Tanto a transposição didática, como a recontextualização, referendado neste trabalho, possuem como base as concepções engendradas na Sociedade da Informação não apenas como sinônimo de sociedade contemporânea, mas como referência a todo um processo de pensamento que coloca a TIC como foco principal das políticas públicas de educação.

Lembramos que uma investigação no campo da Educação sugere abordagens diferenciadas; pode-se escolher uma linha filosófica, psicológica, histórica, pedagógica, sociológica etc. Ao tratar do currículo do Ensino de Sociologia, a perspectiva de análise desse trabalho está voltada para a ênfase sociológica, pois ao analisar as questões curriculares nessa perspectiva há uma especial atenção ao que ela nos ensina: a evidência da não neutralidade do currículo, de sua organização, dos seus conteúdos e dos seus efeitos (GOODSON, 1991).

O referencial teórico de Bernstein (1996a; 1996b), especialmente seu conceito de recontextualização, aproxima-se muito do conceito de transposição didática de Chevallard (1991). Gvirtz e Palamidessi (1998), por exemplo, fazem uso desses dois conceitos para discutir a questão da transformação do conhecimento científico na escola, em sua obra: *“El ABC de La Tarea Docente: Currículum y Enseñanza más”*.

É importante ressaltar que a discussão epistemológica da construção do currículo e dos conhecimentos que devem constitui-lo também contribui para a legitimidade do Ensino de Sociologia na matriz curricular frente às demandas das novas configurações de linguagem, da sistematização e da transposição didática (LOPES, 1999) dos conteúdos acadêmicos. Todo currículo, na medida em que se constitui em terreno de produção simbólica e cultural, envolve

fortes correlações de forças, disputas e negociações (APPLE, 1992).

Um dos conceitos aqui analisados é o da transposição didática, que se refere ao modo como se transforma o conhecimento científico em conhecimento para fins de ensino, de forma a não se resumir em uma “simplificação” ou simples “adaptação” de conhecimento (LOPES, 1999). O outro conceito é o que trata do foco e da transferência dos discursos (texto) pedagógicos entre diferentes contextos de produção e reprodução, mediados pelas relações de poder e pela regulação do discurso da ordem social: trata-se do conceito da recontextualização (BERNSTEIN, 1996a; 1996b).

Tanto a transposição didática quanto a recontextualização voltam-se para as concepções políticas e contemporâneas da Sociedade da Informação.

Os dois conceitos tornam-se importantes para compreendermos a construção do currículo de Ensino de Sociologia e, no caso específico, do currículo Mínimo do Curso Normal do estado do Rio de Janeiro, para a Sociedade da Informação, que fora pensado dentro destas duas concepções.

3.1 – A transposição didática

Segundo Astolfi e Develay (1990), o estudo da transposição didática teve origem na didática das matemáticas, através do trabalho de Chevallard e Joshua (1982), autores que estudaram a matemática do conceito de distância e analisaram as transformações que este sofreu, desde a sua produção, no “saber sábio”, até sua introdução nos programas de geometria na 7ª série; ou seja, analisaram as modificações de seu estatuto teórico pelos círculos de pensamento intermediários entre a pesquisa e o ensino. Essa noção foi, na verdade, anunciada por Michel Verret, em sua tese “*Le temps des études*”, defendida em 1975, na França (apud LOPES, 1999, p.44), em que já abordava a transformação de um objeto em um objeto de ensino.

A transposição didática é a transformação do conhecimento da ciência de referência em um conhecimento destinado ao ensino.

A perspectiva de constituição de um conhecimento propriamente escolar surge mais precisamente com a noção de transposição didática [...]. Ela tem por base a compreensão de que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível da cultura num dado momento histórico, mas tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis. Para isso, exige-se um exaustivo trabalho de reorganização, de reestruturação ou de transposição didática (LOPES, 1999, p. 206).

A transformação do conhecimento da ciência de referência é processada em um nível

intermediário, denominada por Chevallard e Joshua (1982) de noosfera, ou seja, círculos intermediários em que o saber científico sofreria um processo de “destransformação” para se tornar um conhecimento ensinável no espaço escolar. Este seria um espaço existente entre a pesquisa e o ensino, ou entre a academia e a escola. Como exemplo, podemos citar as propostas curriculares e os livros didáticos.

Desse modo, ao se tornarem “objeto do ensino”, os conceitos sofrem uma espécie de despersonalização e uma descontemporização, isto é, “o saber ensinado aparece como um saber sem produtor, sem origem, sem lugar, transcendente ao tempo. Não é sem motivos que os livros didáticos, componentes essenciais da noosfera, omitem referências bibliográficas e históricas” (apud LOPES, 1999, p. 207).

Os autores fazem uma análise da transposição didática no nível da noosfera, em que há o processo de transformação de um objeto do saber a ensinar em um objeto de ensino; e no nível interno da escola não há participação de professores e professoras, pois o sistema didático, estudantes, docentes e saber ensinado não participam da transformação, já que têm pouca autonomia nesse processo. A noosfera, condicionada pela estrutura social mais ampla, controla e organiza a transposição didática.

Lopes (1999), investigando o saber escolar de forma não hierarquizada em relação ao saber científico acadêmico, desenvolve o conceito de mediação didática. Ela define como um processo de (re)construção de saberes científicos, ao analisar o conhecimento científico de referência e o conhecimento escolar, implicando a formação de um novo saber, ou seja, de uma nova epistemologia no desenvolvimento de um outro saber na instituição escolar. Esse saber estaria sob influência dos professores, na medida em que produzem novas formas de abordagem dos conceitos científicos.

O maior problema em questão é a forma de apropriação do conhecimento pela escola, o processo de transposição didática que retira do conceito sua historicidade e sua problemática, constituindo novas configurações cognitivas. Por isso, defendo que o termo transposição didática não representa bem o processo ao qual me refiro: (re)construção de saberes na instituição escolar. O termo transposição pode ser associado à ideia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações. Mais coerentemente, devemos nos referir a um processo de mediação didática. Todavia, não no sentido genérico, ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou “ponte”, de permitir a passagem de uma coisa a outra. Mas no sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas. Um profundo sentido de dialogia (LOPES, 1999, p.208).

Assim, Lopes (1999) defende que a relação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar é, na verdade, uma via de mão dupla; tanto o primeiro quanto o segundo são produtores e também consumidores. O ensino e a aprendizagem são uma relação social e, como tal, implica transformação de todos os envolvidos na relação. A autora discute ainda o

que chama de uma “contradição do conhecimento escolar” que, ao mesmo tempo, produz configurações cognitivas próprias e socializa o conhecimento científico.

Sinaliza para duas posições distintas e questionáveis a que essa contradição pode levar: a escola não tem como superar essa incongruência, pois o conhecimento científico em si apresenta uma dificuldade que só pode ser simplificada e, por conseguinte, há perigo de distorção de conceitos, cabendo apenas às instituições eminentemente produtoras de conhecimento o trabalho de veiculação do mesmo de forma correta. Ainda, é preciso resgatar o papel da escola de transmissora/reprodutora de conhecimentos produzidos em outras instâncias, procurando estabelecer a correspondência entre o saber ligado ao conhecimento escolar e ao conhecimento científico.

A autora se coloca contra essas duas premissas: o conhecimento escolar é um tipo de conhecimento próprio que se caracteriza por ser uma (re)construção do conhecimento científico: a didatização não é meramente um processo de vulgarização ou adaptação de um conhecimento produzido em outras instâncias (universidades e centros de pesquisa). Na sua concepção, o trabalho de didatização acaba por implicar, necessariamente, uma atividade de produção original e, por conseguinte, deve-se “recusar a imagem passiva da escola como receptáculo de subprodutos culturais da sociedade. Ao contrário, devemos resgatar e salientar o papel da escola como socializadora/produtora de conhecimentos” (LOPES, 1997, p. 231).

A tecnologia e a informação tornam-se imprescindíveis para o estabelecimento de relações significativas entre ensino e aprendizagem na escola contemporânea. Em outras palavras, é no âmbito da Sociedade da Informação que os esforços de conceber o currículo ganham relevância e atualidade.

3.2 – Recontextualização

Na perspectiva de trabalhar com referenciais teóricos que pudessem melhor atender e explicar o processo de produção do currículo de Ensino de Sociologia do Curso Normal da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro e sua relação com a trama das políticas educacionais contemporâneas e a política da tecnologia da informação e comunicação, buscou-se o conceito de recontextualização de Bernstein (1996a; 1996b). Tal autor analisa a estruturação social do discurso pedagógico e das formas de transmissão e aquisição. Segundo seu pensamento, o processo pelo qual os conhecimentos em forma de discurso – materializado em textos, em falas, em imagens, em música, em cinema, etc. – viajam do campo intelectual até os campos de reprodução dentro do sistema educacional e, depois, escolar, é composto por uma cadeia de contextos e “recontextos”. Afirma que “o discurso pedagógico é um princípio para apropriar

outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). Ao longo de uma jornada de reinterpretações, e das recodificações. O discurso (texto) “sofre uma transformação ou reposicionamento adicional, na medida em que se torna ativo no processo pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 92). Para ele, o discurso se desloca de sua prática e contexto, recolocando-se de acordo com o seu próprio princípio de focalização, mas isso não caracteriza uma deformação do “verdadeiro” conhecimento, produzido nas agências contextualizadoras (centro de pesquisa e universidades). Representa a própria síntese do coletivo.

Bernstein (1996a) afirma que, quando se entende melhor o processo pelo qual os discursos passam das agências contextualizadoras, ou seja, do campo intelectual de produção, e se materializam nas práticas pedagógicas, compreende-se melhor como e em que se baseia a distribuição de poderes e direitos na sociedade.

A constituição do discurso pedagógico possui regras específicas. As regras distributivas são aquelas pelas quais o dispositivo pedagógico controla a relação entre poder, conhecimento, formas de consciência e prática no nível da produção do conhecimento. Elas indicam quem pode transmitir o que, a quem e sob que condições. Assim, estabelece limites interiores e exteriores ao discurso legítimo. Nesse processo de produção, transmissão e resposta de mensagens contidas em qualquer conhecimento oficial, seja de currículo disciplinar, ou não, encontram-se, ao menos, três tipos de sujeitos passíveis de análise: a agência do controle simbólico (campo de produção, regulação e distribuição), os agentes do controle simbólico (produtores e reguladores dos discursos) e o poder público adquirente (sujeitos que receberão e responderão às mensagens dos discursos) (BERNSTEIN, 1996a).

Relacionando esses conceitos classificatórios para pensar a orientação curricular, há as agências de controle do campo simbólico. Temos as agências: “Reguladoras, reparadoras, difusoras, formadoras/modeladoras e executoras” (BERNSTEIN, 1984, p. 30). Os centros de produção de conhecimento são as universidades e centros de pesquisa; as formadoras seriam os órgãos públicos do governo; as executoras, os Conselhos de Educação da sociedade, Secretarias de Educação etc; e as reprodutoras, as escolas.

Por outro lado, existem outros campos de controle simbólicos de transmissão dos discursos pedagógicos, nos quais se encontram as agências difusoras – como as tradicionais tecnologias: cinema, televisão, teatro, jornais, música e as novas tecnologias, como as mídias sociais, os blogs, a Internet e aplicativos de mensagens, todas ligadas à tecnologia da informação e comunicação –, as agências reguladoras, como a religião e o sistema legal/jurídico/penal, e as agências reparadoras, como as clínicas de reabilitação, clínicas psiquiátricas, serviços médicos, grupos de autoajuda, etc.

Interessante observar que os agentes de controle simbólico modeladores, executores e

reprodutores são, respectivamente: os autores (no caso da Sociologia, acadêmicos que são convidados a redigir as propostas, ou aqueles que escrevem livros didáticos, ou pesquisadores notórios); os funcionários das Secretarias de Educação; e os professores. No processo discursivo, os sujeitos se alternam.

Na construção do currículo, em um primeiro momento, os professores passam a ser o agente do controle simbólico, e os alunos tornam-se a parte mais ativa no processo. Estes últimos são referidos, citados e pensados, apesar de não terem qualquer participação direta no processo, pois o público adquirente do currículo são os professores. Na prática pedagógica, em sala de aula, os alunos podem interferir diretamente no discurso, deixando de ser alvo do currículo e passando a produtor de conhecimento (BERNSTEIN, 1996a, p.56).

O princípio recontextualizador do discurso pedagógico age de forma seletiva, apropriando, refocalizando e relacionando outros discursos a partir de sua própria ordem, tornando-os um outro. Bernstein (1996^a) afirma que a chave da prática pedagógica é a avaliação contínua, e esta se encontra na relação entre a aquisição e transmissão do conhecimento. As regras distributivas estariam conectadas à produção do discurso; as regras recontextualizadoras, com a transmissão; e as regras de avaliação, com a aquisição.

3.3 - A recontextualização e a transposição didática do Currículo do Ensino Normal do Estado do Rio de Janeiro

Na virada deste século, o contexto mundial de crescente industrialização, urbanização e uso da tecnologia de informação e comunicação da sociedade – transformações chamadas de “Sociedade da Informação” por alguns teóricos que pensaram e ainda pensam a contemporaneidade, como Bell (1986), Schaff (1995) e Castells (2010), referenciados no primeiro capítulo – conduziu o sistema educativo a exercer outras funções de “adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 10). Consequentemente, o currículo das escolas passa a fundamentar-se em gerir valores “desejáveis” e ganha força a Educação voltada às novas necessidades, presentes no setor da produção. Ele se recontextualiza (BERNSTEIN, 1996b) nas novas demandas provocadas pela sociedade, principalmente naquelas focadas na tecnologia de informação e comunicação, ganhando força a ideia de sociedade de conhecimento.

O Brasil não fica atrás nesse processo: as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem diferenciar-se de uma sistemática de fixação de currículos mínimos para cada curso ou modalidade de ensino, como ocorria no passado. Hoje se discute uma base comum (BNCC), que tenta dar conta da complexidade da estrutura de ensino do país e da sua diversidade

econômica, cultural e social, bem como das diferenças regionais, pluralidade das características e possibilidades das unidades escolares e dos educadores brasileiros, fixando um Currículo Mínimo Nacional. A consolidação de uma base comum significa a possibilidade de um melhor ajustamento da Educação às demandas do mercado numa economia globalizada e centrada no que alguns autores denominam de “sociedade do conhecimento¹⁶” (CHAUÍ, 2003).

Naturalizando a ideia de currículo, muitos pensam o seu significado como apenas organização de matérias escolares ou elenco de disciplinas com seus respectivos conteúdos. Currículo também é visto como o conjunto de experiências didático-pedagógicas trabalhadas pela escola. Também está relacionado com as políticas públicas e as disputas corporativistas que elegem uma disciplina e quem vai lecionar o quê.

Em ambas as concepções, a preocupação está voltada para definir o que deve ser ensinado, e/ou como deve ser feito. Ou melhor, como recontextualizar as demandas da sociedade, principalmente aquelas voltadas para o mundo do trabalho. Nesse caso entram as escolhas das disciplinas, o que é importante e o que não é importante para atender a essa sociedade (BERNSTEIN, 1996a). Depois, em um segundo momento, a transposição didática (CHEVALLARD, 1991) da ciência da disciplina referida, que foi escolhida como importante para as demandas contemporâneas.

A escolha das disciplinas, conforme vimos no capítulo 2 sobre a permanência ou não do Ensino de Sociologia no currículo, também é dada por força de lei e pressão estabelecidas por organismos de classes. No caso do Ensino de Sociologia, a sua implementação é oriunda das ideias e propostas que são estabelecidas para o que se deseja da sociedade, do positivismo até a Sociedade da Informação.

Ao analisarmos e refletirmos sobre o Currículo de Sociologia do Curso Normal da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro, devemos entender o atual sistema educacional, no que diz respeito ao Ensino Médio, e o debate sobre a sua constituição no contexto da Sociedade da Informação; isto é, o momento histórico contemporâneo e suas teias de relações sociais conjugadas com a tecnologia da informação (CASTELLS, 1999).

Nesse entendimento, devemos levar em consideração a dualidade do discurso político vigente na produção do currículo: uma visão que diz respeito às competências entendidas como necessárias ao desenvolvimento para a vida, ou desenvolvimento humano, e a outra, no que diz respeito às competências necessárias do indivíduo para atuar na esfera do modo de produção capitalista (KUENZER, 2007).

16 Marilena Chauí (2003), analisando a universidade pública sob nova perspectiva, considera a sociedade contemporânea como “sociedade do conhecimento”, e não “sociedade da informação”. A autora escreve: “A transformação do capital e da ciência [...], articulada às mudanças tecnológicas referentes à circulação da informação, produziu a ideia de sociedade do conhecimento, na qual o fator mais importante é o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos” (CHAUÍ, 2003, p.24).

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da substituição da base rígida pela base flexível, por meio da mediação da microeletrônica, trouxeram um novo discurso sobre a dualidade estrutural, que até então determinava propostas curriculares diferenciadas no Ensino Médio, segundo a origem de classe dos alunos. Para os filhos da burguesia, da pequena burguesia e da classe média, cursos de Educação geral de caráter propedêutico; para os filhos dos que vivem do trabalho, Educação profissional, a viabilizar o ingresso no mundo do trabalho (KUENZER, 2012, p.158).

Nota-se que, ao falarmos na esfera do modo de produção na contemporaneidade, devemos levar em conta as novas tecnologias de informação como ferramentas e também a relação com o seu consumo.

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão (BRASIL, 2000b, p.10).

Antes de mais nada, precisamos examinar o movimento da Reforma Educacional da década de 1990, iniciada no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, período em que acordos internacionais se tornaram importantes na pauta da pressuposta democratização dos acessos à saúde, à moradia e à Educação. Tempo de abertura da economia à iniciativa privada, que substituía o Estado em áreas consideradas “ineficientes”.

Essa reforma estrutural teve implicações significativas na esfera educacional, inaugurando o que veio a ser conhecido como a “Era Neoliberal Brasileira”. A reforma neoliberal do ensino foi tida como ação política para a mudança social expressiva, uma tábua de salvação para a inclusão social, que se daria por meio de princípios puramente econômicos. Essa reforma se tornou o ponto-chave para as políticas de Educação nos anos seguintes. Todas as diretrizes tiveram como apoio a estrutura do neoliberalismo. Os elementos fundamentais dessa reforma foram a economia e o trabalho. A Educação tornou-se reprodutora desse modelo, não apenas um receptáculo desse consenso.

Assim, podemos entender que toda a construção de conteúdo curricular, que se seguiu anos depois, foi fruto desses pressupostos “neoliberalizantes” para a Educação. É preciso deixar bem claro que tais políticas públicas ainda seguem com esses fortes alicerces “neoliberalizantes”, haja vista a nova Lei do Ensino Médio aprovada no Congresso Nacional, em fevereiro de 2017.

A Educação, como esfera formativa do jovem, passa a ser baseada no consenso do trabalho e, principalmente, do econômico. A educação para o mercado de trabalho afirma uma postura capitalista da sociedade. Esse paradigma político dita a realidade social como algo natural, em seus aspectos supostamente economicistas. Acrescenta-se ainda mais um elemento

contemporâneo: a tecnologia da informação, o item principal de renovação do capital. Um ótimo produto, que atinge todas as esferas sociais. A escola, por sua vez, tende a se renovar para fazer frente a essa nova demanda da sociedade capitalista, através da própria política da chamada virtualização, processo que transfere as relações pessoais e presenciais para a Internet, ou melhor, para as mídias sociais.

Antes de prosseguirmos, temos que analisar as reformas do Ensino Médio nos documentos gerados, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN, 2002) e a Reforma do Ensino Médio aprovada de 2017. Estes vêm se constituindo como a expressão maior da reforma desse nível de ensino no Brasil. O estabelecimento de referências nacionais vem associado ao conjunto de ações previstas no Projeto Escola Jovem (BRASIL, 2001), financiado em grande medida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). São ações tais como: expansão de vagas nas escolas; estruturação de sistemas de avaliação centralizada nos resultados (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM); programas de formação continuada de docentes e gestores de escolas, melhoria da infraestrutura do ambiente escolar; e, por fim, programas de educação a distância. O documento dos parâmetros configura um discurso que projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial. Nota-se que a referência da educação a distância é o princípio norteador para o processo da chamada “virtualização” da sala de aula.

Por outro lado, essa política neoliberal e privatista, financiada pelo Banco Interamericano, leva à precarização da escola pública e à proletarização dos docentes, com um forte arrocho salarial, à desvalorização da carreira e a uma política de reestruturação produtivista baseada no mérito.

A Educação é transformada em mercadoria para ser vendida e comprada. O produto é a capacitação do aluno para ser absorvido no mercado de trabalho capitalista, já configurado nesse novo modelo de sociedade contemporânea, ou seja, na Sociedade da Informação. Este é o painel fundamental para entendermos a sociedade contemporânea e a inserção da juventude, em condição juvenil, como membro da chamada “Sociedade da Informação”.

As mudanças ocorridas na vida em sociedade e na reestruturação produtivista passam a refletir intensamente na vivência do tempo dessa juventude. A própria escola, como espaço de socialização da juventude, passa a ser modelada para atender tais transformações e a reconfiguração das identidades juvenis contemporâneas.

Nesse contexto, devemos perguntar: qual o papel do Ensino da Sociologia no currículo do Curso Normal em Nível Médio? Qual a base de interesse da Sociologia para os jovens que buscam uma formação docente, nesse contexto reestruturador e produtivista, em que a tecnologia da informação é tomada como prioridade?

No caso específico do Currículo Mínimo de Sociologia do Curso Normal (formação de

professores) do estado do Rio de Janeiro de 2012, não podemos negar que a resposta recaia sobre o estudo da escola como o principal espaço de sociabilidade e a preparação dos jovens docentes a atuar na Sociedade da Informação. Assim, o desafio na construção desse documento foi adequar a base do programa às discussões e às demandas quanto ao duplo papel de desnaturalização e estranhamento para dentro do espaço escolar, não deixando, é claro, de abordar os aspectos gerais das discussões sociais e as novas configurações provocadas pela tecnologia da informação. O aluno, além de obter o diploma de Ensino Médio, logra a habilitação de professor para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, dupla chancela que imprime no educando um caráter formador importantíssimo.

Vale lembrar que não estamos apenas tratando do conteúdo a ser ensinado, mas de toda política voltada para o uso das TIC em sala de aula, como a proposta da própria virtualização da sala de aula. Movimento que começou a ser desenhado nas escolas de níveis superiores e não tardará a se manifestar em outras esferas de ensino, como o médio e o fundamental.

O Ensino de Sociologia nos Cursos Normais possui o objetivo principal de capacitar os olhares dos alunos (futuros docentes), para problematizar e enriquecer as imagens construídas sobre a escola, os professores, os ricos, os pobres, as religiões, a violência, os movimentos sociais, as desigualdades, entre outros, fazendo refletir sobre as práticas cotidianas da sua profissão e responsabilidades nas futuras formações. Educar criticamente o olhar da juventude não é doutrinar ou impingir convicções ideológicas, religiosas e políticas, por mais que a neutralidade nas Ciências Sociais não seja possível. Mas na condição de professor, o profissional deve se ater a um rigor na transposição didática, oferecendo aos alunos uma gama de conhecimentos da disciplina que faça a convergência com as mudanças enfrentadas pela sociedade. No entanto, surge uma pergunta chave: que sociedade estamos nos referindo? A resposta é: uma sociedade altamente conectada, em que o futuro perpassará pelas TIC como o elo principal para a aprendizagem, onde o professor deixará de ser o regente para se tornar apenas um facilitador, um tutor, ou melhor um mediador, para usar a expressão corrente mais atual. O professor não mais deterá com exclusividade o conhecimento, pois o conhecimento está na rede, na Internet, nas mídias sociais. Basta acionar alguns cliques, ditar algumas palavras ou escrevê-las para alcançar os resultados.

Os desafios são grandes e levar os alunos à reflexão não é um Estado da Arte, mas sim um trabalho árduo e de muita seriedade técnica e especializada, que exige recortes, escolhas, delimitações e teorias na construção de conteúdo.

O rigor na transposição didática é condição importante, por mais que estejamos comprometidos com uma classe social. Também devemos ter cuidado com o senso comum e a ideia de um ensino mais palatável, leve e simplificado quando lidamos com o ensino público e

os jovens das classes mais baixas (ou das periferia). Essa transposição didática (CHEVALLARD, 1991) deve levar em consideração a diversidade de informações encontradas na Sociedade da Informação que ao toque de um dedo podem se “virtualizar

A Sociologia no Curso Normal, segundo a Resolução SEEDUC nº 4376/2009, que estabelece a matriz curricular para o Curso Normal em nível médio, da Rede Pública Estadual de Ensino, aparece na grade curricular com dois tempos de aulas de 50 minutos semanais. Na 1ª e na 2ª séries. A disciplina tem um caráter de “formação geral”, que além de abordar uma base comum de conhecimentos com toda a Rede do Estado (com as modalidades Regular e Ensino de Jovem e Adulto) também deveria relacionar esses conhecimentos com questões típicas do universo escolar, buscando sempre articular a base geral de conhecimento do Ensino de Sociologia com as problemáticas do cotidiano escolar e da prática docente. Já na 3ª série, a Sociologia passa a ter um caráter de Disciplina de Formação Profissional (Portaria 91 do Ensino Normal) e a ser denominada de Sociologia da Educação. O currículo que estamos abordando é o referente à formação geral. A Sociologia referida na formação geral, por mais que abarque questões da escola, não é a Sociologia da Educação. Esta última será ministrada como uma disciplina à parte no caráter Formação Específica em Fundamentos da Educação.

A Sociologia fornece orientações futuras que estabelecem rotas de negociações de ensino nas escolas. Ou seja, apesar de ter como base o estudo e as críticas das condições sociais, nas atuais propostas curriculares, a Sociologia é um mero mecanismo de inserção do jovem no mundo do trabalho (quero ressaltar que esse mundo do trabalho configura-se na atual Sociedade da Informação). Aliás, como todas as disciplinas do nível médio, sejam elas do Ensino Regular, do Ensino de Jovens e Adultos e, principalmente, do Ensino Normal (que possui esse caráter de formação profissional para o sistema capitalista).

A disciplina no currículo do Curso Normal ganha uma prática educativa e não nega o seu sentido político de transformação; por outro lado, como todo o currículo, intenta transformar os alunos em educadores comprometidos com a qualidade escolar. Esse comprometimento está atrelado à compreensão da sociedade capitalista e a sua divisão de classes. Pressupõe o entendimento das relações sociais na formação do povo, do modo de vida, de manifestações culturais, da escola como espaço de vivência, das religiões, das minorias sociais; e o entendimento do uso da tecnologia pelos jovens, entre outros.

A proposta de Currículo de Sociologia para o Curso Normal em Nível Médio que veio a público em janeiro de 2013 manteve, por determinação superior, ou melhor, das orientações da própria Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), a filiação à pedagogia das habilidades e competências, com projetos políticos educacionais voltados para o mundo produtivista do trabalho, ou seja, adequados para aproveitamentos nos principais exames: nacional (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM) e estadual (Sistema de

Avaliação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ).

Todos os materiais didáticos produzidos foram inseridos em uma plataforma de estudos para o acesso aos professores da rede com perspectiva de virtualização desse aprendizado, sempre levando em consideração as referências midiáticas (vídeos, textos e imagens) postadas na Internet, tanto para a orientação do professor como para as dinâmicas a serem trabalhadas com os alunos. Este movimento está em conformidade com as políticas da Sociedade da Informação, debatida no primeiro capítulo. Diretrizes que buscam a necessidade de adequação as novas concepções de sociedade. A própria ideia de transposição para o meio midiático subscreve a nova relação entre a educação, o currículo e a Sociedade da Informação. Toda esta política volta-se exclusivamente para as competências e as habilidades dos alunos.

O que vêm a ser, de fato, essas competências e habilidades? As competências e habilidades podem ser entendidas como aspectos necessários ao desenvolvimento humano e necessárias à esfera de produção, organizada dentro do modelo pós-fordista, ou melhor, neoliberal. A esfera da produção passa a exigir dos futuros docentes competências superiores, associadas ao pensamento abstrato, à realização simultânea de tarefas, à capacidade de tomar decisões e de solucionar problemas, à habilidade de trabalhar em equipe, ao desenvolvimento do pensamento crítico e divergente. O Ensino de Sociologia torna-se disciplina fundamental para estabelecer aos futuros docentes não uma perspectiva construtivista ou crítica da realidade social em que estejam envolvidos, mas uma associação a princípios de eficiência e progressos marcados pela formação de desempenhos. Em tese, visa a formar professores capazes de mobilizar seus conhecimentos de acordo com as performances solicitadas pelo mercado de trabalho capitalista, somente isso.

A capacidade de desnaturalização e estranhamento, promovida pela Sociologia, foi apropriada pelos que elaboram o Currículo Mínimo, por força das novas demandas do mundo do trabalho, principalmente no que se refere ao quesito tecnologia e suas convergências com a comunicação na Sociedade da Informação.

A recontextualização é um dos processos de formação das competências necessárias ao mundo do trabalho capitalista na sociedade globalizada. A grande preocupação com a inserção no mundo tecnológico da juventude vem sendo assumida por toda a comunidade educacional, em todas as disciplinas, como algo inevitável.

O Ensino de Sociologia ensina o aluno a pensar abstratamente, a usar a capacidade crítica para múltiplas habilidades e a resolver problemas sociais iminentes. Setores conservadores da sociedade, envolvidos com a área da Educação, têm se valido, extemporaneamente, de referenciais positivistas ao fazer acreditar que o progresso educacional poderá ser alcançado com um tanto de ordem. Todavia, o disciplinamento dos corpos e os conhecimentos requeridos pela sociedade industrial, no tempo em que o Positivismo se

originou, são sobejamente suplantados pelas novas necessidades educacionais exigidas pelos avanços tecnológicos.

Na Sociedade da Informação a formação da juventude para o trabalho e para a inserção social desconsidera o ensino como um processo de formação cultural mais ampla, capaz de conceber o mundo como possível de ser transformado em direção a relações sociais menos excludentes. O movimento de contextualização e a formação das competências é necessário ao trabalho na sociedade globalizada e à inserção da juventude na Sociedade da Informação.

3.4 - Desafios e tensões para a construção de um Currículo Mínimo de Sociologia do Ensino Normal no Estado do Rio de Janeiro

Incluída como obrigatória na grade curricular do Ensino Médio em 2008, o Ensino de Sociologia enfrenta novas exigências, em um projeto claro e objetivo de consolidação como disciplina específica e como área que exige um profissional especializado e qualificado. A problematização dos fenômenos sociais é de tal maneira complexa e diversificada que se torna difícil a seleção de temas e propostas curriculares. O Ensino de Sociologia é desafiado a produzir questões cujas respostas colaborem para compreender e transformar a atual Sociedade da Informação.

A Sociologia retorna com força para a demanda das TIC, não mais dentro dos ideais positivistas como visto no capítulo 2, mas na tentativa de compreender a realidade social em um mundo altamente conectado. A demanda, agora, é outra, conforme visto no capítulo 1.

Neste subcapítulo, a constituição do Currículo Mínimo de Sociologia será tratada a partir da experiência do autor deste trabalho como integrante da equipe que o elaborou, em dois momentos diferentes: um em 2005; currículo regular e, o outro, em 2012, Currículo Mínimo do Curso Normal. O objetivo é mostrar como as tensões e as disputas políticas tomam face diante da elaboração de uma proposta curricular. Não se discute conteúdo tomando por base as diretrizes legais e as demandas sociais das classes dirigentes ou da classe intelectual. As disputas são tão complexas e diversas que a preocupação do aprendizado do aluno passa a ser consequência e não o fim.

Observamos que a principal motivação do professor de Sociologia é despertar na juventude a sensibilidade para refletir e indagar sobre os fenômenos sociais, fazendo-a ir além do senso comum e perceber o grau de manipulação social pelo qual às vezes é vitimada. O professor de Sociologia também incentiva a produção local e o debate cultural e social.

A Sociologia possui a vocação de promover condições ideais para que a juventude

relativize e questione a aparente verdade dos valores e das representações: políticas, morais, religiosas e culturais. Enfim, que perceba os fenômenos sociais como um problema sociológico a ser debatido e ao qual se pode dar um sentido. Porém o recorte que se estabelece vai além da vocação, vem do sentido que se deve dar a disciplina. E, no currículo do Curso Normal, todas estas demandas se articulam na formação do professor. Preparar o jovem professor para as demandas da nova sociedade e do futuro de uma nova escola. Não para esta Sociedade da Informação, mas para aquela onde o conhecimento, além de gerar riqueza, também possa servir como um bem valioso para humanidade. Ou seja, a entrada de fato na era da sociedade do conhecimento.

O currículo é a expressão de objetivos específicos de formação, mas não só isso; antes de tudo é uma expressão política de consolidação e de luta de poder. Com esse objetivo segue a narração da produção curricular em dois momentos distintos: um deles foi em 2005, quando a Sociologia ainda não estava representada como disciplina obrigatória por Lei Federal, mas já presente, desde 1989, na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro; em um segundo momento, em 2012, a Sociologia já inserida como disciplina obrigatória, por força de lei, em todo território brasileiro. Em 2005 a participação se deu no currículo regular, e em 2012 no currículo do Curso Normal dentro da proposta de formação geral.

Este subcapítulo tem o objetivo de apresentar uma experiência concreta de construção curricular, especificamente, aquela atinente à disciplina de Sociologia que integra o conjunto de disciplinas de formação geral da estrutura curricular do Curso Normal de Nível Médio. Não nos ocupamos da construção da segunda disciplina sociológica, a saber, a Sociologia da Educação, esta integrante dos componentes curriculares específicos da formação pedagógica. Não estamos apenas levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, mas nas diversas demandas, desde quem vai lecionar o quê aos objetivos políticos que permeiam a contemporaneidade.

A proposta curricular publicada em 2006 (fruto do trabalho realizado da equipe reunida em 2005) se propunha apenas a uma releitura da Reorientação Curricular do Estado (2005), produzida em convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, que compatibilizava o currículo com as orientações oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), das Orientações Curriculares Nacionais (OCN), da Matriz de Referência do ENEM¹⁷ e da Matriz de Referência da Prova Brasil¹⁸. Essa primeira proposta de currículo de Sociologia foi produto da construção coletiva da equipe de professores, resultado da reflexão sobre os

17 Diretrizes básicas com os eixos norteadores de estudo, com as habilidades e competências para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que surgiu como certificação de competência para jovens e adultos, alternativa ao vestibular como porta de entrada para as instituições de ensino de nível superior.

18 São diretrizes, temas, tópicos e descrições com as competências para a realização de avaliações aplicadas pelas Secretarias estaduais e municipais de Educação e as escolas públicas da Educação Básica, que possuem turmas de quarta e oitavas séries (quinto e nono anos) do Ensino Fundamental e terceira série do Ensino Médio.

programas e currículos produzidos e vividos em experiências particulares de sala de aula. Não era específico para o Curso Normal, mas destinava as modalidades de ensino presentes na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Essa proposta objetivava, sobretudo, a compatibilidade entre a prática do uso da tecnologia e o conteúdo que os professores ministravam em suas salas de aulas. Havia uma previsão de futura demanda da própria educação pelo uso das redes e da Internet.

A equipe foi constituída em 2005 por 14 professores regentes de Sociologia, selecionados na Rede Estadual de Ensino Público do Rio de Janeiro, por meio de concurso interno, composta por representantes de escolas de diferentes regiões do estado, como Baixada Fluminense, Serra, Sul, Litorânea e a área Metropolitana. A equipe era coordenada pela Professora Mônica Grin (Departamento de História – UFRJ), que pôde contar com a estrutura do Curso de Atualização e Aperfeiçoamento para Professores da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro, criado em convênio com a universidade e a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), parte do Programa Nova Escola (PNE).

O Programa Nova Escola (PNE) era um sistema de bonificação por méritos de desempenho criado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro na gestão de Anthony Garotinho, no ano 2000. Trata-se de uma avaliação em larga escala. O critério adotado consistia em sortear amostras de estudantes de cada série para responder a testes em escolas muito grandes e, a partir daí, avaliar todos os estudantes matriculados em escolas menores (SEEDUC, 2005, p.5).

Esse trabalho resultou no “Guia de Reorientação Curricular – Materiais Didáticos” publicado em 2006¹⁹. É interessante observar que, dos 14 professores participantes de Sociologia, apenas quatro tinham à época licenciatura em Ciências Sociais. A maioria era de pedagogos associados com professores de História e de Educação Infantil. O requisito para participar era unicamente ser regente de turma de Sociologia, não importando a formação, mas sim o tempo em sala de aula. Nota-se que, em 2006, não era necessário ter a licenciatura em Ciências Sociais para lecionar Sociologia, por isso esta não era exigida, mas sim a regência da disciplina. A lei fluminense (Parecer CEE-RJ n. 033/2006) permitia aos pedagogos e aos filósofos ministrarem Sociologia. Até hoje nos deparamos com essas condições, uma vez que ainda existem professores habilitados em outras áreas, como Filosofia, História e Pedagogia, ministrando aulas de Sociologia. O inverso também acontece: professores de Sociologia ministrando aulas de Filosofia, História e Geografia. Claro que existem pré-requisitos, um deles é ter pelo menos 120 horas de aula (Parecer CEE-RJ n. 134/2010), durante sua formação, na disciplina que irá lecionar.

19 RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Reorientação curricular: sociologia – materiais didáticos**. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2006.

Observa-se que, em 2006, era muito grande a presença de pedagogos e Professores II ministrando aulas de Sociologia; muitos com experiência no Ensino Normal (formação de professores do Ensino Fundamental, 1º Ciclo²⁰), vindo de escolas que deixaram de fornecer essa modalidade de ensino e muitos outros oriundos dos antigos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)²¹. Esses profissionais ficaram sem regência de turmas com os fechamentos das escolas de Ensino Fundamental oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Os encontros eram presenciais, realizados duas vezes por semana na Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO) e duraram cerca de seis meses. Os debates eram sobre os conteúdos que deveriam ser apresentados em sala de aula para os alunos de Ensino Médio²². Todos os participantes traziam sugestões de materiais didáticos e experiências em que tiveram êxito e poderiam ser adotadas nas dinâmicas em sala de aula. O intuito era explorar, com criatividade, os fenômenos sociológicos de maior impacto na vida dos alunos, para compor um manual com vivências dos professores em suas práticas cotidianas de sala de aula.

Os debates giravam em torno da presença ou não dos clássicos da Sociologia, uma vez que havia o problema de a maioria dos participantes não ser sociólogo por formação. Poucos dominavam as teorias clássicas das Ciências Sociais. Esse foi um dos motivos principais da dificuldade, na época, da escolha dos temas. Duas posições eram defendidas: um grupo afirmava que o ensino dos autores “clássicos” deveria estar mais explícito como objeto, tal a sua importância para que os estudantes pudessem compreender melhor as teorias sobre os processos sociais e a construção do pensamento das Ciências Sociais como campo de estudo. Outro grupo defendia que o ensino dos autores “clássicos” deveria ser algo secundário. O principal era trabalhar os conteúdos com um olhar maior para a cidadania, preparar os estudantes para a vida e para o trabalho. Esse último grupo foi o vencedor nos debates, prevalecendo a ideia de trabalhar o currículo de forma temática, deixando o professor livre para escolher qual o melhor autor para compreender determinado fenômeno social. Além disso, essa segunda proposta era a mais adequada para o modelo curricular baseado no desenvolvimento de habilidades e competências previstas na LDB, de 1996. Esse modelo consistia em uma adaptação dos fundamentos teóricos da ciência de cada disciplina para a realidade imediata. Os saberes científicos somente teriam algum valor na Educação Básica quando articulados com as necessidades imediatas dos alunos frente ao mercado de trabalho. O estudo dos “clássicos” só teria fundamento se fosse contextualizado na contemporaneidade. Já se discutia o uso da

20 O Ensino Fundamental 1º Ciclo abrange Educação Infantil e vai da 1ª até 5ª série.

21 Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), popularmente apelidados de “Brizolões”, foram um projeto educacional de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro e implementado no estado do Rio de Janeiro ao longo dos governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994). Tinha o objetivo de oferecer ensino público de qualidade em período integral aos alunos da rede estadual.

22 Na época, somente havia Sociologia no 3º ano do Ensino Médio da rede estadual.

tecnologia da informação e comunicação como fundamento para a redenção da educação. Não estamos falando apenas dos conteúdos a ser abordado em sala de aula, ou seja, falar sobre as TIC, ou o seu uso, mas como política pública de estado a ser implementado com o objetivo de virtualizar os conteúdos de referências e os materiais didáticos.

Nota-se que não houve qualquer consulta pública, ou debate com outros professores da rede pública do estado. Também não havia obrigatoriedade para colocá-lo em prática. Era apenas um manual de orientação e sugestão de trabalho em sala de aula. Nessa época, ainda não estavam tão consolidadas as políticas de meritocracia do estado do Rio de Janeiro. O Programa Nova Escola (PNE) não havia colocado a essencialidade de um currículo único, por isso o “Guia de Reorientação Curricular” e o “Guia de Reorientação Curricular: Sociologia – Materiais Didáticos” eram apenas sugestões pelas quais o professor poderia pautar e adaptar planejamentos de sua disciplina, em sua escola. Precisamos considerar que esse modelo de currículo não era estaticamente rígido e, na diversidade da atuação do professor, poderiam ser aplicadas práticas que possibilitassem opções de currículos híbridos.

Ainda no que se refere à dinâmica de construção do currículo, a equipe iniciou sua análise com a comparação dos programas anuais e individuais de várias instituições, como o Colégio Pedro II e outros que tinham a Sociologia na matriz escolar. Em seguida, foram levantados os principais temas abordados em sala de aula e suas respectivas competências, bem como objetivos a serem alcançados. Os temas selecionados foram considerados principalmente por suas potencialidades e pelo fato de despertarem a reflexão, sendo o espaço da sala de aula o ambiente onde deveriam ser desenvolvidos, apresentados e representados.

O desafio era adequar o currículo a demanda do uso das TIC em sala de aula, pois a tendência seria a futura virtualização desta sala de aula.

Os temas tratados foram:

Tema 1: Tradição e Modernidade – O Surgimento do Saber Sociológico

Tema 2: Conhecimento Sociológico e Senso Comum

Tema 3: Etnocentrismo e Relativismo Cultural

Tema 4: Diversidade Cultural

Tema 5: Discriminação Racial

Tema 6: Desigualdade Social

Tema 7: Cultura e Sociedade de Massa

Tema 8: Trabalho – Mercado de Trabalho e suas Diversas Modalidades

Tema 9: Cidadania e Direitos Humanos

Tema 10: Violência

Tema 11: Gênero e Sexualidade

Podemos observar que os temas tratados teoricamente são genéricos e parecem não se

articulemos com as demandas da Sociedade da Informação. Digo teoricamente, pois na realidade o objetivo maior não era a questão do conteúdo em si, mas toda uma política por trás da possibilidade de adequar os temas às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, a Sociedade da Informação. Os temas tratados nada mais eram que os temas que sempre foram tratados dentro da sociologia. Como adequar esses temas a uma nova realidade de sociedade? Temas que se tornem interessantes ao cotidiano dos alunos. Nesse caso, se recorreria à prática em sala de aula. Daí o grupo trazia sugestões de práticas que deram certo e atraíram a atenção do aluno em face à disputa com a tecnologia. Como este conteúdo poderia ser virtualizado?

Cada professor trazia sugestões de atividades que poderiam ser trabalhadas nos seus respectivos temas. Por fim, houve um debate e foram selecionadas as melhores atividades.

Lembramos também que, em 2005/2006, a disciplina Sociologia estava presente na matriz curricular do ensino da rede pública estadual somente na 3ª série do Ensino Médio, com dois tempos de aula. Havia um desafio grande para o professor, dado o repertório de conteúdos possíveis para a disciplina e uma carga horária pequena: escolher os temas que pudessem ser mais bem trabalhados nas salas de aulas.

Durante esse período, a presença da Sociologia nos documentos oficiais de ensino e na produção didática proporcionaria uma importante legitimidade à disciplina – até então abandonada nas escolas e colocada na matriz curricular sem muita importância na comunidade escolar, como algo quase exótico –, podendo, futuramente, ocasionar uma maior abertura para a sua inserção de modo definitivo em todas as séries e escolas de Ensino Médio do Brasil. Fato este que só veio a acontecer em 2008, através da Lei Federal nº 11.684²³. Deveria ser uma disciplina dinâmica que atendesse a uma nova ordem social, ou seja, a Sociedade da Informação.

Esse currículo não foi adotado na prática, pois a distribuição do “Guia de Reorientação: Sociologia – Materiais Didáticos” foi irregular e ineficiente, restrita a poucas escolas da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro. Também foi criada uma versão digital disponibilizada na Internet, mas igualmente pouco divulgada entre os professores; motivo do desconhecimento de muitos profissionais sobre esse material.

No final de 2010, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro formou uma equipe de Sociologia do Ensino Médio, com professores convidados de diversas instituições universitárias, para a formulação de uma proposta inicial de Currículo Mínimo²⁴. O Currículo Mínimo era uma forma de padronizar os conteúdos das disciplinas escolares em toda a Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro. Como o nome diz, é o mínimo a ser ministrado pelo

23 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.

24 Na versão de 2010, o autor não teve participação na equipe.

professor, na série e bimestre escolar. Desse modo, presumia-se que o aluno que se transferisse de escola dentro da rede pública estadual do Rio de Janeiro sempre encontraria o mesmo conteúdo mínimo do período competente. Essa versão não foi bem recebida, haja vista ser uma imposição, sem qualquer consulta aos professores da rede sobre seus conteúdos. Também havia o questionamento pelo currículo não ser elaborado por uma equipe de cientistas sociais.

No início do ano letivo de 2011 surge o Currículo Mínimo de Sociologia do Ensino Regular, para ser aplicado em toda a rede pública estadual. Nesse caso, já elaborado por uma equipe formada por cientistas sociais. Ainda faltavam as outras duas modalidades de cursos oferecidos: o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Normal (formação de professores). Com relação a estas, a SEEDUC-RJ optou por fazer uma seleção em 2012, oferecendo vagas para professores da rede pública estadual que desejassem trabalhar na construção desses dois currículos. Além, é claro, na produção de materiais didáticos. A equipe seria responsável por elaborar o conteúdo de formação geral, ficando a parte da Sociologia da Educação com outra equipe.

Uma observação importante foi a de que a SEEDUC-RJ resolveu terminar o programa e as bolsas de forma abrupta, ficando a produção de material didático incipiente e sem prosseguimento da mesma equipe. Não foi dada qualquer justificativa para essa decisão. Geralmente as políticas do Estado são descontinuadas.

Nos grupos formados em 2012 para elaboração de uma nova versão do Currículo Mínimo, podemos perceber que a totalidade de professores era de profissionais licenciados em Sociologia. Já no grupo de trabalho do Ensino Normal, dos sete professores, apenas um tinha licenciatura em Serviço Social. O requisito principal da seleção, além do tempo em sala de aula, era a formação em Ciências Sociais, diferentemente da equipe de 2006, como já narrado, que contava apenas com quatro professores com formação nessa área do conhecimento.

Os sete professores foram divididos em duas duplas e um trio, com um coordenador e um professor articulador entre a Secretaria de Educação e a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECERJ)²⁵. Cada grupo deveria trazer propostas para os debates presenciais e virtuais para que fossem colocadas na elaboração do Currículo Mínimo de Sociologia do Ensino Normal. Lembramos que o conteúdo se referiria a formação geral.

Uma das preocupações mais relevantes durante os debates na construção do Currículo Mínimo do Ensino Normal (2012) foi adequar uma opção que atingisse os anseios da condição juvenil, que pudesse abarcar, além das questões temáticas clássicas da imaginação sociológica, as preocupações dos jovens na contemporaneidade (como violência doméstica, *bullying*, gravidez na adolescência, participação política, etc.) e o uso das novas tecnologias e das redes

25 Consórcio formado pela SEEDUC-RJ, CEFET, UENF, UFF, UERJ, UFRJ, UNIRIO e UFRRJ.

sociais. Tais questões não estavam tão presentes nos debates curriculares de 2006, como já descrito. O uso das novas tecnologias e das redes sociais tornaram-se pontos focais dentro de uma política destinada a adequar a formação dos professores a Sociedade da Informação.

Devíamos levar em conta a ressignificação da forma como o jovem apreende o mundo. O mundo dado estava ao alcance dos dedos, por intermédio da Internet e das redes sociais, o lugar onde o conhecimento poderia ser encontrado.

Outra questão levantada foi sobre a interatividade, em tempo real e à distância, solução que seria levada para o apoio didático tanto de professores²⁶ quanto de alunos²⁷. Locais (sítios) onde o estímulo a essas múltiplas vivências, e o uso do tempo, poderiam ser mesclados às teorias da escola: o uso da música, dos vídeos, das imagens e da interatividade. A ressignificação do currículo e a transposição dos conteúdos para uma nova realidade social. Assim como o uso dos seus próprios meios de produção e consumo de cultura, além de aproveitar as suas percepções cotidianas da vida em sociedade.

A elaboração do Currículo Mínimo ficou sob a responsabilidade da equipe formada pela SEEDUC-RJ, tendo esta autonomia para a escolha e seleção do conteúdo, bem como para a sua organização, orientada pela Pedagogia das Habilidades e Competências.

A proposta inicial era agregar outros conteúdos ao programa anual de cada professor, respeitando as especificidades escolares e locais. No caso do Currículo Mínimo do Ensino Normal, deveriam ser levados em conta os problemas sociológicos da escola, pois o material seria voltado para a formação de professores.

A legitimidade era conferida pela discussão e contribuição da experiência e conhecimento dos professores que lidavam com a realidade da disciplina no Ensino Médio. Esses profissionais eram selecionados por concurso e depois pela participação nas audiências públicas e virtuais.

Na equipe formada em 2006, a ênfase era na produção didática de cada professor. Porém, as habilidades e competências que norteariam as versões seguintes já estavam difundidas e com a preocupação central na elaboração de uma proposta curricular futura.

Em 2012, no grupo de elaboração do Currículo Mínimo de Sociologia para o Ensino Normal, a ênfase era a formação de professores. Por isso, era necessário adequar o conhecimento sociológico às habilidades e competências já presentes no Currículo Mínimo do Ensino Regular (2012) para a realidade da formação do professor da Educação Infantil e da 1ª à 5ª série. Nessa versão, deveriam também ser priorizadas as abordagens e os problemas relacionados à escola e à formação técnica dos professores como futuros profissionais da

26 CONEXÃO ESCOLA. Professor. **Site**. Disponível em: <<http://conexaoescola.rj.gov.br/professor>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

27 CONEXÃO ESCOLA. Aluno. **Site**. Disponível em: <<http://conexaoescola.rj.gov.br/aluno>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

Educação. Para a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, o Curso Normal (formação de professores) é visto como um curso de formação técnica.

Lembramos que a disciplina de Sociologia está na matriz do Ensino Normal nas três séries, com dois tempos de aula. Na 1ª e na 2ª séries, a disciplina se chama “Sociologia Geral”; e na 3ª série, “Sociologia da Educação”. A parte de Sociologia da Educação foi elaborada por outra equipe, composta por pedagogos e um professor de Sociologia. Vale ressaltar que há uma disputa entre os sociólogos e pedagogos sobre quem pode ministrar os conteúdos de Sociologia da Educação. Para aqueles, a Sociologia da Educação é um dos campos da própria Sociologia; mas para estes, é vista como campo de estudo específico, tratado entre os fundamentos da Educação.

Abaixo estão relacionadas as temáticas distribuídas por bimestre. Cada uma foi articulada para o uso interativo, com materiais didáticos, dentro da plataforma disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, chamada de *Conexão Professor*²⁸ e *Conexão Aluno*²⁹, ambientes de virtualizações³⁰:

1ª Série do Ensino Médio;

1º bimestre: O Conhecimento Sociológico;

2º bimestre: Cultura, Diversidade e Identidade;

3º bimestre: Preconceito e Discriminação;

4º bimestre: Estratificação e Desigualdade.

2ª Série do Ensino Médio:

1º bimestre: Trabalho, Sociedade e Capitalismo;

2º bimestre: Poder, Política e Estado;

3º bimestre: Cidadania, Democracia e Participação Política;

4º bimestre: Cultura, Consumo e Comunicação de Massa.

3ª Série do Ensino Médio:

1º bimestre: A Relação entre Sociologia e Educação;

2º bimestre: Educação: um tema sociológico atual;

3º bimestre: Educação, Cidadania e Poder;

4º bimestre: Escola: um lugar de relações sociais.

28 Idem nota 11.

29 Idem nota 12.

30 Atualmente chamados de Conexão Escola.

O cronograma mostrou-se escasso, principalmente no que se referia à produção didática. O currículo deveria ser finalizado para ser submetido a uma consulta pública presencial e virtual, em que cada professor da rede poderia ter acesso ao projeto e contribuir com suas críticas e sugestões. Estas foram analisadas e aceitas, quase que em sua totalidade, pois versavam sobre a percepção e a prática em sala de aula do currículo.

No entanto, foi registrada uma baixa participação dos regentes de Sociologia nas audiências públicas, tanto as presenciais como as virtuais. A pouca adesão foi motivada principalmente pela precariedade da profissão e a falta de apoio dos professores da Rede. Também pelas políticas públicas da Secretaria de Educação, além, é claro, do pequeno tempo hábil para a elaboração da proposta de currículo e de uma ampla divulgação das audiências que pudesse envolver os professores da Rede.

Geralmente, essas audiências públicas eram palco de debates acalorados, não só sobre o currículo como sobre as condições de trabalho do professor de Sociologia. Internamente, entre as equipes, essas discussões eram chamadas pejorativamente de *muro das lamentações*. Já nas audiências virtuais não havia presença significativa de professores, isso devido à pouca divulgação das datas e horários em que aconteceriam.

As audiências públicas também se desenvolveram em um clima tenso e com manifestações de repúdio. Não ao Currículo Mínimo em si, mas a toda uma política educacional fincada na meritocracia do Governo do Estado para a Educação, a qual visa a premiar os professores por desempenhos em cálculos estatísticos complexos e que pouco envolvem a prática em sala de aula.

Outro grande questionamento foi o anúncio do governo em tornar o Currículo Mínimo obrigatório para toda a rede. E também colocar o seu cumprimento como base da política de remuneração de gratificação, com fiscalização de diários, provas de avaliações de alunos e cursos de “atualizações” e “reciclagem” com base no Currículo Mínimo.

A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro passa a utilizar o Currículo Mínimo como base de aferição dos conteúdos ministrados em sala de aula pelos professores. Os professores passam a ser obrigados a utilizar o conteúdo dos currículos mínimos em suas práticas de aula. Assim, a Secretaria começa a oferecer cursos de capacitação para o uso desse currículo e a gratificar ou punir as escolas que não seguiam essa diretriz.

O próprio autor, participante da equipe de elaboração do Currículo Mínimo, foi “questionado” sobre o seu uso. Esta foi uma tentativa clara de punição por parte da Secretaria de Educação, sem o menor critério de associar a prática em sala de aula com o currículo.

A disciplina de Sociologia, incorporada por lei na Educação Básica, ainda está em processo de consolidação e em busca de sua legitimidade. Porém, podemos perceber, nas duas ocasiões (2006 e 2012), que as questões políticas dessa legitimidade aos poucos vão se

dirimindo, com a prática e o reconhecimento na instituição escolar. A versão final do Currículo Mínimo mostra o crescimento dessa consolidação, mesmo sendo contestada por vários segmentos dos professores, devido ao seu uso em prol de uma política meritocrática e de controle do governo. Uma dualidade importante apreendida deste processo é a participação como luta ou a omissão como protesto. Nesse contexto, a opção foi pela participação. Através da participação podemos estar presentes nos debates travados.

Em 2012, durante a seleção, foi observada a crítica às versões anteriores das propostas curriculares. Outro ponto focado foi sobre a necessidade da participação no processo, como prioridade, de profissionais com licenciatura em Ciências Sociais. Era preciso, ainda, não partir para um currículo “tipo genérico”, em que os temas pudessem ser abordados por profissionais fora do âmbito das Ciências Sociais; pois o objetivo da Sociologia em sala de aula era trabalhar o “estranhamento” e a “desnaturalização” da sociedade na imaginação sociológica, e não através de outras disciplinas, como já havia sido constatado em diversas escolas. Cabe reforçar que historiadores, geógrafos, pedagogos e profissionais de ensino religioso possuem propostas totalmente diferentes. A ideia de um Currículo Mínimo e, agora, a necessidade de colocar a disciplina nas avaliações diagnósticas federais e do estado, mostram o crescimento da importância da Sociologia e a vitória da luta por sua legitimidade. Assim, muitos que participaram da elaboração do Currículo Mínimo de Sociologia, apesar de não concordarem com as políticas públicas para a Educação, se envolviam como forma de garantir o espaço da disciplina no debate nacional e na sua fundamentação.

Toda a disputa do Ensino de Sociologia no Estado do Rio de Janeiro não é apenas uma luta isolada por um modelo de política de educação pública, mas faz parte de um universo muito maior, envolvendo outras disputas, e outras disciplinas, por seus espaços dentro da Educação Básica. Também pode ser considerada como a luta de profissionais para ocupar espaços antes negados, os quais ainda persistem.

3.5 - Apontamentos sobre a resistência do Curso Normal do estado do Rio de Janeiro

Esta seção tem o objetivo de contextualizar o atual Curso de Formação de Professores Normal Médio do Estado do Rio de Janeiro, que ainda resiste, mesmo após a publicação do artigo 62 da LDB/96, que estabelece como única formação de professores apenas o nível superior.

[...] A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]. (BRASIL, 1996).

A lei estabeleceu como norma que a formação dos professores só poderia ser realizada através do nível superior. Nas disposições transitórias foi dado um prazo de dez anos para a implementação e extinção dos cursos Normais Médio. Passados mais de 20 anos, os cursos Normais ainda sobrevivem, dentro da realidade de cada Estado.

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção em 1794 e instalada no ano seguinte, em Paris, França. Já a partir dessa época se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior, para formar professores de nível secundário, e a Escola Normal, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário (SAVIANI, 2008).

No Brasil, a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se organiza a instrução popular. A primeira Escola Normal brasileira foi criada em Niterói, Rio de Janeiro, no ano de 1835. O curso, mesmo nessa época, já tinha o propósito de hoje, formar professores para atuarem no magistério de ensino primário, e era oferecido em cursos secundários (hoje Ensino Médio). O movimento de criação de Escolas Normais no Brasil esteve marcado por diversos movimentos de reformulação e definição. Nos anos de 1950, o Ensino Normal tornou-se uma instituição fundamental na preparação e formação dos quadros docentes para o ensino primário (TANURI, 1992).

A LDB/96, após ser promulgada, encontrou um quadro diversificado de instituições formadoras de professores, seja em nível médio, seja em nível superior. Porém, o predomínio da formação era em estabelecimentos de nível médio, sobretudo os de iniciativa pública. Assim, tínhamos, em 1996, 5.276 estabelecimentos de ensino com habilitação para a formação de magistério. Cerca de 3.420 eram em escolas estaduais, 1.152, em escolas particulares. Havia 761 em municípios, e três eram federais (MEC/INEP, 1996).

A LDB/96 introduziu como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores³¹. O objetivo era ampliar o nível de escolaridade aumentando a qualidade da formação dos professores.

Segundo Saviani (2008):

[...] Os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008, p. 218).

A Lei nº. 12.796/2013 tenta resolver o problema crônico da existência de professores sem formação adequada em determinadas regiões do país (BRASIL, 2013). Altera o artigo 62

31 Um exemplo foi o tradicional e centenário Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro (IERJ), situado na Tijuca, na capital que, em 1997, deixa a rede estadual de Educação e passa a integrar a FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica). É transformado em Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Entre 1999 e 2008 oferece o curso Normal Superior e, a partir de 2009, passou a oferecer Licenciatura em Pedagogia. O Instituto deixou de disponibilizar a Formação de Professores em Nível Médio.

da LDB/96 e restabelece a possibilidade de formação docente em nível médio na modalidade Normal.

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Depois de 2013, por consequência da mudança da Lei, há um aumento significativo de estabelecimentos de ensino oferecendo a modalidade de Curso Normal, além de um aumento do número de matrículas.

Dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2015, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP), revelam que, apesar da previsão legal e da consequente redução de matrículas no Curso Normal, este ainda permanece como espaço de formação inicial para o magistério em diversos estados do país.

Em 2015, temos o seguinte quadro no Brasil: há 1.137 estabelecimentos de ensino com habilitação para a formação de magistério em nível Normal Médio, e cerca de 93.919 matrículas.

Tabela 1: Número de matrículas no Curso Normal por Estado (2015)

Estados (UF)	Nº de Matrículas	Estados (UF)	Nº de Matrículas
Acre	0	Paraíba	2.485
Alagoas	2.400	Paraná	17.509
Amapá	92	Pernambuco	10.354
Amazonas	242	Piauí	199
Bahia	1.066	Rio de Janeiro	20.199
Ceará	573	Rio Grande do Norte	539
Distrito Federal	31	Rio Grande do Sul	11.596
Espírito Santos	0	Rondônia	21
Goiás	94	Roraima	0
Maranhão	2.732	Santa Catarina	4.697
Mato Grosso	216	São Paulo	361
Mato Grosso do Sul	770	Sergipe	136
Minas Gerais	16.507	Tocantins	100
Pará	1.000		

Fonte: Organizado pelo autor, com base nos dados do Inep/MEC (BRASIL, 2016).

Conforme podemos analisar pela tabela acima, a formação inicial de professores em nível médio ainda é oferecida e procurada em todos os estados do Brasil. Somente o Acre, o Espírito Santo e o Roraima não possuem o Curso Normal.

O estado do Rio de Janeiro apresenta o maior número de matrículas do país, com cerca

de 20.199 alunos em 2015, seguido pelo estado do Paraná, com 17.509 no mesmo ano.

Podemos observar no quadro abaixo que, em 2015, há cerca de 122 estabelecimentos no estado do Rio de Janeiro que oferecem o Curso Normal Médio. Percebemos um aumento gradual entre os anos de 2013 e 2015, com uma pequena queda em 2014.

Tabela 2: Número de Estabelecimentos na Educação Básica que oferecem o Curso Normal Médio no Estado do Rio de Janeiro.

2013	111
2014	109
2015	122

Fonte: Inep/MEC 2016.

Na tabela abaixo há os dados de matrículas dos anos de 2013, 2014 e 2015 no Rio de Janeiro.³²

Tabela 3: Número de Matrículas no Curso Normal Médio do Estado do Rio de Janeiro.

Ano	Matrículas
2013	22.130
2014	20.643
2015	20.199

Fonte: Inep/MEC 2016

Na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, em 2016, segundo o Censo Escolar do próprio estado (Anexo 3), foram realizadas 18.705 matrículas³³. A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) informa que os colégios estaduais que oferecem os Cursos Normais ainda são os mais procurados pelos estudantes da Rede, como primeira opção para matrícula, “talvez pelo fato de ainda oferecem boa qualidade de ensino”.

As políticas públicas instituídas pela SEEDUC-RJ, mesmo antes das alterações da Lei nº 12.796/2013, já acenavam para a continuidade do Curso Normal (BRASIL, 2010). Um dos exemplos que demonstram isso foi a implementação de um novo Currículo Mínimo para o Ensino Médio, na modalidade Normal, em janeiro de 2013. Outro exemplo foi o Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro, instituído em 2010, que diz:

Estabelecer programas de formação de profissionais de Educação Infantil, de forma que, no prazo máximo de 10 (dez) anos, a partir da publicação deste Plano, os professores, auxiliares de creche, berçaristas e os dirigentes das instituições públicas e privadas possuam, no mínimo, formação de nível médio, na modalidade Normal, no

³² Esses dados levam em conta tanto os estabelecimentos públicos quanto os privados.

³³ Fonte: RIO DE JANEIRO (Estado). **Censo Escolar do Estado do Rio de Janeiro**. 2016. Disponível em: <www.rj.gov.br/web/seeduc/>. Acesso em: 16 fev. 2017. A SEEDUC - RJ não disponibiliza os dados de matrículas dos anos anteriores da modalidade Curso Normal.

âmbito do “Programa Escola-Infância”, nos termos da Lei Estadual nº 5.311/2008 (RIO DE JANEIRO, 2009).

Mesmo com a conquista legal, a formação em nível superior dos professores da Educação Infantil continua sendo um desafio longe de superar. Desde a promulgação da LDB/96, o que se constata é que não foi garantida a implantação de uma política capaz de alterar o quadro de escolarização dos professores da Educação Básica. Mesmo com a atual Reforma do Ensino Médio/2017 não há qualquer apontamento no sentido de que esse quadro vá se alterar.

A regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (Res. CNE 1/99) e o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que reserva exclusivamente aos Cursos Normais superiores a tarefa de preparar professores para Educação Infantil e para as séries iniciais da escola fundamental, foram alvo de um grande movimento de resistência dos estados e municípios, por falta de investimento e vontade política.

Atualmente, o Curso Normal se reinventou e, em decorrência, promoveu a revisão do parágrafo que previa o seu fim. A revogação veio através da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, possibilitando a permanência da formação em nível médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito para se pensar e refletir na relação entre currículo, Ensino de Sociologia e a sua recontextualização para a Sociedade da Informação. Ainda mais quando se discute atualmente uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por isso, preferimos chamar esta parte do trabalho de “considerações finais”, ao invés de “conclusões”.

A Sociologia foi introduzida como disciplina obrigatória, em âmbito nacional, em 2008, mesmo constando desde a década de 1990 no Ensino Médio, no estado do Rio de Janeiro. Ao longo desses oito anos, a Sociologia se consolidou na matriz curricular nacional, apesar de alguns estados só a incluírem no currículo por força da lei, mesmo procurando brechas para tentar reduzi-la para o ensino interdisciplinar.

Podemos citar algumas conquistas relevantes para a sua consolidação, como o Programa de Livro Didático (PNLD), sua escolha na confecção de currículos nos estados e a presença do seu conteúdo no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A sua obrigatoriedade foi retirada em 2016, pela Medida Provisória nº 746/2016, que alterava os artigos da Lei nº 9.394 (LDB/96) e da Lei nº 11.494. Porém, ao converter a Medida Provisória na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Anexo 4), no artigo 35-A, parágrafo 2º, continuará sendo ofertada obrigatoriamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como estudos e práticas.

A BNCC trará uma nova formulação curricular, proposta pela reforma do Ensino Médio de 2017, na qual prevalecerá a tendência da Educação, de modo geral, e da escola, em particular, de se curvarem ante a imposição do mercado, ou do capital.

Acreditamos que a melhor forma de explicar e entender a sociedade contemporânea passa por entendermos o que é a Sociedade da Informação, onde a educação é a maior instituição de difusão e legitimação das próprias TIC. A partir desta consideração todos os currículos se estabelecem e se reestruturam. O currículo do Curso Normal, que foi apresentado como exemplo, mostra como se deram as disputas e as tensões no Estado do Rio de Janeiro, quais profissionais, com suas respectivas formações, estão habilitados a lecionar as disciplinas e quais os objetivos para criar um Currículo Mínimo.

Ao refletir sobre a Educação no século XXI, Saviani (2015) elabora duas possibilidades. A primeira diz:

[...] É aquela que está nas ruas, na mídia e expressa-se diretamente na ação de grandes conglomerados econômicos que tomam a educação como objeto de investimento capitalista, assim como nas ações das organizações ditas não governamentais ligadas a grandes grupos econômicos que, em alguns casos, convergem em movimento de maior envergadura como “Todos pela Educação”, manifestando-se também nas

políticas educacionais nos níveis federal, estadual e municipal (SAVIANI, 2015, p. 167).

Segundo Saviani (2015), do ponto de vista das ideias pedagógicas, converge-se para o neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e o neotecnicismo, travestidos nas formas da “pedagogia do aprender por aprender”, “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia das competências”, entre outras. Através dessas ideologias se promove a fetichização das novas tecnologias.

Conforme vimos no primeiro capítulo, as discussões estabelecidas acerca do uso massificado das TIC e a sua implicância nas estruturas sociais fizeram surgir a concepção de Sociedade da Informação.

A segunda possibilidade, aquela que mais acreditamos, versaria sobre a resistência à tendência dominante e estaria ligada ao modo contra-hegemônico. Ou seja, a reversão da primeira expectativa, o que levaria a uma transformação radical da sociedade, uma verdadeira revolução. Nessa segunda possibilidade, o trabalho seria visto como um princípio educativo. A escola do Ensino Médio teria papel fundamental em recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. “[...] O trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, na medida em que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2015, p. 168).

A educação, nessa segunda perspectiva, contra-hegemônica, deveria garantir o acesso a todos aos fundamentos científicos da revolução microeletrônica, que modificou o processo produtivo e deu origem à tecnologia da informação e comunicação, garantindo a entrada na verdadeira sociedade do conhecimento.

A incorporação do estudo da TIC no Ensino de Sociologia demarca uma oportunidade de debater a ideologia associada ao seu uso. Tal ideologia coloca a responsabilidade das TIC sob a inovação da Educação. Não é só o uso pelo seu uso, isso os professores já fazem há muito tempo, quando levam vídeos, fotografias e o computador para a sala de aula. O que está em jogo é o fetiche da tecnologia como salvadora da Educação, ou mais especificamente, como salvadora da própria sala de aula. Podemos observar, nas duas perspectivas apresentadas por Saviani (2015), os fundamentos para levarmos o debate sobre a Sociedade da Informação para a escola.

A primeira parte deste trabalho procurou dar ênfase a toda discussão teórica sobre a Sociedade da Informação e ao modo como o Ensino de Sociologia se insere no contexto contemporâneo. Na segunda parte foi introduzido o que era demandado ao Ensino de Sociologia, desde o momento em que se começou a institucionalizá-lo no Brasil até os dias de hoje.

Percebemos a importância desse contexto histórico, pois o Ensino de Sociologia se

envolve intrinsicamente com a própria História da Educação e suas demandas. A luta pela Sociologia, no nível médio, não é uma luta nova, e sua permanência está sempre ligada às políticas públicas do Estado e demandas internacionais.

Mesmo entre idas e vindas nas matrizes curriculares, o Ensino de Sociologia possui uma forte identidade no cenário brasileiro. Alguns pesquisadores e estudiosos acreditam que ela não possui identidade. É mais pelo contrário: hoje, apesar de ter sido ameaçada pela Reforma do Ensino Médio 2017, a Sociologia mostra que a sua permanência na matriz curricular é fruto de uma luta permanente e sólida.

Uma educação de qualidade está para além de se aprender a ler, escrever e fazer contas. Ela passa pela compreensão da existência da realidade política, econômica, cultural de que nos cercamos, e de saber mobilizar esses conhecimentos em ação na sociedade.

Na terceira parte foi apresentado o desafio da construção do Currículo do Ensino de Sociologia, dando ênfase ao caso da construção do Currículo do Ensino Normal. É relevante observar a recontextualização do currículo para a Sociedade da Informação, com a criação da plataforma virtual de estudo. Além disso, as diretrizes sinalizavam para a sua adequação com o mundo tecnológico e do trabalho.

Percebemos que a própria BNCC, em suas preliminares³⁴, faz referência à Sociologia, à sua presença nos currículos estaduais e sua futura adequação para as mudanças advindas das tecnologias.

[...] O/a estudante deve compreender, em suas diferentes implicações, as relações entre indivíduos e sociedades. Para tal, deve considerar a escala dos processos sociais, incluindo as mudanças advindas das tecnologias, para melhor compreender como a sociedade impõe limites e, ao mesmo tempo, apresenta oportunidades para a intervenção humana (BRASIL, 2016, p. 164).

Não podemos negar que estamos vivendo em uma sociedade na qual se faz uso intensivo da tecnologia da informação e comunicação, e esse uso massificado afeta diretamente o ensino-aprendizado. A educação formal, tal como está constituída na contemporaneidade, torna-se um verdadeiro pilar para os alicerces da Sociedade da Informação (MÉSZÁROS, 2008). Educar, para além da capacidade do uso da tecnologia de informação e comunicação, proporciona à juventude na escola exercitar novas formas de pensar, agir e conhecer, para participar da produção de bens e serviços gerados coletivamente pela sociedade.

Nessa perspectiva, o Ensino de Sociologia assume um papel relevante no processo educativo, ao desnaturalizar a prioridade do domínio de determinadas habilidades da Sociedade da Informação voltadas exclusivamente para o mundo do trabalho capitalista.

Assim, o que temos de desenvolver, na relação entre professor e aluno, não é apenas

³⁴ As preliminares são documentos iniciais da BNCC levados para o conhecimento do público.

aprender a resolver os problemas sociais, mas realizar o estranhamento, a problematização e, por fim, a desnaturalização das relações sociais que os homens estabelecem entre si.

Na linha de pensamento proposto por este trabalho, pensar a Sociedade da Informação no Ensino de Sociologia significa desenvolver um ambiente que faça a integração entre a juventude, a escola e a sociedade. É envolver o que há na realidade dos estudantes em uma apropriação reflexiva e problematizar a realidade do mundo que nos cerca, com o ensino dos pressupostos da ciência sociológica.

“Aprender Sociologia” não pode nunca aludir a uma tarefa completa, encerrando-se nela mesma, ou a uma pretensão totalmente realizada. Pelo contrário, a prática do Ensino de Sociologia não leva à finitude das soluções, mas à oferta de opções do conhecimento. Ao desnaturalizarmos, problematizarmos e estranharmos a Sociedade da Informação que a nossa juventude vivencia, somos levados a maiores bifurcações de conhecimentos. O Ensino de Sociologia se amplia em várias direções, que passam a articular objetividade e subjetividade, respeitando a transposição didática das Ciências Sociais e os conhecimentos prévios dos alunos, que regem os resultados do aprendizado.

Podemos dizer que, na Sociedade da Informação, o Ensino de Sociologia ajuda na habilidade de estabelecer conexões, revê-las e refazê-las. A aprendizagem nessas conjecturas deixa de ser algo passivo para se tornar uma obra de reconstrução permanente, capaz de lidar com a realidade e ajudar a intervir com autonomia.

Outra observação de destaque foi a preocupação de “virtualizar” as dinâmicas de sala de aula, tanto durante a participação nos debates das construções curriculares como no desenvolvimento dos materiais didáticos, com ênfase na interatividade das relações sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, A. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- ABRAMO, Helena. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, Max. O conceito de esclarecimento. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- APPLE, M. W. Do the standards go far enough? **Journal for Research in Mathematics Education**, n. 23, p. 412-431, 1992.
- _____. **Ideologia e currículo**. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, v. 29, n. 2, p. 7-15, 2000.
- BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005a.
- _____. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005b.
- BAUMAN, Zigmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.
- BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social**. São Paulo: Cultrix, 1986.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996a.
- _____. Classes e Pedagogia: Visível e Invisível. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 26-42, maio de 1984.
- _____. **Pedagogia, controle simbólico e identidade**. Madrid: Morata, 1998.
- _____. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, reseach, critique**. London: Taylor and Francis, 1996b.
- BID. Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Improvement and Expansion Program for Secondary Education: escola jovem. DATA?** Disponível em: <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=436952>>. Acesso em: 29 mar. 2016.
- BIRMAN, Patrícia; BOMENY, Helena. Introdução: as ciências sociais no Brasil. In: BIRMAN, Patrícia; BOMENY, Helena (Org.). **As assim chamadas ciências sociais – formação do cientista social no brasil**. Rio de Janeiro: UERJ; Relume-Dumará, 1991.
- CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.
- CARRANO, Paulo. Juventude: as identidades são múltiplas. **Movimento, juventude e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CARVALHO, L. M. G de. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil. **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de sociologia no ensino médio**. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2004. p. 17- 60.
- _____. Caderno de exercícios. **Sociologia: ciência e vida**. N.23. São Paulo: Escala,

2009.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CHARLOT, Bernard (org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set/out/nov/dez 2003. p.5-15.

CHEVALLARD, Y. **A transposição didática**: do saber sabido ao saber ensinado. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHEVALLARD, Yves; JOHSUA, Marie-Alberte. Un exemple d'analyse de la transposition didactique. La notion de distance. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, Paris, v. 1, n. 3, p. 159-239, 1982.

COMTE, Auguste. **Comte, vida e obra**; seleção de textos de José Arthur Giannotti. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CONTERATO, S. (Org.). **A profissão de sociólogo e a sociologia no ensino médio**. Rio de Janeiro: APSEJ, 2006.

CORTADA, J.W. **Making the Information Society**: Experience, Consequences and Possibilities. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson et al. **O manifesto comunista 150 anos depois**: Karl Marx; Friedrich Engels. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e sociedade no Brasil. **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais (BIB)**. N. 11. 1º semestre de 1981. Rio de Janeiro: ANPOCS, 1981.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007a.

_____. **Juventude e escola**: reflexões sobre o ensino da sociologia no ensino médio. Recife (PE): UFPE, 2007b.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

DRUCKER, P. **Administração de organizações sem fins lucrativos**: princípios e práticas. São Paulo: Pioneira, 1994.

DUCATEL, K.; Webster, J.; Hermann, W. (Orgs.). **The Information Society in Europe**: Work and Life in an Age of Globalization. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2000.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ESTANQUE, Elísio. **Desafios e obstáculos ao desenvolvimento tecnológico em Portugal**: uma abordagem sociológica das implicações sócio-organizacionais da tecnologia. Coimbra: Oficina do Centro de Estudos Sociais, 2002. Disponível em:<<http://www.ces.fe.uc.pt/publicacoes/oficina/168/168.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2004.

FERNANDES, C.; GRILLO, M.C. Currículo e prática pedagógica da educação superior. In: MOROSINI, M.C. (ed.). Glossário. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP/RIES, 2006. p.93-161; p.441-442. V. 2.

- FERNANDES, Florestan. **A natureza sociológica da sociologia**. São Paulo: Ática, 1980.
- _____. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1., 1955, São Paulo. **Anais**. São Paulo, 1955.
- FERREIRA, Delson. **Manual de sociologia: dos clássicos à sociedade da informação**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- FERRETTI, C.J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas do ensino para o ensino médio: interação com base no mercado médio e do ensino técnico. **Educa. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 80-99, abr. 2000.
- FREINET, Célestin. **A educação pelo trabalho**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- _____. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Ed. DPIA, 2002.
- GIDDENS, Anthony. **Capitalismo e moderna teoria social**. Lisboa: Presença, 1991.
- _____. **Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 1998.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2007.
- GOODSON, I. E. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1978.
- GROPPO, Luís Antônio. **Juventude – Ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
- GVIRTZ, S.; PALAMIDESSI, M. **El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza más**. Buenos Aires: Aique, 1998.
- HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência como “ideologia”. Lisboa: Edições 70, 1997.
- HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (Org.) **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet, Faperj, 2009.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- HOBBSAWM, E. **A era do capital 1848-1875**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.
- _____. **A era dos impérios 1875-1914**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.
- IANNI, O. As ciências sociais na época da globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.13, n.37, jun. 1998.
- _____. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 147-163, maio/ago 1994.
- JOHNSON, Steven. **Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da educação**. São Paulo: Ed Cortez, 1994.
- KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, n.100, 2007.
- _____. Os impactos da produção do conhecimento na área de currículo sobre a inclusão dos jovens que vivem do trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012.
- KUMAR, Krishan. **Da sociedade industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. 2.ed. ampliada. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2006.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2004.

_____. **O que é virtual?** Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011.

LINDLEY, Robert. Economias baseadas no conhecimento: o debate europeu sobre o emprego num novo contexto. In: RODRIGUES, Maria João (Org.). **Para uma Europa da inovação e do conhecimento** – Emprego, reformas económicas e coesão social. Oeiras: Celta, [data?]. p. 33-78.

LINS, Ivan. **História do positivismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1967. V.322.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 1999.

_____. Conhecimento escolar em química: processo de mediação didática da ciência. **Química Nova**, v. 20, n. 5, p. 563-568, 1997.

_____. Discurso nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, p.33-52, jul/dez 2006.

_____. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. /2002.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 13, n. 1, p. 115-142, 1987.

MANCINI, Anna Maria Penalva. Modos de subjetivação: jovens na escola. In: MORGADO, Maria Aparecida; MOTTA, Francisco de Vasconcelos (Orgs.). **Juventude de classe média e educação: cenários, cenas e sinais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

MARTINEZ, Milena. Sociologia. In: KUENZER, Acacia (Org). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4ª ed., São Paulo: Editora Cortez, [s.d.].

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. V.1.

MASSUDA, Yoneji. **A Sociedade da Informação: como sociedade pós-industrial**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1982

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

MAY, C. **The Information Society: A Sceptical View**. Cambridge: Polity Press, 2002.

MCLUHAN, M. **A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico**. 2ed. São Paulo: Nacional, 1977.

MÉSZARÓS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e curso**. 2000. 150f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**. São Paulo: Flamboyant, 1969.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Revista Tempo Social**. São Paulo: USP, 2003.

_____. Por que sociologia e filosofia no ensino médio? In: CARVALHO,

L. M. G. de. (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de sociologia no ensino médio**. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2004. p. 95-103.

_____. (Coord). **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando Ensino). V. 15.

MORE, N. A sociedade da informação. In: PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro (Org.). **A informação: tendências para o novo milênio**. Brasília: IBICT, 1999. p. 94-108.

MOREIRA, Antonio Flávio B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 265-290, junho 2007.

_____. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, agosto 2002.

_____. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, abr./ jun. 1990.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomas Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomas Tadeu (Org.). **Currículos cultura e sociedade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-37.

MORRIS-SUZUKI, T. **Beyond Computopia: Information, Automation and Democracy in Japan**. Londres e Nova York: Kegan Paul International, 1988.

_____. Capitalism in the Computer Age. **New Left Review**, n.160, p.81-91, 1986.

_____. Robots and Capitalism. **New Left Review**, n.147, p. 109-21, 1984.

MOTA, Kelly. O lugar da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.29, maio/jun/jul/ago 2005.

NEGROPONTE, N. **A vida digital**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Bem mais que pós-moderno: poder, sociedade civil e democracia na modernidade periférica radicalizada. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 43, n. 1, p. 46-56, jan./abr. 2007.

NOGUEIRA, Oracy. **A sociologia no Brasil**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

OLIVEIRA, O. F.; JARDIM, A. P. O retorno da sociologia no ensino médio no Rio de Janeiro: uma luta que merece ser pautada! **Revista Perspectiva Sociológica**, Rio de Janeiro, ano 2, maio/set 2009.

ORTIZ, Renato. **Durkheim: arquiteto e herói fundador**. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 4, n. 11, out/1989.

PEREIRA, A.R.S. **Contextualização**. [s/d] Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 02 jan. 2016.

RUFFINO, R. Sobre o lugar da adolescência na teoria do sujeito. In: RAPPAPORT, C. R. (Coord). **Adolescência – abordagem psicanalítica**. São Paulo: EPU,1993. p. 25-58.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O **currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, M. B. A. Sociologia nos contextos das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. de (org). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de Sociologia no ensino médio**. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2004. p.131-180.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo; Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

SARANDY, Flávio. **Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio**. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/05sofia.htm.2001>>. Acesso em: 04 dez. de 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História do tempo e tempo da história: estudo de historiografia e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial**. São Paulo: Ed. da Unesp; Brasiliense, 1995.

SEEDUC. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Revista do Professor – Avaliação 2004**. Programa Nova Escola. Rio de Janeiro: SEE, 2005.

SILVA, Ielzi Luciana Fiorelli. O ensino das ciências sociais/sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César (Coord.). **Sociologia**. Brasília: Ministério da Educação, 2010 (Coleção Explorando o Ensino).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SORJ, Bernardo. **Brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; Brasília: Unesco, 2003.

STONIER, T., **The Wealth of Information: A Profile of the Post-Industrial Economy**. Londres: Thames Methuen, 1983.

TAKAHASHI, T. **Sociedade da informação no Brasil: livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TANURI, L. M. Contribuição para o estudo da Escola Normal no Brasil. **Pesquisa e planejamento**, São Paulo, v. 13, dez 1970.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TURKLE, Sherry. **Life on the Screen: identity in the age of the Internet**. New York: A Touchstone Book, 1995.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEBSTER, Frank. **Theories of the Information Society**. London: Routledge, 2002.

WEBSTER, F.; Robins, K., **Information Technology: A Luddite Analysis**. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1986.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e controle**. Londres: Collier Macmillan, 1973.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Proposta preliminar. 2ª versão rev. Brasília: MEC, abril 2016.

BRASIL. **CONAE Documento final**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº16, de 18 jan. 2001**. Aprecia e aprova nos termos do parágrafo 2º do Art.2º da Lei Estadual 3.115 de 29/12/1998 a reformulação do Curso de Formação de Professores em Nível Médio, na modalidade Normal no Sistema Público Estadual de Ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb16_01.pdf >.- Acesso em: 20 jan.2016

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 05 ago. 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2, de 19 abr. 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio na modalidade Normal. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/areas/gapp/arquivos/cnedirinf.pdf> >. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com_content&view=article>. Acesso em: 20 jan.2016

BRASIL. Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 7 dez. 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2015.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago.1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 05 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Ciências humanas e suas tecnologias. V.3. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_Internet.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares de Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000b.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/99**. Aprovado em 29 de janeiro de 1999. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb001_99.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 033/2006**. Aprovado em 21 de março de 2006. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/pn060033.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 134/2010**. Aprovado em 13 de julho de 2010. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/pn100134.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC ; SEMTEC, 2002.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Censo Escolar do Estado do Rio de Janeiro**. 2016. Disponível em: <www.rj.gov.br/web/seeduc/>. Acesso em: 16 fev. 2017.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Constituição do Estado do Rio de Janeiro**. 1989. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70450>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei 5.597, de 18 de dezembro de 2009. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE/RJ e dá outras providências. **Diário oficial do estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 18 dez. 2009.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Currículo Mínimo Sociologia 2011**. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2011.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Currículo Mínimo Sociologia 2012**. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2012.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Portaria E/SUEN nº 07, de 22 fev. 2001**. Estabelece normas e orienta quanto a reformulação curricular do Curso Normal, em Nível Médio, e das outras providências. Disponível em: <http://www.educacao.rj.gov.br/CursoNormal/Portaria%200701_%20CursoNormal.PDF>. Acesso em: 20 jan. 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Portaria SEEDUC/SUGEN nº 91**. Estabelece normas e orienta quanto à implantação da matriz curricular para o curso Normal em Nível Médio, na modalidade Normal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.educacao.rj.gov.br/arquivos/ensinonormal/EnsinoNormaPortaria_SEEDUC_n91_2010.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Portaria 91 do Ensino Normal**. Estabelece normas e orienta quanto à implantação da matriz curricular para

o curso Normal em Nível Médio, na modalidade Normal, e dá outras providências. 2012. Disponível em: http://www.educacao.rj.gov.br/arquivos/ensinonormal/EnsinoNormaPortaria_SEEDUC_n91_2010.pdf>. Acesso em 20 jan. 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Proposta curricular:** um novo formato. Sociologia. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2010.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Reorientação curricular:** ciências humanas – livro III. 2ª versão. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2005.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Reorientação curricular:** sociologia – materiais didáticos. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2006.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Resolução nº 4376, de 2009.** Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2009.

Resolução SEEDUC nº 4376 de 18/12/2010 - Estabelece a matriz curricular para o curso de formação de professores, em Nível Médio, na modalidade Normal, da rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

http://www.educacao.rj.gov.br/arquivos/ensinonormal/EnsinoNormalResolucao_SEEDUC_n4376.pdf - Acesso em 20/01/2016

ANEXO I - Currículo de Sociologia Curso Normal ensino médio

(Orientações Pedagógicas Oficiais)

1º Série do Ensino Médio Normal – 1º Bimestre

Tema: O conhecimento Sociológico

No primeiro bimestre, o aluno é apresentado à sociologia. É importante, neste contato inicial com a disciplina, que o discente perceba sua capacidade de fornecer conceitos indispensáveis para desnaturalizar as relações sociais e compreensão do processo de socialização. Como estudante de um curso de formação de professores, é importante também iniciar a reflexão da realidade escolar tendo como referência o rico acervo teórico desenvolvido por esta ciência.³⁵

1º Série do Ensino Médio - 2º Bimestre

Tema: Cultura, Diversidade e Identidade

Neste bimestre, o aluno será estimulado a refletir, embasado pelas referências teóricas das ciências sociais, sobre a diversidade cultural. Em um mundo em que as fronteiras que separam os homens e as nações estão cada vez mais tênues e flexíveis o choque entre diferentes culturas torna-se constante, gerando algumas das principais tensões e conflitos que caracterizam nossos dias. Neste contexto, é fundamental para o discente, em seus primeiros contatos com as ciências sociais, compreender as particularidades do conceito antropológico de cultura. Este é um passo importante para a compreensão do homem como ser histórico e cultural, permitindo ao estudante desnaturalizar os estereótipos que procuram simplificar as diferenças, bem como as persistentes e anacrônicas explicações de fatores sociais baseadas em diferenças raciais ou biológicas. Vivemos em uma sociedade ainda marcada pela intolerância, em que questionar o etnocentrismo e reconhecer a relevância do relativismo cultural, em poucas palavras, é condição fundamental para o sucesso de políticas públicas que pregam o respeito às diferenças. Neste sentido, é importante que o aluno do curso de formação de professores, ao reconhecer as relações de alteridade e relativizar as diferenças culturais, perceba o lugar da escola como lócus de discussão e prática.

1º Série do Ensino Médio - 3º Bimestre

Preconceito e Discriminação

³⁵ *Obs: Notamos que neste bimestre há uma referência da possibilidade de se usar as referências aos clássicos, mas não ensiná-los em si, quando se anuncia que “tendo como referência o rico acervo teórico...”*

Em uma sociedade marcada em sua constituição pela miscigenação entre povos, é importante e necessário fazer o aluno discutir e refletir sobre os estigmas e rotulação de sujeitos sociais cuja consequência é a discriminação que perpassa vários grupos da sociedade brasileira. Especialmente para o aluno do curso de formação de professores, é importante que ele tenha condições, embasadas pela teoria das ciências sociais, de compreender a escola como espaço de reprodução e desconstrução de ideias e práticas discriminatórias.

1º Série do Ensino Médio - 4º Bimestre

Estratificação e Desigualdade

Neste bimestre, o aluno será estimulado a refletir e compreender que as desigualdades sociais não são acidentais, mas produzidas por um conjunto de relações que abrangem as várias esferas da vida social. É importante, também, entender como ocorrem as mudanças sociais, especialmente na sociedade brasileira, e a relação entre mobilidade social e educação, tema cuja compreensão é fundamental para o aluno que, após a conclusão do ensino médio, pretende exercer a função de educador infantil.

2º Série do Ensino Médio - 1º Bimestre

Trabalho, Sociedade e Capitalismo

Neste bimestre, o aluno será apresentado ao tema “trabalho, sociedade e capitalismo”, iniciando a compreensão de uma das principais vertentes do estudo sociológico. Espera-se que, refletindo sobre as relações de trabalho a partir da abordagem das ciências sociais, o aluno consiga desnaturalizar as singularidades da concepção de trabalho na sociedade capitalista, contribuindo para a formação do cidadão, que, após a conclusão do ensino médio, pretende ingressar no mercado de trabalho como educador.

2º Série do Ensino Médio - 2º Bimestre

Poder, Política e Estado

Neste bimestre, ao estudar o tema “Poder, Política e Estado”, o aluno será apresentado aos conceitos sociológicos e políticos referentes ao poder e à dominação. Os temas relacionados às habilidades e competências requeridas no bimestre contribuirão para que o aluno compreenda a organização do Estado e saiba situar-se politicamente encontrando respostas para perguntas como, por exemplo: O que é Estado? Qual é o papel do Poder Legislativo? Qual é o papel de um governador? Como é eleito um deputado? Por que existe a divisão de poderes? Sempre foi assim? Essas questões são tão importantes quanto às relacionadas aos direitos da cidadania porque esta não pode ser exercida plenamente, num estado democrático, sem o devido conhecimento de seus mecanismos institucionais. Desse

modo, espera-se que o aluno consiga superar o senso comum a respeito do funcionamento da política. Especialmente para os alunos dos cursos de formação de professores, além de compreender o processo de formação e a organização do Estado brasileiro, é importante identificar seus impactos na organização da escola e das políticas educacionais.

2º Série do Ensino Médio - 3º Bimestre

Cidadania, Democracia e Participação Política

Nesse bimestre, o aluno deve perceber o contexto histórico e cultural e a importância dos movimentos sociais na construção da cidadania e na luta pela expansão de seus principais direitos para o conjunto da sociedade, incluindo, nesta percepção, a importância da participação da sociedade civil para o estabelecimento de uma sociedade democrática. Especialmente para os alunos do curso de formação de processos, é importante compreender também o papel da escola neste processo.

2º Série do Ensino Médio - 4º Bimestre

Cultura, Consumo e Comunicação de Massa

Nesse bimestre, o aluno deverá compreender que a cultura também é um instrumento de poder, reconhecendo a presença das diversas ideologias associadas à indústria cultural. É importante, também, desenvolver a percepção de como as novas tecnologias de comunicação de massa atuam na construção de novas formas de sociabilidade.

3º Série do Ensino Médio 1º Bimestre

A relação entre Sociologia e Educação

Reconhecer que o processo de educação ocorre através da socialização dos indivíduos, em processos que ocorrem em diferentes instituições sociais. Analisar a diferença entre Educação e escolarização. Compreender como a educação, enquanto processo social, se inter-relaciona com outros aspectos da vida social. Descrever as abordagens realizadas pelos autores clássicos do pensamento sociológico a respeito da educação.

3º Série do Ensino Médio 2º Bimestre

Educação: Um tema sociológico atual

Identificar os diferentes discursos presentes na sociedade a respeito da educação; analisar as diferentes concepções de educação presentes no pensamento sociológico contemporâneo; compreender como os meios de comunicação interferem na construção de um modelo de educação, refletindo sobre seus impactos sociais.

3º Série do Ensino Médio 3º Bimestre**Educação, cidadania e Poder**

Reconhecer a educação e as instituições escolares como espaços potenciais de construção e exercício da cidadania; compreender os reflexos das relações de poder no processo de educação dos indivíduos; relacionar as diferentes concepções políticas acerca do Estado com os seus respectivos modelos de escolarização.

3º Série do Ensino Médio 4º Bimestre**Escola - um lugar de relações sociais**

Reconhecer que aspectos políticos, econômicos e culturais presentes na sociedade são reproduzidos no cotidiano da escola, relacionando-os com o fazer concreto dos educadores no espaço escolar; analisar as relações sociais presentes no interior da escola, demonstrando como estas reproduzem as formas de dominação de classe presentes na realidade brasileira; compreender a relação entre a escola e as outras instituições socializadoras, sobretudo a relação escola-família.

ANEXO 2 - Matriz Curricular do Curso Normal em Nível Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, MODALIDADE NORMAL EM NÍVEL MÉDIO**

Área	Componente Curricular	Carga horária semanal				Carga horária anual					
		1o	2o	3o	4o	1o	2o	3o	4o		
BASE NACIONAL	LINGUAGENS E CÓDIGOS	Língua Portuguesa	4	4	2	2	160	160	80	80	480
		Artes	2	2	-	2	80	80	-	80	240
		Educação Física	2	2	2	-	80	80	80	-	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Matemática	4	2	2	2	160	80	80	80	400
		Química	2	-	-	-	80	-	-	-	80
		Física	2	-	-	-	80	-	-	-	80
		Biologia	2	-	-	-	80	-	-	-	80
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	-	-	80	80	-	-	160
		Geografia	2	2	-	-	80	80	-	-	160
		Sociologia	-	2	2	-	-	80	80	-	160
		Filosofia	2	2	-	-	80	80	-	-	160
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira	2	2	-	-	80	80	-	-	160
Tempos para ênfase definida no PPP		2	-	-	2	80	-	-	80	160	
Ensino Religioso *		-	-	-	-	-	-	-	-	-	
FORMAÇÃO	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	História e Filosofia da Educação	-	-	2	-	-	-	80	-	80
		Sociologia da Educação	-	-	-	2	-	-	-	80	80
		Psicologia da Educação	-	2	2	-	-	80	80	-	160
		Política Educacional e Org. do Sistema de Ensino	-	-	-	2	-	-	-	80	80
	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	Ciências Físicas e da Natureza	-	-	2	2	-	-	80	80	160
		Abordagens Psico-sócio-linguísticas do Processo de Alfabetização	-	-	2	2	-	-	80	80	160

CONHECIMENTOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental	-	2	2	2	-	80	80	80	240
	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil	-	-	2	2	-	-	80	80	160
	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena	-	-	2	2	-	-	80	80	160
Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa		2	6	8	8	80	240	320	320	960
Carga Horária Anual Das Disciplinas De Formação Profissional		30	30	30	30	1200	1200	1200	1200	4800

* Este documento de reorientação curricular contempla apenas as disciplinas de formação profissional. As disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada precisam ser discutidas nas escolas para que os programas curriculares sejam adaptados à carga horária do Curso Norma a partir das propostas construídas para o Ensino Médio Regular (volumes 1, 2 e 3). ** Publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 02 de janeiro de 2001 (Resolução SEE n.2353).

ANEXO 3 – Censo Escolar 2016 – matrícula inicial por segmento de ensino

CENSO ESCOLAR DE 2016 - Matrícula Inicial por segmento de ensino

SEEDUC	494	187.930	188.424	409.468	2.690	18.705	430.863	197	427	2.391	2.818	1.397	8.671	10.068	68.025	78.093	17.133	31.016	48.149	748.544					
																					ENSINO MÉDIO (1)				
Direitorias Regionais	ENSINO FUNDAMENTAL EM 9 ANOS			Regular			Integrado			Normal / Magistério			EDUCAÇÃO ESPECIAL			EDUCAÇÃO PROFISSIONAL			PRESENCIAL			SEMIPRESENCIAL			Total de Matrículas
	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Total	Total	Total	CONCOMITANTE	SUBSEQUENTE	TOTAL	EF-ANOS INICIAL	EF-ANOS FINAIS	TOTAL - EF.	ENSINO MÉDIO	TOTAL EJA	EF-ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO	Total CEJA								
Baixadas Litorâneas		14.611	14.611	28.125	29.811	1.686	29.811	76	244	244	244	2.141	5.850	7.991	2.141	5.850				52.733					
Centro Sul		13.062	13.062	20.620	21.805	1.185	21.805	2	14	239	253	757	3.413	4.170	757	3.413				39.290					
Médio Paraíba	97	13.281	13.378	25.751	26.825	1.074	26.825	32	357	357	357	345	3.493	3.838	345	3.493				44.430					
Metropolitana I		28.043	28.043	33.448	35.276	1.828	35.276	2				2.225	6.801	9.026	2.225	6.801				72.347					
Metropolitana II		23.028	23.028	19.230	20.113	560	20.113	53				176	3.789	3.965	176	3.789				47.159					
Metropolitana III				44.445	46.431	1.986	46.431						5.935	5.935		5.935				52.366					
Metropolitana IV		108	108	57.322	60.110	1.429	60.110		15	162	177		9.968	9.968		9.968				70.363					
Metropolitana V		23.936	23.936	26.817	27.839	1.022	27.839		85	28	113		3.709	3.709		3.709				55.597					
Metropolitana VI				39.524	41.246	1.262	41.246	16		370	370		6.575	6.575		6.575				48.207					
Metropolitana VII		31.273	31.273	39.524	41.493	1.969	41.493		259	727	986	446	6.356	6.802	446	6.356				80.554					
Nordeste Fluminense		7.060	7.060	9.023	9.943	920	9.943		27	13	40	78	970	1.048	78	970				18.091					
Norte Fluminense		16.707	16.707	25.020	26.181	1.161	26.181	13		93	93	328	4.919	5.247	328	4.919				48.241					
Serrana I		4.675	4.675	28.807	30.791	1.577	30.791		27	158	185	184	4.096	4.280	184	4.096				39.931					
Serrana II		11.382	11.382	11.684	12.871	1.046	12.871	5				481	1.341	1.822	481	1.341				26.080					
D IESP	397	764	1.161	128	128		128					1.397	810	3.717	1.397	810				5.006					
CECIERJ																	17.133	31.016	48.149	48.149					

ANEXO 4 – Lei nº 13.415

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.

Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016.

Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.” (NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 26.

.....

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

.....

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

.....

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

.....

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (NR)

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo,

preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

I - (revogado);

II - (revogado);

.....

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

.....

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.” (NR)

Art. 5º O art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

“Art. 44.

.....

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 61.

.....

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

.....” (NR)

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

.....

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 8º O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.”
(NR)

Art. 9º O caput do art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

“Art. 10.

.....

XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

.....” (NR)

Art. 10. O art. 16 do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 16.

.....

§ 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4º As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais.” (NR)

Art. 11. O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos incisos I, II, III, V e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em conta-corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196^o da Independência e 129^o da República.

MICHEL TEMER

José Mendonça Bezerra Filho