



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

**GERALDO RODRIGUES VASCONCELLOS JUNIOR**

**AS (IM)POSSIBILIDADES DE UM CURRÍCULO MÍNIMO:  
PONDERAÇÕES SOBRE UM CURRÍCULO MÍNIMO DE  
SOCIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**RIO DE JANEIRO**

**2016**

GERALDO RODRIGUES VASCONCELLOS JUNIOR

**AS (IM)POSSIBILIDADES DE UM CURRÍCULO MÍNIMO:  
PONDERAÇÕES SOBRE UM CURRÍCULO MÍNIMO DE  
SOCIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, Escola de Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Dalton José Alves

RIO DE JANEIRO

2016.

GERALDO RODRIGUES VASCONCELLOS JUNIOR

**AS (IM)POSSIBILIDADES DE UM CURRÍCULO MÍNIMO:  
PONDERAÇÕES SOBRE UM CURRÍCULO MÍNIMO DE  
SOCIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, Escola de Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em \_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 2016.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.º Dr.º DALTON JOSÉ ALVES  
(ORIENTADOR)

Prof.º Dr.º MARCIO DA COSTA BERBAT  
(AVALIADOR)

RIO DE JANEIRO

2016.

Dedico este trabalho à minha amada mãe Lindací, que sempre me orientou e me deu a oportunidade de vida e que hoje me guia lá do céu com o seu carinho materno, e ilumina o mais profundo do meu ser e do meu viver com o seu brilho estelar mais esplêndido entre todas as constelações.

## **Agradecimentos**

À Deus que tem sido fiel e bom para comigo, apesar da minha ingratidão e infidelidade.

Ao meu querido orientador Dalton, pela oportunidade, confiança no meu trabalho e pela (des)orientação, desde 2014.

À professora Cláudia Miranda, por me fazer despertar pra carreira acadêmica, pela sensibilidade e palavras de ânimo.

À professora Maria Luiza Sússekind, pelos (des)encontros em Currículo.

Aos professores da Escola de Educação pelas mais diversas contribuições.

Aos meus entrevistados que participaram desta pesquisa; que dividiram suas histórias, desesperanças e esperanças.

Ao Aníbal, meu grande mestre e conselheiro.

À minha querida amiga Maria Olívia, pelos vinhos, pelas cores, parcerias e poesias.

Ao Anderson, pela amizade, parceria e cumplicidade de vida.

Aos meus amigos e amigas da turma 2012.1 (noturno), com quem criei redes de afeto e conhecimento nesta passagem, me formaram e continuam me formando para além de mim.

Aos meus afilhados: Clara, João Victor, Lydia, Thomas e Yuri pelo sorriso singelo que me fazia acreditar que tudo valeria a pena.

Às minhas irmãs, Elisa e Rafaela e aos meus pais Geraldo e Lindací, por nunca me deixarem só.

Às minhas madrinhas Clara, Conceição e Nyce, pelo incentivo nos momentos em que tudo parecia desanimador e difícil.

À todos que contribuíram para a concretização dessa pesquisa e desse sonho e atravessaram o meu caminho ao longo desse 4 anos e meio.

Minha profunda, singela e sincera Gratidão.

**Autorias silenciadas**

Da educação infantil ao ensino superior

Do fundamental ao ensino médio

A escola se isola

Do indivíduo

Da sociedade

Fecha-se num prédio

Numa clausura

De algo forjado

Onde a realidade social

Entra pelo portão ao lado

Num verdadeiro leilão

Quem dá mais pela educação?

*Espaçotempos* são invisibilizados

Excluídos

Abissalizados

Um documento escriturístico

Dita um ritmo

Um padrão, um tipo

Então se corre o risco

De um ponto tornar-se um cisco

Um ciclo

De exclusão

O mínimo se torna o máximo

O comum é homogeneizado

Ao invés de inventado

Historicamente

Localmente  
Pelos sujeitos em interação  
Num sistema que valoriza a produção  
A competição  
Mais uma diferença é apagada  
Desconsiderada  
Numa comunidade de diferentes  
Onde a construção da alteridade  
Não deveria cair no unívoco  
Na mesmidade  
Mas na diversidade  
Por um currículo que possa ser produzido  
Não reproduzido, padronizado  
Sim potencializado  
Na sua invenção cotidiana  
*Pensadopracado*  
*Ouidosentido*  
No seu poder de (re)criação

Geraldo Vasconcellos

## RESUMO

O texto produzido para esta monografia tece relatos, experiências e reflexões capturadas ao longo do trabalho realizado no contexto de uma pesquisa sobre um currículo mínimo de sociologia. Trata das questões políticas atreladas à implementação do currículo mínimo no Estado do Rio de Janeiro. Apresenta um breve histórico do seu processo de elaboração, abordando questões sobre as consequências da sua utilização e as possíveis leituras que podem ser feitas a partir de um currículo imposto. O trabalho possui como referencial teórico-epistemológico e metodológico, além dos documentos normativos elaborados pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), notícias sobre a educação publicadas em periódicos e as *conversas complicadas* tecidas com professores tendo a investigação narrativa sobre os processos de (des)construção e (im)possibilidade do currículo mínimo como pauta. Discuto sobre o lugar da sociologia no currículo da rede estadual e o currículo mínimo de sociologia. Desse modo, apresento algumas das ferramentas que o Estado está utilizando para controlar o cumprimento do currículo mínimo nas salas de aula narradas pelos próprios professores onde defendo que é preciso ouvi-los e reconhecer o poder dos currículos *pensadospraticados* que já existem nas escolas como experiências vividas e que são constitutivas da educação.

Palavras-chave: Currículo Mínimo; Ensino de Sociologia; Políticas de Currículo.

## ABSTRACT

The text of this monograph aims to weave stories, experiences and ideas captured throughout the work done in the context of research on a minimum curriculum of sociology. It deals with the political questions linked to the implementation of the minimum curriculum in the State of Rio de Janeiro. It presents a brief history of its development process, addressing questions about the consequences of its use and possible readings that can be made from an imposed curriculum. In addition to normative documents drawn up by the Secretary of State for Education of Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), the research has as a theoretical, epistemological and methodological framework, together with news on education published in periodicals and woven by means of *complicated conversations* with teachers taking into account the narrative investigation on processes of (de) construction and (im) possibility of a minimum curriculum. It discusses the place of sociology in the curriculum of public network as well as a minimal sociology curriculum. Thus, it presents some of the tools that the State is using to monitor compliance with the minimum curriculum in classrooms narrated by teachers. It argues that it is necessary to listen to them and recognize the power of “*thinkingdoing*” curricula that already exist in schools as lived experiences which are constitutive of education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>I. (IM)POSSIBILIDADES NAS CONVERSAS COMPLICADAS</b> .....	17
1.1. Caminhos, métodos ou atravessamentos: o percurso teórico-metodológico e a identificação dos sujeitos que (se) atravessam (n)a pesquisa .....	18
1.2. Quem define o porquê, o que e como se ensina? .....	21
<b>II. (IM)POSSIBILIDADES DO MÍNIMO COMO MÁXIMO</b> .....	25
2.1. Que política está por trás do Currículo Mínimo? Um breve histórico do seu processo de elaboração .....	26
2.2. Aproximações entre um Currículo Mínimo e a Base Nacional Comum Curricular .....	33
2.3. Sociologia para quê? Síntese histórica e o lugar da Sociologia no ensino médio .....	37
<b>III. (IM)POSSIBILIDADES NARRADAS NOS COTIDIANOS</b> .....	43
3.1. Currículo Mínimo, processos de trabalho docente e a greve discente .....	44
3.2. As (im)possibilidades do Currículo Mínimo .....	47
<b>IV. A PESQUISA COMO ACONTECIMENTO: PARA NÃO CONCLUIR</b> .....	52
<b>V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	54
<b>VI. APÊNDICE: QUESTIONÁRIOS E ROTEIRO DE ENTREVISTAS</b> .....	58
<b>VII. ANEXO: Documento I – Currículo Mínimo de Sociologia de 2012</b> .....	61

## ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CEAM – Colégio Estadual André Maurois

CM – Currículo Mínimo

CMS – Currículo Mínimo de Sociologia da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro

CNE – Conselho Nacional de Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENSOC – Encontro Estadual de Ensino de Sociologia

GIDE – Gestão Integrada da Escola

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96)

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro

SEEDUC-RJ – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## INTRODUÇÃO

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é instrumento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.  
(MOREIRA & SILVA, 2001, p. 7-8).

Em tempos atuais, diante dos inúmeros avanços e do desenvolvimento constante de teorias educacionais, sobretudo no campo de currículo e de psicologia da educação, é impossível conceber que ainda exista um pensamento educacional que circula em diversas esferas e grupos da sociedade, com o discurso de que um documento possa orientar as relações e práticas de massas de professores sobre o que ensinar e como ensinar em suas salas de aula. E, ainda pior, que este documento tenha como pauta o princípio da satisfação de necessidades mínimas de aprendizagem dos seus alunos. A epígrafe desta introdução sublinha pistas do que vem sendo debatido como política educacional e legislação brasileira dos últimos vinte anos (LIBÂNEO, 2012): uma noção de currículo considerado como artefato, um objeto, um documento despido de complexidade e, como tal, fator de homogeneização dos conhecimentos.

De fato, este poder devotado a um documento sugere não só uma noção de currículo como um artefato social e cultural (MOREIRA & SILVA, 2001) ou como um documento escriturístico (CERTEAU, 1994, p. 270). Quando se pretende definir sobre o

que e como os professores devem ensinar e, ainda, sobre as necessidades mínimas de aprendizagem dos seus alunos, presenciemos uma denúncia de que esse conhecimento corporificado, organizado nos currículos para serem transmitidos nas instituições escolares, maquia a realidade e visa à dominação das subjetividades e a produção de relações assimétricas de poder que subestimam toda e qualquer interação social e, dessa forma, reforçam a exclusão daqueles que já são excluídos socialmente.

Neste contexto, pretendo apresentar uma investigação acerca das questões políticas atreladas à implementação do Currículo Mínimo<sup>1</sup> de Sociologia no Estado do Rio de Janeiro tecendo um breve histórico do seu processo de elaboração, as consequências da sua utilização e as possíveis leituras que podem ser feitas a partir de um currículo imposto. Para além disso, procuro compreender através de relatos, experiências e reflexões capturadas ao longo deste trabalho e da vivência de pesquisas anteriores realizadas sobre o tema, as (im)possibilidades de um currículo mínimo. Destarte, apresento considerações acerca de como uma área do conhecimento como a área da Sociologia tem contribuído ou pode contribuir na formação do aluno da escola pública de nível básico, agora que esta se tornou obrigatória no ensino médio em nível nacional<sup>2</sup>. Entendo que como os currículos e disciplinas escolares exercem expressiva influência para a formação das representações sociais dos alunos, tanto de si quanto do seu papel na sociedade, defendo a relevância da Sociologia como matéria de ensino no nível básico como possibilidade para a formação de sujeitos emancipados, capazes de exercer uma cidadania crítica, responsável e transformadora das suas realidades sociais.

Esta monografia alinha trabalhos elaborados no contexto do projeto de pesquisa “Como a escola pública de nível básico educa o trabalhador: a contribuição da Filosofia como matéria de ensino” coordenado pelo professor Dalton Alves, onde tenho a oportunidade de participar como orientando de Iniciação Científica desde agosto de 2013, dentro do qual investiga-se, em linhas gerais, sobre os fundamentos da formação do trabalhador sob a lógica do capital e, neste processo, como uma área do conhecimento da escola pública de nível básico como a área da Filosofia tem contribuído ou pode contribuir na formação desse aluno-trabalhador. Neste grupo,

---

<sup>1</sup> A SEEDUC-RJ, no final do ano de 2010, articulou equipes de professores para a construção de currículos mínimos para a vigência no ano letivo de 2011. Em 2012, foi feita uma reelaboração desses currículos, os quais estão vigentes até a presente data.

<sup>2</sup> A Lei 11.684/2008 altera o art. 36 da LDBEM e inclui as disciplinas Sociologia e Filosofia como obrigatórias nos currículos de todas as modalidades de Ensino Médio de todo o país.

integrei o eixo de pesquisa que refletia com alunos e professores de ensino básico da rede pública a contribuição da Sociologia como matéria de ensino.

Trata-se de dois planos de estudos e, conseqüentemente, dois subprojetos de pesquisa. Entre agosto de 2013 e julho de 2015, bricolei reflexões, por sugestão do orientador, acerca do subprojeto, “Educação, economia política e alienação: por uma educação para a emancipação humana”. Ocorre que no decorrer do processo optei por focar mais detidamente a questão do ensino de sociologia como disciplina no ensino médio tendo como referência pesquisas anteriores minhas sobre o tema do ensino da disciplina Sociologia da Educação num curso de Pedagogia de uma universidade federal (VASCONCELLOS & BARBOSA, 2013)<sup>3</sup>, bem como tendo também como referência estudos do orientador sobre o tema (ALVES, 2002) e seu projeto de pesquisa docente supracitado.

E uma vez que Filosofia e Sociologia têm quase a “mesma” história intermitente marcada por uma oscilação entre fases de presença e ausência no currículo, optei por alterar os objetivos específicos, bem como o objeto de estudo do subprojeto no período de ago/2013 – jul/2014 e ago/2014 – jul/ 2015 para abordar a questão da introdução da disciplina Sociologia no currículo do ensino médio e analisar qual a dimensão da sua contribuição na formação do estudante da rede pública.

Entretanto, o resultado dessas pesquisas realizadas não só permitiu uma compreensão mais clara das questões que envolvem a introdução da disciplina Sociologia no currículo, suas possibilidades, desafios e limites, bem como inspirou o tema para a continuidade desse plano de estudos no período de ago/2015 – jul/ 2016, aprovado como o título: “O Currículo Mínimo de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro: considerações sobre um currículo mínimo de sociologia para a educação básica”<sup>4</sup>, o qual não só dialoga com o projeto e o texto desta monografia, mas também fornece subsídios para a discussão do processo de consolidação da Sociologia na educação básica no Estado do Rio de Janeiro, dando continuidade ao trabalho não apenas da pesquisa na questão da territorialidade da Sociologia, contudo do debate público de questões curriculares que envolvem diversos atores e atrizes sociais,

---

<sup>3</sup> Pesquisa apresentada no V Seminário Vozes da Educação, na UERJ, de São Gonçalo, em 2014.

<sup>4</sup> Subprojeto de Pesquisa aprovado pela Câmara de Pesquisa da UNIRIO e com vigência no período de agosto de 2015 até julho de 2016.

sobretudo tendo a obrigatoriedade do ensino no nível básico das escolas da rede pública dessa disciplina garantida por lei.

Sendo assim, no primeiro capítulo desta monografia procuro traçar referenciais teórico-metodológicos no qual apresento a proposta de trabalho, a identificação dos sujeitos, e onde o material e os métodos utilizados estão descritos. Dialogo com referenciais teóricos na linha de Currículo (FERRAÇO & CARVALHO, 2012; MOREIRA & SILVA, 2001; OLIVEIRA, 2012; SÜSSEKIND, 2014a) que contribuem na problematização do currículo como *conversa complicada*, *território contestado* e como *criação cotidiana*. A noção atribuída ao currículo em pesquisas da área da educação ajuda a nortear o entendimento da complexidade (ou não) que ele exerce em nossas escolas, intervindo nos cotidianos, nas dimensões política, cultural e identitária dos indivíduos.

No segundo capítulo, percorro o caminho da discussão política que está por trás da implantação do Currículo Mínimo, a partir do primeiro documento elaborado em finais de 2010 para ser implantado no ano letivo de 2011 e, tendo como objeto principal o documento atual de 2012<sup>5</sup>, tecendo em linhas gerais o histórico do seu processo de elaboração e aplicabilidade. Desse modo, o segundo capítulo transcorrerá, inicialmente, com os motivos e a forma de produção desse currículo – Currículo Mínimo de Sociologia de 2011. Na sequência, será feita uma apresentação e análise da sua subsequente versão – Currículo Mínimo de Sociologia de 2012. Destarte a isso, procuro historicizar brevemente o processo de debate epistemológico sobre as ausências, discontinuidades e permanências da Sociologia na escola básica, a partir do século XIX até os dias atuais, que ganhou legitimidade através da Lei nº. 11.684, de 02 de junho de 2008, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional para incluir a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Além de compartilhar experiências pessoais e pesquisas que buscam compreender melhor o lugar da Sociologia no ensino médio procuro tecer aproximações entre o Currículo Mínimo e a BNCC no entendimento de que ambos produzem sentidos complementares, só que um em esfera estadual e o outro nacional.

---

<sup>5</sup> O trabalho de análise limitou-se ao CMS de 2012 justamente porque é o currículo mínimo que está vigente nos dias atuais. Todavia, este se trata da reelaboração do primeiro documento produzido em finais de 2010 para aplicação em 2011, no qual o entendimento da conjuntura política e educacional deste período é importante para a nossa análise.

Junto a estas proposições, busco refletir no terceiro capítulo o resultado da análise do Currículo Mínimo de Sociologia, em conjunto com as entrevistas e os questionários respondidos pelos professores de Sociologia e as discussões teóricas, isto é, analiso as interpretações de seus relatos na tentativa também de dialogar com as reflexões traçadas nos capítulos anteriores.

Finalizo com as considerações deste trabalho, como resultado do estudo e da tessitura de diferentes vozes e olhares multivocais que o presente texto dessa monografia tem o intuito de não concluir, contudo ser um lugar de acontecimentos que ecoam inúmeras *conversas complicadas* e estimulam novos olhares e possibilidades para futuros estudos que contribuam para o debate epistemológico sobre a questão pesquisada. Além das referências bibliográficas, o roteiro de entrevistas, o questionário e o anexo estão no final do trabalho.

## I

### (IM)POSSIBILIDADES NAS CONVERSAS COMPLICADAS

Neste capítulo pretendo trazer algumas proposições que possam orientar o debate sobre o currículo mínimo, no sentido de refletir como a noção de currículo pode se constituir em experiências emancipadoras ou alienantes. Estudos que articulam currículo e cotidiano vêm se ampliando no campo acadêmico, dando relevo às discussões que apontam a incapacidade humana de moldar comportamentos a partir de documentos escritos e, nesse sentido, a (im)possibilidade dos professores de darem as mesmas aulas, seguirem apostilas, manuais ou treinarem seus alunos a dar respostas sem que eles tenham feito as perguntas, padronizando a relação com o saber, ou ainda estimular as perguntas por parte dos alunos, mas menosprezar a importância de se obter as respostas. Para tanto, busco dialogar com alguns desses trabalhos, traçando referenciais teóricos e metodológicos que possam conduzir na problematização de como o currículo pode atuar como elemento fomentador nesse processo.

Primeiramente, torna-se pertinente fazer uma breve distinção entre as noções de currículo que serão recorrentes, intercambiando-se constantemente ao longo de todo texto. Esta necessidade surge pela importância sinalizada por alguns teóricos em reiterar o desafio de entender de que modo uma lista de conteúdos, modelos sociais, técnicas, valores e ideais, pode e não pode, funcionar.

Na impossibilidade de desassociar o caráter autobiográfico dos currículos no percurso deste estudo, tomei por escolha trazer a fala de professores<sup>6</sup> de Sociologia da SEEDUC-RJ compreendendo que é somente na relação de coexistência que os dois

---

<sup>6</sup> É preciso registrar aqui a garantia do anonimato dos entrevistados, com a finalidade de prestar esclarecimentos desta pesquisa. Assim, utilizaremos siglas para preservar a identidade dos interlocutores, exemplo: CB.

funcionam. Sendo assim, trago a identificação dos sujeitos que (se) atravessam (n)a pesquisa, bem como, a delimitação espacial da mesma.

Tendo isso esclarecido, cabe salientar que esta pesquisa se propõe a identificar as (im)possibilidades do Currículo Mínimo de Sociologia da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, de 2012 e de que forma essa política curricular é permeada por contornos de uma visibilidade ou invisibilidade nos seus conteúdos programáticos.

### **1.1. Caminhos, métodos ou atravessamentos: o percurso teórico-metodológico e a identificação dos sujeitos que (se) atravessam (n)a pesquisa.**

De imediato, vale ressaltar que o meu intuito num primeiro momento não era de realizar pesquisa de campo com visita às instituições escolares. Contudo, meus pressupostos iniciais estavam voltados apenas para um estudo teórico e bibliográfico, como objetos de pensamento e da capacidade de abstração, pois a meu ver não era (e não necessariamente é) necessária uma interface física com a escola para entender, contribuir e analisar essa instituição – do ponto de vista do meu projeto inicial. Afinal, se o *conhecimento direto da realidade* (interface física) fosse uma exigência generalizada e condição única para a realização de pesquisa no campo educacional talvez boa parte das pesquisas em andamento não seriam possíveis.

Desta forma, o *conhecimento indireto* via livros, teóricos, palestras, eventos etc. constituem base segura e, em muitos casos, fundamental para o desenvolvimento de pesquisas de qualquer natureza, inclusive no campo educacional. O meu entendimento utilizado no projeto é que a “pesquisa teórico-bibliográfica” é algo que implica maior esforço de compreensão no que tange ao *domínio conceitual e metodológico* da produção de conhecimento no campo em questão.

Posteriormente, conforme a realidade e o rumo que os estudos efetuados exigiram, optei por efetuar pesquisas de campo, bem como entrevistas semiestruturadas com aplicação de questionário aos sujeitos da pesquisa, no caso, professores de Sociologia da SEEDUC-RJ. Nessa direção, senti a necessidade de criar uma interface com a realidade material da escola, na perspectiva de destacar e relacionar a interface da literatura que encontrei nos textos e outros materiais consultados com os problemas que

a realidade educacional apresenta, concretamente, no ensino básico com a implantação do currículo mínimo, obtendo, assim, através dos sujeitos que (se) atravessaram (n)essa pesquisa, um conhecimento direto da realidade.

A caracterização da escolha dos professores entrevistados na pesquisa se deu por questões de contatos pessoais e profissionais. Dessa forma, foram entrevistados 3 professores de Sociologia da rede estadual: 2 professores de um antigo colégio situado na Zona Sul do Rio de Janeiro no qual eu havia estudado o ensino médio entre 2009 e 2011, mas ainda mantinha contato, e uma professora que atualmente trabalha em dois colégios na Zona Norte do Rio de Janeiro, contudo a conheci num colégio de Formação Normal durante o estágio curricular obrigatório em ensino médio, que realizei em 2014. Os entrevistados tiveram a sua formação entre os anos 1981 a 2012, sendo que ambos pela UFRJ; dois possuem mestrado na área de Educação e um pós-graduação em Ensino de Sociologia. O ano de ingresso dos professores na rede como docentes de Sociologia é variável, havendo 1 que ingressou em 2013, outro em 2010 e a mais antiga em 1998.

Assim, antes das entrevistas, entreguei aos professores um questionário (Apêndice) para ser respondido. O objetivo deste instrumento foi o de conhecer um pouco o corpo docente e sua formação, assim como, obter respostas a questões (GOODE & HATT, 1977) que pudessem me auxiliar no desenvolvimento deste trabalho, que é compreender as questões políticas atreladas à implementação do currículo mínimo no Estado do Rio de Janeiro e, também, as (im)possibilidades da sua utilização com as possíveis leituras que podem ser feitas a partir de um currículo imposto.

A análise desta monografia se desenvolverá a partir de um tratamento metodológico que articulasse na perspectiva qualitativa, a sua materialidade existente nos questionários, e, posteriormente, em entrevista (Apêndice), que segundo (MAY, 2004) “*as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas*” (MAY, 2004, p.145) e na análise documental e bibliográfica, pois, estes instrumentos de investigação possuem o caráter de compreender os questionamentos, os problemas e os desdobramentos que esta monografia pretende, e, que são pontos relevantes para a compreensão, análise, discussão e escrita desta pesquisa de graduação. O tipo de entrevista foi a semiestruturada, que possui um ponto peculiar, pois o entrevistado responde de acordo

com suas concepções, tem um *caráter aberto*, e por parte do entrevistador que *não deve perder o foco da entrevista* (MAY, 2004).

Para a materialização desta monografia, o instrumento inicial foi o questionário, entregue aos docentes, sendo que todos o devolveram.

Realizei as entrevistas entre os dias 13 de junho e 18 de junho de 2016, com 2 professores e 1 professora: o CB, o EL e a VA, onde ambos docentes ofereceram gentilmente um momento para serem entrevistados logo após o seu trabalho ou outras atividades. Dessa forma, as entrevistas ocorreram de maneira amistosa e de colaboração entre nós, possibilitando uma maior reflexão e compreensão das questões que desencadearam nas análises do tema desta monografia. Assim, esta compreensão se caracterizou pelos problemas e desdobramentos que este trabalho busca investigar, que são:

- 1 – Houve o convite para a participação na elaboração do Currículo Mínimo de Sociologia (CMS)?
- 2 – Houve a participação deste corpo docente nos encontros para a elaboração e discussão do CMS oferecidos pela SEEDUC-RJ?
- 3 – O Currículo Mínimo de Sociologia (CMS) é algo que perpassa pela busca da equidade epistemológica no ensino da disciplina?
- 4 – Existe uma tendência no CMS de apresentar um campo hegemônico epistemológico?
- 5 – Quais são as bases epistemológicas presentes no CMS?
- 6 – Qual é a finalidade deste Currículo Mínimo (CM)?
- 7 – Existe espaço para a produção dos saberes escolares específicos e locais?
- 8 – Há autonomia pedagógica no CMS?
- 9 – Quais são os mecanismos de controle da aplicação desse CM nos colégios??
- 10 – Podemos estabelecer alguma analogia entre o Currículo Mínimo e a nova proposta de Base Nacional Curricular Comum?
- 11 – Como foi à receptividade do CMS por parte dos(as) professores(as)?

A partir das questões postas acima, os objetivos desta monografia se caracterizam:

Geral:

1 – Discutir e analisar o Currículo Mínimo de Sociologia da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, de 2012, (CMS) e as (im)possibilidades de implantação desse currículo na prática.

Específicos:

1 - Tratar das questões políticas atreladas à implementação do currículo mínimo no Estado do Rio de Janeiro com um breve histórico do seu processo de elaboração.

2 - Apresentar e avaliar o Currículo Mínimo de Sociologia da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

3 - Dimensionar possíveis consequências da utilização do CMS, os mecanismos de controle, e, também, possíveis leituras que podem ser feitas a partir de um currículo imposto.

## 1.2. Quem define o porquê, o que e como se ensina?

Trago para esta *conversa complicada* alguns recortes de encontros, debates e publicações recentes na mídia que trazem à essa arena de poder diversas noções de currículos. Quem pode e com base em que autoridade, definir políticas de currículo e propor conteúdos e métodos de ensino? Como os demais atores e atrizes sociais envolvidos lidam com essas normatizações e nelas interferem?

No dia 22/09/2014, a então presidente Dilma Rousseff, durante uma entrevista ao programa “Bom Dia Brasil”, da TV Globo, criticou o currículo do ensino médio na educação brasileira, afirmando que o jovem não pode ter 12 matérias. A então candidata do PT à reeleição para presidência defendeu uma reforma no ensino médio com alteração do currículo apresentado hoje aos alunos. Para ela

o jovem do ensino médio não pode ficar com 12 matérias, incluindo Filosofia e Sociologia. Não tenho nada contra Filosofia e Sociologia, mas um currículo com 12 matérias não atrai o jovem. Então, nós temos que primeiro ter uma reforma nos currículos.

A partir dessa declaração podemos aprender como se faz um sofisma, isto é, falácia – uma mentira que parece que tem lógica e que é uma “verdade”. É só seguir as premissas e seu silogismo mentiroso: 1ª premissa: a escola não atrai o aluno; 2ª premissa: a escola tem muitas disciplinas e por isso não atrai os alunos. Logo, como forma de conclusão “lógica” para ficar no senso comum vamos tirar as disciplinas de

Sociologia e Filosofia e iremos atrair os alunos para escola. Ora, Sociologia e Filosofia não atraem os políticos que desejam seu povo sem questionar suas práticas ou que acham que o desenvolvimento cognitivo é só técnico e em português e matemática para suprir as necessidades de ocupar mão de obra barata para o “desenvolvimento econômico” do país, uma vez que elas possibilitam que os alunos se tornem indivíduos com uma leitura crítica da sociedade e com poder de argumentação.

Essa falácia do currículo enxuto nos mostra que em política nada é definitivo, nem mesmo as conquistas. Apesar de existir uma lei que determina o ensino de Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio, o que se vê é que “a questão do ensino de sociologia está legalizada, mas não legitimada<sup>7</sup>” e, por essa razão se torna um debate epistemológico importante<sup>8</sup>.

Na mesma direção, o ex-secretário estadual de Educação do Rio de Janeiro, Antônio José Vieira de Paiva Neto, em entrevista ao “Jornal do Brasil”, no dia 11/01/2015, apontou esse modelo de educação empresarial com a falácia de ser uma educação integral, onde o currículo mínimo, como fonte homogeneizadora e política desagregadora precisa ter foco em resultados máximos, pois, segundo ele

o currículo tem papel central na política de ensino do estado, com o diferencial da participação ativa dos professores da rede em sua construção, em parceria com especialistas e Universidades, considerando as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação”. Esse vai ser o nosso grande desafio: melhorar ainda mais o currículo do estado, proporcionando uma melhor conexão com o processo de avaliação que os professores realizam dentro da sala de aula. As políticas não serão interrompidas, serão aperfeiçoadas. Hoje, o Governo Federal fala em Base Nacional Comum e o Rio de Janeiro é o pioneiro na criação de um Currículo Mínimo para uma rede inteira. Os conteúdos garantem o direito à aprendizagem e, ao mesmo tempo, reduzem a desigualdade entre as escolas, porque todos os alunos têm acesso ao mesmo padrão curricular.

As noções de currículo presentes nas falas acima trazem aparentes certezas e consensos sobre o que seria um currículo, sobre suas possibilidades de exigir os mesmos produtos, avaliar da mesma forma, ensinar da mesma maneira, uniformizar

---

<sup>7</sup> Ouvi esta afirmação durante a palestra de abertura ministrada pelo Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto (UERJ) no 4º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia, realizado na UFRJ, campus Praia Vermelha, em 2014.

<sup>8</sup> Digo isto, pois, ainda restam outras conquistas para serem alcançadas, tais como: a definição clara na Lei de uma carga horária compatível com o trabalho na disciplina no nível médio de ensino. Hoje cada Secretaria Estadual de Educação tem autonomia para decidir sobre isto, logo, temos no Rio de Janeiro, por exemplo, a definição para o ensino médio de: 1h/a no 1º. Ano; 1h/a no 2º. Ano, 2h/a no 3º. Ano. A hora aula é de 50 min. A reivindicação dos profissionais da área é de que se defina o mínimo de 2h/a para esta disciplina para cada um dos três anos do ensino médio.

conhecimentos, controlar professores. Nesse sentido Sússekind, 2014a, traz uma leitura da noção de currículo como *conversa complicada*, a qual é aqui por mim utilizada, se reportando ao entendimento do teórico, estudioso e nome-chave no movimento de Reconceitualização no campo do currículo nos Estados Unidos, William Pinar, que esboça um ensaio sobre essa noção de currículo ao longo de uma entrevista que veio a ser publicada posteriormente como um livro (SÜSSEKIND, 2014b) em que, preocupado com o caráter autobiográfico dos currículos, não com uma educação mercantil, entende currículo para além de um documento escriturístico, mas como uma *conversa complicada* (PINAR, 2012). Vale lembrar que, numa perspectiva historiográfica os currículos demonstram sua inserção em um espaço e tempo definidos, por mais que, muitas vezes, seja questionado e engendre disputas em torno de sua construção e execução.

Assim, parece haver mais que diversas noções de currículos concorrendo no debate do Currículo Mínimo. Nesse palco de disputas, o Currículo Mínimo acaba sendo o currículo máximo porque não há espaço para a autoria, a temporalidade, as necessidades de cada um, ao novo. Nessa perspectiva de se cobrar conhecimentos mínimos num contexto que o aluno não construiu, acaba por não integrar os saberes que eles trazem com os saberes que eles vão encontrar na escola, ou seja, encontram uma escola que reproduz conhecimento e não produz.

Mais uma vez aprendemos com Sússekind, 2014a, que os currículos são *conversas complicadas* e que, tirando essas noções de seus territórios

a noção de currículo precisa considerar a conversa que este estabelece entre estudantes e professores e todos os envolvidos na educação, que e não se restringe à sala de aula, e dá relevo aos aspectos pessoais/autobiográficos, culturais/alegóricos, sociais e políticos e também a historicidade do currículo – este visto como um conceito-verbo mas também como um *monte de práticas*. De qualquer forma, o professor é para ele (PINAR, 2012), neste sentido, “um artista: a conversa complicada é seu meio”. (SÜSSEKIND, 2014a, p. 8).

E, é isso que temos observado no movimento de ocupação das escolas no estado do Rio de Janeiro, um protagonismo por parte dos sujeitos que integram essas *conversas complicadas*.

Ocupar é um movimento estudantil que ensina os alunos a conviver uns com os outros, dão aula, fazem roda cultural, aprendem coisas do cotidiano e que fazem sentido na vida prática. Na ocupação os alunos lutam pelo direito deles, buscam respostas para problemas no colégio,

batalham por aquilo que querem até o fim, não se esquecendo da parte social desde receber todo tipo de visita até manter a escola funcionando o tempo inteiro. O bom da ocupação é que os alunos, pais e professores se juntam para melhorar a escola, para ter um ensino adequado e que tenha diálogo entre todas as partes envolvidas.<sup>9</sup>

Puxando alguns fios dessa perspectiva, compreende-se o potencial formativo dos currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) que já existem nas escolas como experiências vividas e que são constitutivas da educação. Assim, penso, sobretudo que se a escola é uma construção social, que escola estamos construindo através desse currículo mínimo? Para Pinar (PINAR, 1975 *apud* SÜSSEKIND, 2014a)

o currículo é um conjunto de *crreres*, de escritas autobiográficas diferentes sobre conversas (e conhecimentos) compartilhados por aquele grupo, comunidade *a posteriori*. A conversa é complicada porque acontece entre todos na sociedade (PINAR, 2012 *apud* SÜSSEKIND, 2014), por ser informada, é claro, por aquilo que acontece e aconteceu fora da sala de aula, como nas famílias dos alunos. Assim, para Pinar, currículo é conversa, é autobiográfico, é historicizado e complicado não podendo ser entendido como um documento escriturístico que possa ser elaborado e aplicado na busca de um entendimento unívoco, ou, homogêneo e verificável mediante avaliações padronizadas (PINAR, 1975 *apud* SÜSSEKIND, 2014a p. 09).

Nesse sentido, acredito que o objeto de estudo da minha monografia não poderia ser mais oportuno, visto que a greve da rede estadual do Rio de Janeiro já se estende desde o dia 02 de março de 2016<sup>10</sup> e dia 15 de junho de 2016, o judiciário autorizou o legislativo a cortar o ponto<sup>11</sup>, o que significa corte de salário dos professores. Ademais, os estudantes ocuparam setenta e duas escolas, ocuparam a SEEDUC-RJ e durante o processo construíram pautas gerais e específicas. Uma das pautas é o fim do currículo mínimo e, por conseguinte, o fim do SAERJ, uma das suas ferramentas de controle, saindo, assim, em defesa da autonomia dos professores. Diante de tudo isso, se entende a relevância da questão estudada e as contribuições que essa monografia traz e pode trazer para futuras pesquisas no campo.

---

<sup>9</sup> Ouvi esta fala de uma aluna durante uma ativação cultural realizada no mês de abril de 2016, no Colégio Estadual André Maurois, uma das escolas ocupadas pelo movimento estudantil no Rio de Janeiro.

<sup>10</sup> Conforme boletins do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do RJ (SEPE-RJ), dos dias 24/02/2016 e 02/03/2016, atualizado no dia 07/06/2016, disponíveis em: [seperj.org.br/estadual.php](http://seperj.org.br/estadual.php).

<sup>11</sup> Justiça do RJ decide revogar a liminar que impedia o corte do ponto dos professores grevistas no Rio de Janeiro por considerar a greve abusiva: [g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/06/justica-do-rj-decide-pelo-corte-do-ponto-dos-professores-em-greve.html](http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/06/justica-do-rj-decide-pelo-corte-do-ponto-dos-professores-em-greve.html).



## II

### (IM)POSSIBILIDADES DO MÍNIMO COMO MÁXIMO

Nesse capítulo tenho como objetivo trazer a análise do Currículo Mínimo de Sociologia (2012) e, a partir dele, algumas proposições que possam orientar aproximações com o debate sobre a BNCC, no sentido de refletir como a imposição de conteúdos mínimos de aprendizagem pode se constituir na formação dos alunos e na prática cotidiana dos professores. Para isso, procurarei apresentar inicialmente e em linhas gerais 1) as políticas que estão por trás do CM e um breve histórico do seu processo de elaboração e, no caso do CMS, de reelaboração, em seguida procuro estabelecer quais as possíveis relações e intercessões existentes entre 2) o CM e a BNCC e, por fim, busco analisar, 3) a partir de uma perspectiva histórica o lugar da Sociologia no ensino médio.

Para essa análise, dialogo com NASCIMENTO (2013), PEREIRA & OLIVEIRA (2014) e QUIRINO *et. al.*(2011) na busca da problematização das políticas atreladas a implementação do CM. Num segundo momento, articulo e reflito sobre os conceitos de *comum* e currículo como *criação cotidiana*, conforme proposições já trazidas anteriormente. O *comum* que é entendido por CERTEAU (1994) como um dado humano da invenção cotidiana (das diferenças que nos igualam) como praticantes deste cotidiano. Em diálogo com esse pensamento que OLIVEIRA (2012) compreende os currículos *pensadospraticados*<sup>12</sup> como criação cotidiana dos *praticantespensantes* do cotidiano escolar. O currículo é sempre carregado de experiências no seu poder de (re)criação. Dessa maneira, ele é algo de difícil mensuração, na perspectiva de que

---

<sup>12</sup> Em muitos momentos ao longo do texto, eu e os autores com os quais dialogo, fazemos uso da escrita diferenciada, em referência ao princípio da *juntabilidade* proposto por Nilda Alves (2001), entendendo que novos sentidos e significações podem ser produzidos pela união de algumas palavras.

podemos considerá-lo como muito mais do que um simples documento escriturístico contendo temas ou conteúdos listados para serem trabalhados nas salas de aula, contudo, ele é uma *criação cotidiana*. E, por fim, para pensar a disciplina Sociologia numa perspectiva historiográfica, bem como, na tentativa de estabelecer a sua contribuição nos currículos da escola básica, encontro apoio nos estudos de ALVES (2002), BRITO (2010), CAVAZOTTI (2010), HANDFAS & OLIVEIRA (2009), HANDFAS & MAÇAIRA (2012), MAZZA (2006), MORAES (2003), SARANDY (2004), VASCONCELLOS & BARBOSA (2013).

Sendo assim e com o intuito de esboçar uma análise das falas dos sujeitos nesse diálogo que trago a seguir, as redes de significados produzidas por eles que são atravessados por essa política curricular adotada pela SEEDUC-RJ, ganham espaço e voz na perspectiva de denúncia que tal política sugere que a sua intenção é dar ao professor a menor margem de manobra possível para a sua autonomia pedagógica.

## **2.1. Que política está por trás do Currículo Mínimo? Um breve histórico do seu processo de elaboração.**

À guisa de introdução deste subcapítulo seria interessante retomar as palavras utilizadas para apresentar os objetivos do CM.

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 02).

Com estas palavras, muitas discussões e reflexões podem ser suscitadas, sobretudo, no conjunto dos professores do Ensino Médio, principais atores aos quais são apresentados um currículo com o mínimo de conteúdos que estes devem abordar durante suas aulas e cabendo a eles apenas o complemento desse currículo com os conteúdos que acharem necessários e que não são contemplados nesse documento. Na

qualidade e autoridade de se definir políticas de currículo e propor conteúdos e métodos de ensino “de cima para baixo”, como se a educação pudesse ser dividida entre quem elabora e quem executa tais políticas, centrada em padrões e critérios hegemônicos e supostamente universais é que se deu a elaboração, reelaboração e consolidação do Currículo Mínimo por parte da SEEDUC-RJ impossibilitando, assim, ainda que tenha existido numa letra morta um provável espaço de participação, a sua construção de “baixo para cima”, isto é, considerando as experiências, conhecimentos, limites e possibilidades locais.

Assim, as políticas de reformulação na educação do estado do Rio de Janeiro, iniciadas no final de 2010, em resposta a vexatória posição de vigésimo sexto (penúltimo) colocado no ranking do IDEB<sup>13</sup> 2009/2010, começou a provocar obstáculos impostos “de cima para baixo” através de mecanismos coercitivos à autonomia pedagógica dos professores em sala de aula e, o CM pode exemplificar um destes obstáculos na rede pública estadual. O currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro “foi redigido às pressas, para ser utilizado ainda no ano de 2011”, pois “no fim do ano letivo de 2010, o que havia eram as Orientações Curriculares”, não existia um “currículo oficial”, como destacam QUIRINO *et. al.* (2011, p.02).

Segundo a SEEDUC-RJ, o CM é um documento que serve como referência a todas as escolas estaduais, apresentando as competências e habilidades que devem estar nos planos de curso e nas aulas. A sua elaboração dividiu-se em diferentes fases a partir da organização, por parte da SEEDUC-RJ, de equipes pedagógicas formadas por professores da própria rede pública e, coordenada por um professor universitário da respectiva área de conhecimento, selecionados mediante análise de currículo e perfil. O coordenador da equipe era responsável pela mediação das discussões ao longo dos encontros e de enquadrar os conteúdos considerados relevantes com referência nas

---

<sup>13</sup> “Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O indicador, que mede a qualidade da educação, foi pensado para facilitar o entendimento de todos e estabelecido numa escala que vai de zero a dez. A partir deste instrumento, o Ministério da Educação traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022. O novo indicador utilizou na primeira medição dados que foram levantados em 2005”. Ele é calculado tendo como base a taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e o desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil. A classificação é feita numa escala de zero a dez. Informações retiradas do sítio do Ministério da Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=273&Itemid=345](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345)>. Acesso em: 02 jun. 2016.

demandas atuais do ensino o que, em linhas gerais, significava não apenas optar por conteúdos que estivessem de acordo com as legislações vigentes, mas também em conformidade com as matrizes curriculares dos principais exames nacionais e estaduais. Tanto na elaboração (final de 2010/início de 2011) quanto na reelaboração do CMS (2012) pode-se observar a estratégia da transversalização dos conteúdos, ou seja, os três campos temáticos Cultura, Política e Trabalho, considerados como fundamentais para as Ciências Sociais, deveriam estar garantidos e presentes nas três series do Ensino Médio.

Na primeira fase, em 2011, a proposta inicial foi a elaboração de Currículos Mínimos para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio Regular, atingindo seis componentes: Matemática, Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Na segunda, em 2012, foram reformulados todos os CMs citados acima e elaborados os das outras seis disciplinas: Artes, Ciências/Biologia, Educação Física, Língua Estrangeira, Física e Química. Ainda em meados de 2012, foram produzidos os currículos mínimos para as turmas de Educação de Jovens e Adultos, assim como, das disciplinas que compõem o Ensino Médio Normal - formação de professores. Em 2013, uma última etapa foi feita para atender às demandas da produção de mais dois CMs, em vista das novas disciplinas: Resolução de Problemas Matemáticos e Leitura e Produção Textual.

Do que eu pude constatar nas entrevistas com os professores de Sociologia da SEEDUC-RJ e no estado da arte feito sobre o tema, para garantir um verniz de participação dos professores da rede, foi disponibilizado um período de consultas *online*, na página da SEEDUC-RJ, no Conexão Professor, para que eles pudessem contribuir na elaboração do CM. Entretanto, essa participação tanto virtualmente, quanto pessoalmente por parte dos professores da rede foi ínfima e insignificante, numericamente falando se considerarmos o universo de centenas de professores em atividade na rede estadual, o que só serviu para consolidar ainda mais e dar legitimidade a essa política que é autoritária em si mesma, uma vez que, dos que contribuíram, a imensa maioria se ocupou mais no ensejo de criticar a implantação do CM do que contribuir propriamente na elaboração dos seus itens. A fala dos docentes entrevistados confirma uma falha no processo de comunicação e convocação para a elaboração do CM:

Na elaboração eu não me lembro, acredito que não. No segundo ano, na reelaboração, talvez, mas assim eu não me lembro de um

instrumento, de um e-mail, de um convite direto. Eu ouvi falar que existia a possibilidade, mas eu não cheguei a ser informada (Professora VA).

Não peguei essa discussão e nem fui convocado, portanto, não participei com nenhuma contribuição (Professor EL).

Eu participei, assim, desde 2008, porque eu era da faculdade e a gente organizou como aluno palestras com pessoas que estavam organizando, associações de Sociologia, a gente entrou em contato com o sindicato de São Paulo pra implementação da Sociologia no ensino médio, porque SP tem uma proposta, uma discussão mais avançada. Aqui a discussão no Estado não foi forte pela precarização do trabalho do professor. Foi feito às pressas, não foi ouvido direito, o tempo de consulta foi insuficiente e não foi motivado, não teve espaço nas escolas, não veio da base, veio de cima. Não existe esse espaço na escola pra essa discussão é tudo meio na aparência (Professor CB).

Por outro lado, ainda que não haja uma discrepância significativa do que possa ser verificado junto a outras equipes disciplinares de professores da rede estadual, não é possível afirmar que o ocorrido no caso do CMS seja representativo do todo ou assegurar que seja uma boa amostragem do conjunto da rede na elaboração dos CMs de cada componente curricular. Todavia, acredito eu, no exercício de debruçar-me na compreensão do objeto desta pesquisa, que tenha o valor de um forte indício. Indício este, já citado em vários momentos anteriormente, mas que ainda vale ser ressaltado: o projeto Currículo Mínimo está arraigado de interesses políticos e foi construído com base em políticas autoritárias e meritocráticas. Obviedade? Não me parece, infelizmente. Isto posto, na tentativa de resposta à pergunta utilizada como título deste subcapítulo, passemos à argumentação.

Em consonância com a epígrafe que abre este subcapítulo, NASCIMENTO (2013), PEREIRA & OLIVEIRA (2014), QUIRINO *et. al.*(2011), ressaltam que dentre as finalidades do Currículo Mínimo ficam latentes a preocupação do órgão estadual com os resultados nas avaliações nacionais e estaduais, bem como, a tentativa de uniformizar o ensino ministrado na rede atrelado a um exame externo – SAERJ/SAERJINHO<sup>14</sup> –

---

<sup>14</sup> “O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) existe desde 2008 e foi criado com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação envolve as turmas do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 3º ano do Ensino Normal e pelos concluintes do Programa Autonomia”. Por outro lado, as provas do SAERJINHO são “aplicadas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (para 5º e 9º anos do Ensino Fundamental) e Química, Física e Biologia (para o Ensino Médio Integrado e Curso Normal). Todos os alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e das series do

como fonte de melhoria nos resultados do IDEB. Desde a sua implantação, em sua dimensão prática, o CM demonstrou-se como objeto para reforçar as relações de poder na tentativa de satisfazer interesses da classe dominante e, assim, conseguir conquistar os investimentos internacionais na área da educação (QUIRINO *et. al.*, 2011).

Para tanto, era preciso aparelhar o sistema educacional de mecanismos e ferramentas de controle que incidissem diretamente sobre as escolas e os professores. E foi isso o que a SEEDUC-RJ fez. Construiu-se uma política de controle docente. Em primeira escala se lançou mão de uma política meritocrática, de incentivo ou recompensatória, como melhor possa exemplificar, por meio da bonificação por resultados, onde

através desse programa a Secretaria estabelece uma série de metas, como diminuição da reprovação de alunos, diminuição da evasão escolar, cumprimento integral do currículo mínimo, dentre outros. As escolas e professores que atingem as metas recebem um bônus. Trata-se de uma política desagregadora e que desqualifica o profissional da educação do Rio de Janeiro, colocando-o em constante atrito com os seus colegas de trabalho. A bonificação é para poucos (NASCIMENTO, 2013, p. 90).

E, para acirrar esse atrito, numa segunda escala impôs-se um severo controle, fundado na intimidação, com a publicação da Resolução SEEDUC nº 4.866 de 14 de fevereiro de 2013 que dispõe sobre a implantação e acompanhamento do Currículo Mínimo a ser instituído na rede de ensino pública do estado do Rio de Janeiro. No mosaico dos instrumentos que compõem esse aparato normativo e fiscalizador da referida resolução sobre o professor e seu trabalho, lê-se:

**Art. 4º** - Fica instituído um modelo para acompanhamento do cumprimento do Currículo Mínimo, a fim de garantir sua efetiva implantação e possibilitar às unidades escolares o acompanhamento do progresso da aprendizagem dos alunos, corrigidos os desvios identificados ao longo do ano letivo:

I- Compete aos professores regentes declarar bimestralmente, no sistema Conexão Educação, as habilidades e competências desenvolvidas em suas turmas de suas respectivas disciplinas bem como inserir observações sobre os ajustes acerca da utilização do Currículo Mínimo;

II- Compete à Equipe de Gestão e de Coordenação Pedagógica das escolas e/ou ao IGT – Integrante do Grupo de Trabalho da unidade

escolar– verificar as informações sobre o cumprimento do Currículo Mínimo, junto aos professores regentes da unidade escolar.

**Art. 5º** - Fica instituído um modelo de Plano de Curso Anual para a utilização por todos os professores regentes em turmas de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, a fim de auxiliar o seu acompanhamento do cumprimento do Currículo Mínimo.

I- Compete aos Gestores, Coordenadores Pedagógicos e/ou IGT's checar o Plano de Curso Anual de todos os professores regentes da unidade escolar bimestralmente.

No relevo da insensatez e da ambiguidade produzida pela formulação dessa resolução e que acompanha grande parte da atual política educacional, observo a persecução obstinada da SEEDUC-RJ numa espécie de verniz democrático em legitimar a autonomia pedagógica dos professores sem, contudo, desfiliar-se dos obstáculos impostos pela sua política “de cima para baixo”.

**Art. 2º** - O cumprimento do Currículo Mínimo é obrigatório em sua totalidade no ano letivo vigente, respeitando a autonomia do professor para possíveis ajustes, no interior do Currículo Mínimo fixado para o ano/serie de sua atuação, que melhorem a progressão do ensino das competências e habilidades desse Currículo de acordo com as necessidades da unidade/turma.

Ora, se é obrigatório o cumprimento do Currículo Mínimo, em sua totalidade, durante o ano letivo, qual suposta autonomia seria essa do professor? Uma autonomia limitada? Uma autonomia direcionada? Uma autonomia com desconfiança e sinônimo de incompetência no trabalho do professor? É difícil encontrar outra motivação para essa política, a não ser o autoritarismo e a meritocracia. Nesse sentido é que PEREIRA & OLIVEIRA (2014) ressaltam as dicotomias, ambiguidades e contradições presentes nessa relação de poder calcadas no “dilema centralização *versus* autonomia, a priorização da intimidação em detrimento da liderança, da repressão em relação ao convencimento, da suspeita em lugar da valorização e do respeito ou do monólogo em relação ao diálogo” (p. 8).

Por falar em valorização, entre as medidas que fazem parte do Plano de Metas (ou Planejamento Estratégico) da SEEDUC-RJ, onde se encontram as relacionadas à melhoria das condições de trabalho dos professores, quiçá da aprendizagem dos alunos nas salas de aula? Será que essa política de responsabilização (*accountability*) que culpa professores e diretores pela má qualidade do ensino pode ser sanada por decisões meritocráticas? Ou seja, diante de todo um aparato assentado em avaliações externas, Currículo Mínimo obrigatório, prestação de contas sobre os conteúdos trabalhados, uma

política de bonificação e plano de metas se os resultados nos exames periódicos forem ruins podemos concluir, diante da lógica governista, que a culpa não é da falta de investimento, ou da má valorização dos profissionais da educação, mas única e exclusivamente de professores e diretores que não conseguiram cumprir e nem mesmo alcançar as metas estabelecidas.

Há um processo de responsabilização do professor em curso e de desumanização muito grande. E aí o executivo se coloca fora disso, fora da crítica. Pra ele tá tudo bem, ele está investindo, quem está errando são as escolas que não estão aplicando de maneira adequada os recursos que estão recebendo. Então é uma política de regulamentação que é cruel com os professores, é cruel até com os alunos porque fica todo mundo dizendo que os alunos não querem nada com nada, e que os professores também não que na verdade é uma política que se entra na sala de aula (Professor CB).

Nunca explicaram pra gente como é que as metas foram construídas, enfim, a gente sabe que tem a ver com evasão, repetência, fluxo, aí recebemos o bônus, conclusão lógica: atingimos a meta. Mas quando a gente não recebia não justificavam. Como pra direção justificaria toda a pressão, o assédio receber o abono, por que que eu vou me esforçar, dentro da lógica da própria meritocracia? (Professora VA).

As consequências de tais medidas são alarmantes e catastróficas. No âmbito do alunato, suas experiências e vivências escolares não são contempladas e nem mesmo valorizadas, sendo sua formação voltada aos interesses da lógica tecnicista e ao treinamento para fazer provas, de acordo com os objetivos de uma ideologia hegemônica. Aos professores e diretores, o engessamento e o projeto de precarização dos seus trabalhos. Em esfera institucional, o agravamento dos reducionismos históricos dos problemas educacionais. A quem serve o conjunto dessas políticas? A exigências de pessoas e grupos completamente estranhos e alheios a educação. Aos interesses de um pensamento quase hegemônico sobre as funções da escola assentado em organizações comerciais internacionais e supranacionais, tais como, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, entre outras, legitimando a avassaladora entrada do pensamento mercantil na educação. A fala do professor CB confirma isso:

A gente entende que uma vez que você faz e cria índices e você associa o indicador desses índices para ganhar ou não recurso, esse indicador será corrompido o que, de fato, é o que acontece nas salas e nas escolas. As escolas corrompem esses indicadores... deixam os alunos colarem na prova do SAERJ, o SAERJ são os próprios professores que aplicam... tem uma série de maneiras de você burlar esse processo e algumas escolas que já tem estrutura ficam muito mais à frente de outras que têm mais impossibilidades e (...) essa é uma política de desregulamentação mesmo da educação e do governo.

Então o governo executivo planeja todas as metas distantes das unidades, distantes das comunidades e põem a gente (os professores) pra aplicar essas metas por meio do sistema aqui no estado do GIDE, em que você tem que acertar, é colocada certas metas que você tem que acertar e atingir. O que que isso faz, pra sociedade e pra educação? Então, as metas são feitas pelo executivo as unidades escolares que tem que aplicar essas metas e cumprir, então elas acabam no final, tanto as direções, como os alunos e responsáveis sendo responsabilizados pelas políticas públicas que são aplicadas que são as regulamentações do executivo. Então, engraçado quando você vê uma crítica à escola, eles querem reforçar a crítica àquela unidade escolar e não ao sistema (Professor CB).

Diante de tudo o que foi exposto, uma ponderação que se pode fazer em torno do CM é que, na prática, tudo o que ele menos é, é mínimo. Às escolas e professores cabe, exclusivamente, a tarefa de cumprir o CM em sua integralidade, sendo permitido apenas fazer meros ajustes, acrescentar algumas adaptações ou complementar com o que for necessário. Contudo, quando se trata de disciplinas que dispõem em média de apenas duas horas/semanais, como é o caso da Sociologia, de forma passiva e conformista o seu cumprimento integral e obrigatório ocupa todo o tempo, ou seja, ele na prática se configura como máximo.

Ainda, no ensino de Sociologia, especificamente, no CMS encontramos o máximo quando se trata de conteúdos e o mínimo quando se procura a realidade dos alunos, suas vivências e experiências numa perspectiva de aprendizagem concebida como construção. É nesse sentido que defendo o currículo como uma *conversa complicada, criação cotidiana* (FERRAÇO & CARVALHO, 2012; OLIVEIRA, 2012; SÜSSEKIND, 2014a), e no diálogo com esses autores entendo que é preciso reconhecer o poder dos currículos *pensadospraticados* que já existem nas escolas como experiências vividas e que são constitutivas da educação.

## **2.2. Aproximações entre um Currículo Mínimo e a Base Nacional Comum Curricular.**

As questões acerca da elaboração e implantação de um currículo trazem ao palco relações assimétricas de poder e de disputas que transitam nas diversas esferas sociais. Os procedimentos utilizados e observados na produção e prática de um currículo – entendido como *conversa complicada* (SÜSSEKIND, 2014a) – refletem as concepções

e ideários de educação que giram em torno da sua finalidade, de acordo com o seu momento histórico.

A partir da análise do Currículo Mínimo de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro – versão inicial de 2011 e a subsequente de 2012 – e da atual proposta da Base Nacional Comum Curricular, pode-se tecer aproximações entre ambas e encontrar indícios de um delineamento hoje comum das políticas públicas voltadas para a educação: a transposição dos modelos empresariais e corporativos com foco nos resultados para as áreas de governo que tratam a educação e, por conseguinte, para dentro dos currículos e das escolas.

Mediado por autores que problematizam essas questões (FERRAÇO & CARVALHO, 2012; MACEDO, 2014; PEREIRA & OLIVEIRA, 2014; SILVA, 2011; SILVA & MOREIRA, 1995; SÜSSEKIND, 2014a), pela comparação entre os documentos e a análise dos discursos dos atores sociais envolvidos nessa arena de poder, apreendo os ditames externos à educação que legitimam os procedimentos e mecanismos adotados para satisfazerem exigências de pessoas e grupos completamente estranhos e alheios a ela. A preocupação em “transmitir” aos alunos conhecimentos “mínimos”, “comuns” necessários para, inicialmente, desenvolverem competências e habilidades que permitam o ingresso no mercado de trabalho e, sobretudo, para realização de avaliações externas de forma satisfatória sejam elas somente para efeito de “controle de qualidade” da aprendizagem ou para obtenção de uma vaga no ensino superior, são amostras dessas políticas curriculares atravessadas pelo pensamento mercantil.

Esses embates são fomentados pelo seu vínculo com as disputas de poder em torno do tipo de sociedade e de escola que queremos, pois os currículos produzem identidades individuais e sociais particulares, conforme alguns achados teóricos desenvolvidos por Tomaz Tadeu da Silva afirmam (SILVA, 2011) e que, para tanto, ressaltam que se torna necessário um currículo que em seus conteúdos e em suas práticas possibilitem uma problematização e reflexão crítica das relações sociais, das relações de poder existentes na sociedade.

A forma como o poder se faz presente no currículo é comentada por Silva,

O poder está inscrito no currículo através das decisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que

divide e, portanto, aquilo que inclui e exclui, isso é o poder. Aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais – isto é precisamente o poder. (SILVA, 1995, p.197).

Na busca pelo entendimento da dinâmica e da lógica desse sistema de estratificação social, Süsskind (2014a) nos chama atenção para essa ideia de comum tão veiculada nos currículos e, ultimamente no CM e na BNCC, de que o comum na verdade pode ser aquilo que é comum para alguns e não para todos. Nesse sentido, podemos pensar em alguma coisa que deve estar em todas as salas de aulas em todas as escolas? Alguém tem o direito ou a pretensão de dizer ou de saber o que é essencial que todos os jovens aprendam, em todos os lugares, em todas as escolas, no atual contexto do país, para que posteriormente possa fazer sentido nas suas perspectivas e projetos de vida? Podemos estabelecer algum consenso quanto a isso? Acredito, eu, e os autores com os quais dialogo que não.

Essa ideia de pensar o conhecimento como árvore e como única possibilidade epistemológica no sentido de que os currículos precisam necessariamente de uma base comum ou conteúdos mínimos, não é recente no Brasil, remonta aos anos 1980, de acordo com Macedo (2014), pois já na LDBEN já se mencionava um pensamento de base nacional comum, no artigo 2º que determina: “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996). Ainda que a referida Lei não tivesse deixado indícios da necessidade de outras normatizações, a produção das mesmas seguiu o fluxo das articulações políticas que operavam as lógicas de legislar sobre o currículo.

Nesse sentido, quando pensamos o que é o comum, resgatamos um importante debate enquanto sociedade, pois, com essa reflexão, estamos nos reportando a um comum individualmente ou a um comum como um projeto de sociedade, de acordo com o que o espaço público, que é um espaço comum, deve ser? Se estivermos falando disso, de fato, o problema não está na escola, na BNCC ou no Currículo Mínimo, contudo o problema está na sociedade brasileira. E, toda vez que se deposita na escola, na prática do professor a responsabilidade de resolver isso, aniquila-se essa responsabilidade de outros espaços que tecem as estruturas sociais tanto quanto à

escola. Desse modo, a cidadania só é exercida plenamente dentro dos muros da escola, não também dentro do ônibus, dos hospitais, na fila do supermercado? Essa desresponsabilização do resto da sociedade com foco na responsabilização dos professores e no resto das escolas por criarem um novo país é uma preocupação muito grande em relação ao CM e a BNCC, e é uma simplificação da ideia de acordos politicamente negociados em torno da emancipação social com conhecimento e conteúdo escolar.

Com Certeau (1994), aprendo que o *comum* é um dado humano da invenção cotidiana (das diferenças que nos igualam) como praticantes deste cotidiano, e para tanto, pensar o comum como igual é uma simplificação de ideia de comum diante do princípio democrático, emancipatório. Nesse sentido, indo além com Ferrazo & Carvalho (2012) defendo que o que se pode buscar como comum é um *comum de diferentes*, é um comum que se entenda sempre como uma construção daquele grupo, mas que perceba sempre as nuances e diferenças necessárias de qualquer problematização que envolva o conceito de conhecimento. Assim,

(...) ao falar do comum no currículo escolar, duas considerações se fazem como preliminares: a primeira, referida ao fato de que comum não significa, na perspectiva aqui esposada, busca de consenso e homogeneização, padronização; na segunda, o conceito de comum perpassa a questão do necessário reestabelecimento do sentido de público e privado. (FERRAÇO & CARVALHO, 2012, p. 3)

Dessa forma, urge questionar o conhecimento visto como uma coisa, como um patrimônio individual e pensá-lo como rizoma, isto é, perceber que o conhecimento é sempre relacional, situacional e é um patrimônio cognoscitivo de cada grupo, que então é sempre difícil de ser capturado por outro grupo que não tenha vivido as mesmas experiências que aquele grupo.

Outra questão que perpassa a noção de BNCC e que de certa forma foi, e vem sendo, experienciada no Estado do Rio de Janeiro com a implantação do Currículo Mínimo, é a desumanização do trabalho do professor, pois pensar o professor como um simples reprodutor de ideias que foram discutidas *a priori* é trabalhar com a perspectiva de ter a sua autonomia pedagógica ameaçada, uma vez que é muito difícil enclausurar a criação cotidiana que todos nós fazemos como atividade inerente da nossa existência. A esse respeito, Pereira & Oliveira (2014) entendem que

a criação de uma base nacional comum para que assim se possa controlar o que e como as escolas e professores ensinam é um caminho a ser evitado, na medida em que redundará em fortalecimento da cultura política autoritária e no enfraquecimento da diversidade de práticas, saberes e experiências (PEREIRA & OLIVEIRA, 2014, p. 18).

E isto foi o que vimos e continuamos presenciando no Rio de Janeiro com o Currículo Mínimo, “uma concepção de produção de conhecimento voltada para busca da unidade conduzida pelo autoritarismo e que descarta as singularidades” (Pereira & Oliveira, 2014). O que a SEEDUC-RJ fez foi implementar uma política de homogeneização de conhecimentos que fazem circular, mediante avaliações externas, diagnósticos sobre a situação educacional e, a partir de então, organizar modelos de solução para aqueles problemas supostamente identificados. Nesse caso, a transferência de responsabilidade recairia nas costas do professor, visto que, o governo fez o diagnóstico e tratou do problema com os investimentos necessários, mas o professor não soube ensinar ou aplicar e “transmitir” os conteúdos que eram exigidos e indispensáveis. De certa forma, toda vez que se negocia do lado de fora da escola, o que cabe dentro dela e o que não cabe, deve-se lembrar que um emaranhado de coisas, experiências, vivências e conhecimentos serão colocados para fora e que não necessariamente deveriam ou não poderiam estar dentro dela.

Desse modo, Süsskind (2014a) defende que o currículo comum é uma prática de abissalidade e com isso questiona a primazia do pensamento científico e todas as hierarquias de despertencimentos que produzem desde a sua exclusão até as invisibilidades e inexistências. Assim, é necessário pensar políticas curriculares não como aplicação, como alguma coisa que possa ser aplicada, padronizada e reproduzida nas escolas, todavia, como uma constante negociação no sentido de valorizar esse dado cotidiano do que acontece com as políticas de educação entre o que elas são pensadas num gabinete e o que acontece, de fato, com elas no cotidiano das escolas e das salas de aula.

### **2.3. Sociologia para quê? Síntese histórica e o lugar da Sociologia no ensino médio**

A implantação da disciplina de Sociologia em termos históricos, quando tratada nos espaços escolares no cenário educacional brasileiro foi extremamente fragmentada na escola secundária, passando por um longo percurso marcado por descontinuidades,

ausências, permanências, lutas e debates. Pretendo apresentar, assim, com base em sua afinidade com o campo educacional, três momentos desse processo: o de institucionalização (fins do século XIX e primeiras décadas do século XX), o insulamento (década de 1940 a 1980) e o de retorno gradual (de 1980 a 2008).

É certo que, paulatinamente, a Sociologia vem tomando espaço nos currículos da escola secundária, onde se deram as primeiras tentativas de se introduzir a Sociologia no Brasil, já no final do século XIX e primeiras décadas do século XX. Todavia, sua trajetória é marcada por inúmeros obstáculos, avanços e desafios de inserção num currículo marcado sempre pelos ideais econômicos, políticos e sociais daqueles que detinham o poder nos diferentes momentos históricos do nosso país.

Assim, tendo como modelo o currículo científico que era norteado pelas referências e ideias de “nação” e “modernização” de um povo atrasado pelo período do Império, antes de 1920, já haviam sido tomadas algumas iniciativas para a introdução da Sociologia como disciplina científica nos currículos dos cursos secundários e, especialmente no curso normal, em seguida nas faculdades e universidades. Sob influência do positivismo republicano e do liberalismo as possibilidades educativas do ensino de Sociologia se viram fortemente penetradas por esse novo ideário que se colocava na “arena de poder” designada como currículo, tendo por padrão o pensamento durkheimiano sobre educação (MAZZA, 2006, p.97).

Neste sentido, os anos de 1930 são considerados os mais promissores para a Sociologia em decorrência da reforma de Francisco Campos, em 1931, que garantiu a sociologia nos cursos secundários, no curso normal tendo em vista a preocupação com uma formação “mais científica” dos professores e no currículo dos cursos preparatórios para o ingresso no ensino superior – o pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico sob o jugo de orientar a justificação do papel transformador ou conservador da educação nesses profissionais.

Entretanto, de acordo com Moraes (2003) foram os anos entre 1930 e 1960 os responsáveis pela maior produção bibliográfica no que diz respeito ao “Ensino de Sociologia”. Fator que contribuiu para essa avaliação foi em 1933 e 1934 o aparecimento dos cursos superiores de Ciências Sociais na escola livre de Sociologia e Política, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal (BRASIL, 2006). Neste sentido, os estudos no campo

privilegiaram o ingresso das ciências sociais nas universidades e nos programas de pós-graduação, chegando mesmo a qualificar o período anterior, justamente o das ciências sociais no secundário, de sua “fase” “pré-científica” (AZEVEDO, 1969 *apud* SARANDY, 2004, p. 03).

Sendo assim, após este momento, com a hierarquização entre o ensino acadêmico e o escolar, a Sociologia em especial voltou-se prioritariamente para a comunidade acadêmica (HANDFAS, 2009, p. 50) em detrimento do meio escolar no ensejo de atender aos interesses republicanos e liberais na concepção de um projeto político-educacional, que convertia a Universidade em instrumento de formação das elites dirigentes que promoveriam a modernização da nação e nessa perspectiva o ensino de sociologia corresponderia aos ideais de expansão da cultura científica, dos ideais de civilidade e patriotismo e dos padrões de cultura erudita.

Tal constatação supracitada pode ser avaliada entre as idas e vindas da disciplina na grade curricular do ensino secundário, onde um dos fatores que contribuíram para essa situação foi o não comprometimento do Estado Civil-Militar (1964-1985), com o campo das humanidades no ensino escolar, tendo a disciplina sido abolida no Ensino Médio. Para este Estado, baseado num modelo curricular identificado como tecnicista, não convinha oferecer muito espaço no currículo às disciplinas das ciências humanas em geral, e sim, às disciplinas do campo físico e natural que teriam aplicação mais imediata no setor técnico-científico atendendo assim a uma necessidade crescente do processo industrial instaurado no país neste período de abertura ao investimento do capital industrial multinacional baseado em tecnologias de ponta. Ademais, foram introduzidas como obrigatórias as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) que serviam como instrumentos de propaganda doutrinária a favor do *status quo* dominante, deslegitimando ainda mais a justificativa do ensino de sociologia nas salas de aula do ensino secundário.

De acordo com Alves,

Visando formar quadros, ou melhor, mão-de-obra barata para preencher as categorias ocupacionais das empresas em expansão, especialmente as multinacionais que aqui se instalaram, reorganizaram-se os currículos escolares segundo o modelo tecnicista, sobretudo os do nível secundário, com vistas a formar indivíduos executantes de ideias apropriadas do exterior, em vez de formar pesquisadores e pessoas criativas a partir da realidade nacional (ALVES, 2002, p. 37).

Somente com a redemocratização do país a partir de meados dos anos 1980 uma reforma educacional passou a ser pensada e com ela surgiram diversos movimentos na efervescência das propostas pedagógicas visando uma reforma dos currículos do ensino escolar que reivindicavam o retorno da sociologia, bem como da filosofia aos espaços escolares.

Ainda que a reintrodução da Sociologia como disciplina do ensino secundário tenha se dado de forma gradual, este processo enfrentou vários embates e dilemas que não deixaram que ele continuasse se expandindo.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96 – a Sociologia finalmente ganha destaque no Ensino Médio com a finalidade de preparar os educandos para o desenvolvimento da cidadania, conforme está disposto no Artigo nº 36, § 1º, inciso III, da LDB 9394/96. Entretanto, devido a certo caráter ambíguo que a LDB/96 apresenta no que se refere à Filosofia e a Sociologia no ensino médio, acaba por comprometer a forma de estas disciplinas serem introduzidas no currículo.

Conforme afirma Alves,

O problema é que não se explica e nem se deixa claro como isto se dará concretamente nas escolas, se como disciplina ou diluída nas outras áreas como tema transversal, projetos etc. Essa ambiguidade em seus termos pode e está gerando interpretações contraditórias, o que tende a inviabilizar, na prática, uma presença efetiva da filosofia (e da sociologia) nesse nível de ensino, ao contrário do que se imagina à primeira vista. (ALVES, 2002, p.54)

Em documentos posteriores de regulamentação da LDB, o Ministério da Educação procurou justificar a razão de não indicar a necessidade de estas áreas se fazerem presente no ensino médio como disciplinas obrigatórias. É o caso das “Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias” (OCM) que nos remetem ao caráter ambíguo quanto a essa lei:

[...] No entanto, uma interpretação equivocada, expressa a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), do Parecer CNE/CEB 15/98 e da Resolução CNE/CEB 03/98, contribui para uma inversão das expectativas: ao contrário de confirmar seu *status* de disciplina obrigatória, seus conteúdos devem ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e mesmo por outras disciplinas do currículo (BRASIL, 2006 p. 103).

Todavia, as lutas em prol da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia não cessaram. Após ter sido aprovada no Congresso Nacional, em 2001, e vetada pelo então

Presidente do Brasil e sociólogo, Fernando Henrique Cardoso, ela volta à esfera Legislativa em 2008, só que agora se têm um rumo diferente. Em 2 de junho de 2008 é aprovada e promulgada a Lei nº 11.684, que garante a inclusão da disciplina Sociologia e Filosofia nos três anos do ensino médio.

Entretanto, embora a obrigatoriedade do ensino de Sociologia esteja garantida por lei federal nos três anos do ensino médio, outra necessidade surge como um imperativo a suscitar novas análises e sínteses teóricas e práticas, qual seja, o desafio de legitimar a Sociologia e a sua contribuição nos currículos das escolas de ensino médio.

Com esta síntese histórica e com base em pesquisas anteriores por mim desenvolvidas (VASCONCELLOS & BARBOSA, 2013), aprendi mais uma vez que a função que a Sociologia desempenha em perscrutar as relações entre educação e sociedade ocupa um lugar de relevância como disciplina no currículo do ensino básico das escolas públicas, no sentido de oportunizar aos educadores e educandos o entendimento de que a educação se dá no contexto de uma sociedade que, por sua vez, é também resultante da educação, de um projeto que implica regulação e manutenção de ideologias.

Nesse sentido, observo que não se constroem mais cidades; não se desenvolvem campanhas políticas e publicitárias; não se abre uma loja ou se constrói um prédio sem levar em consideração as pessoas envolvidas, suas crenças, interesses, ideias, valores e tradições, tudo aquilo que motiva suas ações e guia suas respectivas condutas. A sociedade tem características que precisam ser conhecidas e refletidas por meio de elementos teóricos e metodológicos para que aqueles que nela atuam atinjam seus objetivos. Isso significa que nenhum setor da vida social prescinde dos conhecimentos sociológicos, pois a ação consciente e programada exige pesquisa, planejamento e método.

É por isso que defendo a importância do ensino de Sociologia na educação básica, pois ela serve como instrumento para analisar e compreender os processos sociais que norteiam a organização e o funcionamento da sociedade, os quais são conhecimentos necessários aos estudantes para que entendam a sociedade em que vivem. Entendimento este vital para o convívio com as diferenças e para uma participação ativa nas decisões sobre os rumos da sociedade atual.

Ademais, segundo Souza (2013) a Sociologia é uma matéria indispensável no sentido de que as demais ciências com tradição escolar podem ser abordadas em sala de aula a partir da mediação entre seus conteúdos e a prática social, inserindo os temas em sua dimensão histórico-social, enquanto a Sociologia tem como objeto de estudo a própria prática social global, ou seja, tem esta como “pretexto” e “contexto”. Sendo assim, como disciplina científica e também como matéria escolar, cumpre uma função epistemológica essencial na compreensão das relações sociais nas quais os sujeitos e os diferentes campos do saber estão inseridos.

Entretanto, entendo que embora o campo de conhecimento da Sociologia não garanta por si só o compromisso de promover uma educação crítica, transformadora e emancipatória, ela, porém, pela sua especificidade de compreender a sociedade sob as diversas perspectivas analíticas próprias da Sociologia, já possibilita apurar o senso crítico dos jovens, contribuindo para a sua formação com dados histórico-sociais e científicos, possibilitando que eles desmitifiquem ideologias que maquiavam a realidade visando a dominação das suas próprias subjetividades. É conforme ressalta o professor CB:

A confusão que muitas pessoas têm é que a Sociologia muda a cabeça das pessoas, o Escola sem Partido às vezes traz isso. Uma disciplina que vai “doutrinar” a cabeça dos jovens, vai colocar uma nova formulação e contato. As pessoas não conseguem entender que a Sociologia é dialógica, ela tá lá não pra transformar, mudar etc, ela tá ali pra acabar refinando o pensamento de cada um, não pensar mais com o senso comum, mas pra aprender a argumentar. O senso comum às vezes até revela coisas interessantes, mas os alunos trazem conhecimentos, valores, do grupo social deles de tradição de cultura etc que a gente também não pode ignorar ou subestimar ou dizer que é uma coisa ruim (Professor CB).

Daí a centralidade dessa disciplina em compor esse mosaico definido como “currículo dos cursos de educação básica”.

### III

## (IM)POSSIBILIDADES NARRADAS NOS COTIDIANOS

Os capítulos anteriores possibilitaram compreender a construção do Currículo Mínimo além dos caminhos percorridos para o ensino de Sociologia, pois esta análise do histórico se fez necessária, por mostrar os contornos ideológicos em que essas intermitências da Sociologia no currículo da escola básica foram forjadas no decorrer do século XX e como se caracterizaram por uma disputa de campos antagônicos de interesses.

Nesse capítulo tenho como objetivo trazer a análise dos materiais da pesquisa referentes à implantação e (re)elaboração do CMS na rede estadual do Rio de Janeiro e seu desenvolvimento, desde finais de 2010, discutindo as (im)possibilidades desse currículo nos cotidianos escolares e os mecanismos que estão sendo adotados para o controle da sua aplicação. Para isso, procurarei apresentar inicialmente a relação que o CM tem com: (1) o trabalho e a autonomia docente nos cotidianos escolares, nas práticas, nos movimentos estudantis e docentes. Em seguida procuro perceber como os entrevistados abordam a (2) relação desse CM como política educacional e os seus desdobramentos na prática. Busco analisar, a partir da fala dos sujeitos, como se elaborou e se consolidou esse CM pensando nas dimensões trazidas por eles acerca de sua experiência com as (im)possibilidades do CM.

### **3.1. Currículo Mínimo, processo de trabalho docente e a greve discente.**

Entre março e maio de 2016 o estado do Rio de Janeiro presenciou um fato inédito: um movimento grevista e de ocupação das escolas por parte dos estudantes da rede pública, ao passo que, ao mesmo tempo acontecia uma greve de professores da mesma rede (estadual). E, esse ineditismo dos estudantes do Rio de Janeiro, foi inspirado, sobretudo, em movimentos anteriores de estudantes do Chile e também do estado de São Paulo que ocuparam as suas escolas na busca de mais qualidade no ensino e mais democracia dentro da escola. Embora ambos movimentos possuíssem pautas gerais e específicas que ora dialogavam, ora entravam em conflito, três reivindicações, especificamente, constavam na pauta tanto do movimento dos estudantes da rede pública do estado do Rio de Janeiro quanto do movimento dos professores, que para o meu trabalho monográfico desperta inúmeros questionamentos e um espaço de diálogo e reflexão: o fim do Currículo Mínimo, o fim do SAERJ e o aumento do número de aulas de Sociologia, Filosofia e Espanhol (nenhuma disciplina com menos de dois tempos).

Ora, acredito que o objeto dessa monografia não poderia ser mais oportuno e condizente com a atual situação em que se encontra a educação no estado do Rio de Janeiro, conforme as reivindicações citadas acima. Em termos mais amplos, o mote dos movimentos grevistas foi a total precariedade em que se encontra o ensino para os alunos, dentre outros temas como infraestrutura, base educacional e, para os professores, a desumanização do seu trabalho e a defesa da sua autonomia dentro das salas de aula.

No ápice do movimento de ocupação das escolas, 72 colégios e inclusive a SEEDUC-RJ chegaram a estar ocupados. E engana-se quem pensa que a ocupação dos colégios por parte dos estudantes foi sinônimo de escola parada, sem vida, sem aulas, sem conhecimento. Muito pelo contrário. As escolas foram reinventadas, recriadas, repensadas. Adquiriram outros sentidos, embora permanecessem no mesmo lugar. Ainda que algumas escolas tenham fugido dessa parte social, via de regra, os estudantes que ocuparam essas escolas ofereciam uma programação cultural e acadêmica diária e aberta a todos: alunos, professores, pais, funcionários, vizinhos, todos. Conquanto, todas elas se conectavam em redes tecidas para a divulgação do movimento e também para

esclarecimentos e adesão por parte da sociedade: era tudo documentado e exposto em páginas do movimento no facebook, em uma espécie de prestação de contas com a sociedade. Uma autêntica lição de transparência que muitos gestores públicos deveriam ter.

Nesse sentido, alunos e alunas comunicaram ao Estado o seu protagonismo no sistema de educação e, para além disso, criaram identidade e adquiriram uma experiência que irá influenciá-los pelo resto de suas vidas, na luta por seus direitos em várias outras searas. Ao reivindicarem: o fim do Currículo do Mínimo, o fim do SAERJ e o aumento do número de aulas de Sociologia, Filosofia e Espanhol, na verdade o que os alunos estavam querendo comunicar é o ensejo por uma escola pública de qualidade e de bons conteúdos, que incentive e desenvolva o pensamento crítico, compartilhando ideias e reflexões, tendo uma infraestrutura de ponta e que os professores recebam o valor que merecem e tenham a autonomia do seu trabalho respeitada.

Sobre esse processo de precarização do trabalho do professor, professores de Sociologia entrevistados já denunciavam as (im)possibilidades e abissalidades existentes na prática:

Marx considera o tempo, ou eu considerei, interpretei como uma condição material. Marx fala isso, se você não tem condições materiais o trabalho não se incorpora ao objeto, portanto você não tem produto. Então a minha hipótese é de que em 50 minutos o trabalho não se incorpora se você considerar que a perspectiva é a formação crítica. Agora se você partir pra uma formação que não questiona, que não problematiza, em 15 minutos você dá conta: olha só, executivo executa (e todo mundo repete), e por aí vai... mas isso aí não é Sociologia. Isso é outra questão. Na redução do número de tempos de Sociologia, o seu número de turmas dobra e o seu tempo diminui, pra cumprir a sua carga horária. Com a redução da carga horária o desempenho foi afetado. Então isso afeta todo o seu planejamento, porque não se pode mais usar determinados recursos porque 1 tempo só não é suficiente, o filme não dá mais pra passar. A quantidade de provas, de avaliações, de diários dobrou. A tendência a provas objetivas também dobrou, porque o professor não tem mais tempo pra fazer e nem corrigir provas discursivas (Professora VA).

O que para a burocracia isso pode aparentar uma forma mais eficiente de atuação da figura do professor e mais eficaz para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com o verniz de melhora da qualidade da educação, significou praticamente a duplicação das exigências do trabalho docente e a perda da dimensão individualizada de cada aluno, pois por mais que parte do trabalho do professor seja destinada ao coletivo dos alunos, os mesmos realizam atividades individualmente – exercícios, provas,

trabalhos etc; ou seja, tendo ainda como fator conflitante que nenhuma classe é homogênea, cada aluno aprende num tempo diferente, de uma forma diferente e é um ser de subjetividade, isso exige do professor uma atenção individualizada o que, certamente, nessa lógica de trabalho inviabiliza-se tal processo ou, na melhor das hipóteses, torna a sua aplicação desumana e improdutiva para a qualidade de vida do professor.

Diante de tantas arbitrárias mudanças, será que o trabalho do professor de Sociologia continua o mesmo? O que me foi revelado na materialidade com a fala dos professores de Sociologia me levar a crer que não. As condições de trabalho aos quais os professores são impostos não propiciam a construção e circulação de saberes entre seus participantes favoráveis à sociabilidade e, como bem a professora VA, citando Marx, ressaltou acima, o trabalho não se incorpora ao objeto e, desse modo, você não obtêm produto algum. Nesse sentido, percebo que nessa engrenagem que faz do professor a figura de um metalúrgico, fortes indícios de constrangimentos e desumanização do seu trabalho se revelam em facetas que são falseadas e que são elementos constitutivos da sua autonomia e da sua prática enquanto docente: apropriação, sistematização, avaliação e socialização de conhecimentos.

O movimento de ocupação das escolas por parte dos alunos com suas pautas coerentes e válidas vieram a reboque dessa lógica governista e surpreenderam até os próprios professores, pois lecionar diante de tal cenário acima exposto estava se tornando uma ferida cada vez mais sangrenta e longe de alcançar condições favoráveis para o seu estancamento.

É uma surpresa, porque tem sido difícil dar aula de Sociologia, porque os alunos reproduzem a sociedade tal qual ela é; a sociedade é autoritária, é preconceituosa e os colegas professores também são e não querem discutir certos assuntos. Há uma entrada muito grande da questão religiosa muito deturpada. Muitos professores estavam pensando em sair, em ver outras profissões, outra entrada na área. Então quando veio isso a reboque, os alunos falando que queriam mais tempos de Sociologia e Filosofia, pra mim foi um espanto e eles querendo discutir gênero, cultura do estupro, querendo discutir essas questões, aí foi interessante prá ver o quanto a gente estava amarrado no CM também, é uma autocrítica mesmo, tentar forçar esse CM, tentar se encaixar e então assim foi bem interessante, é bem revelador. Todo momento que se tem um conflito, evidencia o que a gente não via de fato, e isso é uma questão, a gente tem questionado muito o currículo com os alunos (Professor CB).

Entender a educação que vai além de uma lista de conteúdos a serem transferidos, para além das restrições do tradicional “cuspe e giz”, infere na noção do estudante que na interação constrói conhecimento, professor e aluno ambos se formam e formando-se constroem coletivamente as suas próprias noções de currículo.

### **3.2. As (im)possibilidades do Currículo Mínimo.**

Diante de tudo o que já foi exposto, nos é posta uma reflexão no sentido do que é um currículo e a quem ele atende, além das (im)possibilidades de um currículo tido como mínimo. Em razão disso, considero aqui que o currículo é uma arena de poder (MOREIRA & SILVA, 2001). E, por ser poder, na conexão estabelecida entre a seleção, a organização e a distribuição do conhecimento escolar, indiscutivelmente, o que se expõe no currículo, é um campo que representa disputas epistemológicas. Contudo, o que defendo é a problematização do currículo como *conversa complicada e criação cotidiana*, além de *território contestado* (FERRAÇO & CARVALHO, 2012; OLIVEIRA, 2012; SÜSSEKIND, 2014a), pois, por ser um campo de contestação, ao invés da pergunta inicial ser o que e como ensinar, a pergunta passa a ser por que ensinar determinados conhecimentos em detrimento de outros? Para que servem e de quem são tais conhecimentos a serem transmitidos/aprendidos? Quais são as consequências disso?

A fala dos professores de Sociologia que foram entrevistados revelam essa preocupação quanto ao Currículo Mínimo de Sociologia e os possíveis objetivos da sua elaboração e imposição:

Olhando assim fielmente, pelo menos o Currículo Mínimo de Sociologia, parece que o objetivo é formar um pós-doutor em Sociologia. Aquilo ali é muito preciso e muito extenso, poderia ser talvez um pouco mais genérico e mais focado em menos temas, enfim em ter mais brechas pra articulação com outras disciplinas, ao invés de ser um currículo muito especializado. O currículo não é preparado para os temas que estão acontecendo no cotidiano dos alunos, da sociedade, ele não é pensado, é como se tudo isso fosse elemento secundário essa permeabilidade do currículo pela realidade, isso fica muito mais a cargo do professor do que do currículo. Pensando bem, assim, até que não é nada mau porque ficar tudo previsto no currículo eu acho que é muito direcionado. Não sei se essa foi a intenção dos burocratas que fizeram o CM (Professor EL).

Na sala de aula eu não consigo acompanhar todos os alunos e a gente vai pelo debate que está acontecendo na sociedade e eu acho que o currículo tinha que se adaptar mais a isso. Tinha que ter uma

construção mais objetiva também, o que realmente eu quero com aquilo, o que eu quero gerar com isso. O currículo é algo importantíssimo, mas o jeito que ele é colocado pra gente, o jeito que ele é colocado na escola, ele não é valorizado, porque ele aparenta ser valorizado sendo construído assim, tendo o CM, um viés aparentemente democrático, mas ele está sendo desvalorizado e colocado num local que não é dele. Esse currículo do jeito que estão fazendo não dá. Colocar como se fosse uma receita. As frases que estão no currículo como habilidades e competências são passíveis de interpretação diversas de tão soltas que são. Pode ter sido um começo pra gente discutir, mas como todo começo que pena que a gente tenha atropelado isso (Professor CB).

Os saberes hoje são múltiplos, e as crianças entram na escola com uma bagagem cultural e social legítimas, tanto quanto aos saberes e às memórias dominantes que imperam na escola e que se reproduzem na sociedade e vice-versa. Assim, “os conteúdos da Sociologia acontecem de acordo com a dinâmica social. No Rio de Janeiro pesa a questão da violência, em Parati a questão indígena que talvez não se conseguisse discutir tão bem por aqui” (Professor CB). Dessa forma, urge repensar essa prática eurocêntrica para a construção de um currículo, e por que não, de uma sociedade calcada na multiculturalidade, pluralidade de culturas num território, e interculturalidade, relação de alteridade e convivência plurais de culturas, de raças, de gênero, de identidade, de poder e de trabalho, sendo que, esses são temas fundamentais e que dizem respeito às particularidades da Sociologia.

Percebo que a crítica em si dos professores não é nem o fato de existir um currículo ou não, mas a forma como esse currículo é colocado, pois se apresenta com um viés democrático e o que na prática acontece é que algumas vozes são ouvidas e outras não no interior da escola e da própria sociedade, ou seja, o produto que se tem é um currículo totalmente descontextualizado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer.

Não sei se seria o caso de acabar com o CM, mas de acabar com o estatuto pétrio e imperativo do CM. De usar o CM como uma referência, não como uma referência primeira, mas como uma referência básica que se for o caso pode ser utilizada. Caso a caso, porque o currículo eu acho que realmente deveria ser construído no cotidiano através da sua sensibilidade com os seus alunos, eles trazendo propostas, você acolhendo ou não, vendo a pertinência daquilo em relação a realidade, ao cotidiano ali da escola e da sociedade mais ampla e também a pertinência em relação ao conceito, aos conteúdos especificamente sociológicos que você está trabalhando em sala de aula. Uma obrigatoriedade do currículo eu acho isso muito perverso (Professor EL).

Outro professor levanta um ponto interessante para pensarmos a questão da necessidade da elaboração do CMS, pois, para ele, você amarrar temas e a eles competências e habilidades a uma disciplina que tem uma dinâmica social muito grande é bastante complicado:

Acho que é essa a discussão que a gente faz aqui: como é que você coloca esses conceitos se pra Sociologia se tem essa construção social do pensamento muito forte? Ou seja, os conceitos eles não são fixos, eles respondem ao seu tempo histórico e tem essas mudanças deles ao longo do tempo, então há um período para se reformular o CMS? Porque, de fato teria que ser assim, se for por conceito como aparece hoje em dia no CMS. Por exemplo, atualmente com essa questão da mudança tão drástica da representatividade e da cultura do estupro, como chegam essas questões pra gente? Nesses casos a questão do currículo pra gente é complicada, porque a gente tem uma disciplina em que os conteúdos estão acontecendo ao passo que a gente está dando aula... é mais prático. Então, assim, como você não vai discutir com os alunos “cultura do estupro” se aconteceu na sociedade, mas não está no conteúdo programático para aquele bimestre? Você tem que parar prá discutir “cultura do estupro...” eu não posso ignorar esse processo... Então vai acontecer uma ruptura institucional que é o impeachment e os alunos querem discutir sobre isso e eu não posso porque eu estou discutindo outras coisas. São temas que interessam a Sociologia e não estão lá... Então a Sociologia é bem complicada por isso, a gente quase nunca consegue... a gente está num momento em que esses temas estão sendo muito debatidos na sociedade há alguns anos e não tinham esse impacto tão grande, acredito que as redes sociais potencializaram essas discussões. Então quando acontece alguma coisa, não adianta os alunos quererem falar sobre isso. Você pode parar prá dar uma aula mais fantástica que seja sobre o que está determinando o CM, mas não adianta, os alunos vão querer discutir o que é cultura do estupro (Professor CB).

Nesse sentido, tanto a escola como o currículo continuam a reproduzir as mazelas da sociedade, as suas contradições estão atreladas à reprodução do sistema ideológico. Dessa forma, a educação se apresenta com um modelo histórico e político do jogo dialético de interesse político, social, cultural, econômico e de poder.

Para tanto, Freire (1996) ensina que o conhecimento é constituído e instituído por um ato dialógico, pois é um ato educativo. Ele também questiona as bases das informações, dos conhecimentos e dos fatos que se apresentam na transferência do docente para o estudante – denominada por ele como Educação Bancária, na qual ele define como: conhecimento — depositado para o estudante sem crítica, sem diálogo e sem interação nas trocas desses saberes. E, é isso o que acaba acontecendo com o CM:

No que se propõe no CM, no que eles recortam, a impressão que eu tenho é que eles a partir da cultura eles pensaram alguns temas,

política e trabalho também, aí colocaram tudo num saco e sortearam, a impressão que eu tenho é essa. Você acaba trabalhando não criticamente de acordo com a quantidade de conteúdos que você precisa dar conta e do tempo que você possui pra trabalhar tudo isso. Os temas são até interessantes só que a maneira como está organizado e proposto, a meu ver inviabiliza, independente das condições de trabalho, inviabiliza que você trabalhe criticamente, problematize (Professora VA).

Outro aspecto apontado pelos professores interrogados sobre as (im)possibilidades do Currículo Mínimo de Sociologia é que ele fere a autonomia do professor.

Eu acho que o Currículo Mínimo ele fere a autonomia do professor. Não sei se o objetivo fundamental do CM seja esse, mas certamente que tem o controle sobre o trabalho do professor isso existe, sem sombra de dúvida. Porque ele não se constitui numa orientação de fato, no sentido de que você passa a se nortear por ele. E se você já tem definido o que você vai dar, qual é o sentido de você planejar, você não precisa pensar. E se você não precisa pensar, qualquer merreca serve pra você dar aula. O nosso piso hoje é R\$ 1180,00 o professor acaba sendo um “entregador do conhecimento” nessa lógica proposta. Pra que outro instrumento além das orientações curriculares? Qual o objetivo desse instrumento? (Professora VA).

Entretanto, outra resposta não contradiz essa colocação, mas aponta para um possível mecanismo de superação ao se enquadrar na lógica do sistema que é imposta:

Eu tenho autonomia pedagógica. Na verdade o que acontece, aí eu preciso entrar em detalhe da prática docente no estado, como é que funciona. Você no estado, se você mantiver o seu trabalho burocraticamente em dia, ou seja, se você frequenta, se você chega na hora, se você preenche diário, se você aplica as avaliações, etc, e também se você não tem muitos casos de reprovação, você tem uma autonomia bastante ampla. Então eu posso dar aula de teoria sociológica, pertinente mais ou menos em relação ao CM, porque lá não fala como, então eu vou lá e dou o autor que eu quero, o cara que eu gosto de estudar e tenho uma temática de identidade e pronto. O problema não é nem a quantidade de temas que o CM possui, mas logo a nota de apresentação que diz que toda aquela demanda deve ser cumprida. Então isso é uma coisa e o que está sendo pedido no CM é outra coisa. Então você construindo o mínimo de competência burocrática ali no meio da escola você é meio que deixado com a sua autonomia (Professor EL).

Percebe-se com isto, a evidência de que o conhecimento sociológico aplicado no ensino médio não deva ser meramente instrumental e mecânico, pois partindo da premissa de que a compreensão da aplicabilidade do conhecimento sociológico parte do princípio de qual tipo de sociedade que queremos formar, defendo a hipótese de uma Sociologia que permita aos estudantes a análise de seus projetos de construção do

“sujeito” e ao mesmo tempo, fundamente o exame e a mudança das práticas sociais nas quais estão envolvidos, isto é, seja objeto de reflexão para as suas ações sociais.

Sendo assim, na transposição didática do método sociológico, **o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do sociólogo**, a articulação entre os elementos constitutivos do fazer sociologia e do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento sociológico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a Sociologia. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento.

## IV

### A PESQUISA COMO ACONTECIMENTO: PARA NÃO CONCLUIR

Este trabalho teve início junto com a minha chegada ao projeto de pesquisa “Como a escola pública de nível básico educa o trabalhador: a contribuição da Filosofia como matéria de ensino” no qual atuei e me encontrei no lugar de estudante do curso de Pedagogia da UNIRIO, pesquisador e bolsista de Iniciação Científica durante três anos (6 períodos) da pesquisa vinculada ao projeto, integrando o eixo que refletia com alunos e professores da educação básica da rede pública a contribuição da Sociologia como matéria de ensino. Os diferentes papéis e posições que assumi nesse caminho me ajudaram a perceber que numa pesquisa científica nem sempre ao concluir um determinado estudo alcançamos só mais clareza e conhecimento sobre o objeto investigado, às vezes nos deparamos com dúvidas ainda maiores. E, percebi que foi isso o que aconteceu. Ao iniciar a minha trajetória como pesquisador acadêmico, outras possibilidades de lidar com o conhecimento para além dos dispositivos e práticas prescritos e formatados, bricolaram uma rede de saberes e fazeres na trajetória que estava percorrendo na universidade e continuam sendo tecidas para além de mim.

Essas considerações me levam a acreditar que é evidente a importância que a Sociologia como matéria de ensino desempenha, pois ela faz parte das grades curriculares dos cursos universitários que preparam os mais variados profissionais das mais diversas áreas do conhecimento possíveis – do pedagogo ao dentista; do engenheiro ao turismólogo e até ao jornalista – partilhando os seus instrumentais teóricos e metodológicos nos mais diversos setores da vida social. Dentro da sua especificidade, somente a Sociologia pode dar à formação e desenvolvimento intelectual e social dos estudantes a compreensão das relações sociais de forma dialógica, pois dentre outras tem o fato de ela ter o próprio social como objeto de análise e estudo.

Entretanto, não compete a ela essa função exclusiva, uma vez que todas as outras áreas do conhecimento devem contribuir com essa função, mas que, dentro da sua particularidade e peculiaridade que possui, a Sociologia, com toda a sua dinâmica social e construção social do pensamento bem marcantes, acaba por possibilitar aos estudantes instrumentais para pensarem como se situar na sociedade e refletir sobre suas características.

Nesse sentido, os resultados apontam para a necessidade de problematizar questões envolvendo o currículo e suas implicações quanto ao CM para o ensino de Sociologia em particular e para a educação, em geral. Compreendo também que é possível construir um ensino de Sociologia que busca legitimar os saberes e as práticas cotidianas dos grupos socialmente subordinados. Na multiplicidade e na pluralidade de dizeres, perspectivas, identidades, gostos e gestos que se encontram e, por vezes, se estranham nessa arena de poder chamada currículo, urge pressupostos e metodologias de ensino que orientem a seleção de conteúdos e dos recursos e técnicas a serem desenvolvidos nas escolas, no sentido de que o papel da Sociologia na formação dos adolescentes e dos jovens dependerá do tipo de escola, de Ensino Médio e de currículo que iremos definir ao longo da história.

Dessa forma, as relações e aprendizagens construídas me revelam que ao esclarecer o aspecto desejado no ponto de chegada, percebo que este torna-se o ponto de partida para novas pesquisas e novos desafios são traçados. Acredito que este é o principal legado desta monografia, além é claro do aprofundamento e aproveitamento teórico, fruto das leituras realizadas e também, da experiência no fazer acadêmico que me revelam na sua tessitura maneiras mais criativas e inventivas de desenhar uma pesquisa, criando outros significados, estruturas e possibilidades no percurso a ser traçado.

Eis aqui rastros e vestígios dessas descobertas que devido aos limites próprios deste trabalho não possuem a pretensão de esgotar a abordagem deste tema em tão breve ensaio, mas compartilhar achados, experiências, saberes que irrompem o enquadramento de um trabalho monográfico e acontecem no movimento de diferentes sujeitos, vozes e olhares que passam a atravessar esta pesquisa e dar a ela um novo significado. O ponto de chegada é um território de passagem, uma viagem de regresso ao ponto de partida, o qual se é atravessado pelo risco do indeterminado, do perigo de

exposição ao novo, do desdobramento de uma experiência para não concluí-la. Este é o meu acontecimento.

## REFERÊNCIAS

ALVES, D. **A filosofia no ensino médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Prefácio de Sílvio Gallo. Campinas: Autores Associados/Fapesp, 2002.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas, sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AZEVEDO, Fernando de. A sociologia no Brasil – o ensino e as pesquisas sociológicas no Brasil. In: WILLEMS, E. **Dicionário de sociologia**. 4. ed. São Paulo: Globo, 1969.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: Presidência da República / Casa Civil, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 13/04/2016.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Ciências Humanas e suas Tecnologias, Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, v. 3. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em: 05/03/2016.

BRASIL. SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais para ensino médio**. Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso: 06/03/2016.

BRITO, Silvia. A produção de manuais didáticos e o ensino de sociologia na escola média em dois momentos históricos (1935-1989). In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP: UNICAMP / Faculdade de Educação, v. 10, nº. 37e (especial), p.58-75, mai.2010 – ISSN: 1676-2584. Disponível em:

<<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3598/3131>>. Acesso em: 06/04/2016.

CAVAZOTTI, Maria. O manual didático de sociologia e sociologia educacional: instrumento de formação do professor (1923-1946). In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP: UNICAMP / Faculdade de Educação, v. 10, n.º. 37e (especial), p.86-96, mai.2010 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3600/3133>>. Acesso em: 06/04/2016.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra: 1996.

FERRAÇO, C. E. & CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversações. In: **Revista e-Curriculum**. São Paulo: PUC-SP, v.8, n.2, ago/2012. ISSN: 1809-3876. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 10/04/2016.

GOODE, H. & HATT, P. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

HANDFAS, Anita & OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Orgs.). **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. **Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: E-paper; FAPERJ, 2012.

KONDER, Leandro. Marx e a sociologia da educação. In: **Sociologia para educadores**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

KUENZER, A. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf) Acesso em: 25/03/2016.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. In: **Revista e-Curriculum**. São Paulo: PUC-SP, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014. ISSN: 1809-3876. Disponível em: [revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916](http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916). Acesso em: 05/05/2016.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZA, Débora. A história da sociologia no Brasil contada pela ótica da sociologia da educação. In: TURA, Maria Rangel (Org.). **Sociologia para educadores**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

MORAES, Amaury. Licenciatura em Ciências Sociais e Ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. In: **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**. São Paulo: FFLCH-USP, v. 15, n. 01, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Currículo, cultura e sociedade** – 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A educação, o ensino de História e o currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro: currículo escrito, em ação e formação de professores. In: **História & Ensino**. Londrina, PR: v. 19, n.2 p. 87-114, jul./dez. 2013. Disponível em: [www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/.../14145](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/.../14145). Acesso em: 03/03/2016.

OLIVEIRA, I. B. de. **O Currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

PEREIRA, Fábio de Barros & OLIVEIRA, Inês Barbosa. Ponderações ao Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro: uma contribuição ao debate em torno da base comum nacional. In: **Revista e-Curriculum**. São Paulo: PUC-SP, v. 12, n. 03 p. 1669 - 1692 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876. Acesso em: 10/02/2016.

PINAR, William F. **What Is Curriculum Theory?** 2.ed. New York: Routledge, 2012.

\_\_\_\_\_. **The method of currere**. Paper presented at The Annual Meeting of American Research Association, Washington, 1975.

QUIRINO, M. J. da S. de O.; PEREIRA, C.; LEAL, C.; OLIVEIRA, V. L. de. Políticas Curriculares: Uma Breve Crítica ao Currículo Mínimo Implantado no Estado do Rio de Janeiro. In: **VIII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Campinas, 2011. Disponível em: [www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1028-2.pdf](http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1028-2.pdf) Acesso em: 05/02/2016.

RESOLUÇÃO SEEDUC, nº 4866 de 14 de fevereiro de 2013. **Dispõe sobre a implantação e acompanhamento do currículo mínimo a ser instituído na rede de ensino pública do Estado do Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://mminerva.blogspot.com.br/2013/02/resolucao-seeduc-n-4866-de-14-de.html>. Acesso em: 03/03/2016

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo – Sociologia**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>. Acesso em: 05/02/2016.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SARANDY, Flávio. **A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil**. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_ . **Alienígenas na sala de aula**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes. 1995. P. 190-207.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed.. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, Davisson. O ensino de sociologia e a pedagogia histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos das propostas atuais. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP: UNICAMP / Faculdade de Educação, v. 13, nº. 51, p.122-138, jun.2013. – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/4190/4427>>. Acesso em 06/04/2016.

SÚSSEKIND, M.L. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. In: **Revista E-Curriculum**. São Paulo: PUC-SP, v. 12, n.03, p. 1512-1529, out/dez 2014a. ISSN: 1809-3876. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 23/03/2016.

\_\_\_\_\_. **Quem é William F. Pinar?** Petrópolis, RJ: DP&A, 2014b. [Entrevistas e Tradução].

VASCONCELLOS, Geraldo & BARBOSA, Maria Olívia Vilela. A importância da disciplina Educação e Sociologia no currículo do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal. In: **V Seminário Vozes da Educação. Formação docente – Experiências, Políticas e Memórias Polifônicas**. UERJ – São Gonçalo, Rio de Janeiro, 2013.

## APÊNDICE

### I – QUESTIONÁRIO

- 1) Nome \_\_\_\_\_
- 2) Idade \_\_\_\_\_
- 3) Sexo F ( ) M ( ) ( ) Outro
- 4) Data de Formação Docente \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_
- 5) Ano de sua entrada na rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro como docente de Sociologia. \_\_\_\_\_
- 6) Quantos tempos (hora/aula) de quantos minutos você ministra aulas da disciplina Sociologia nessa unidade escolar semanalmente? \_\_\_\_\_
- 7) Quantas turmas você possui nessa unidade escolar? Como está dividido o número de tempos (aulas) de Sociologia para cada turma? \_\_\_\_\_
- 8) Você ministra aulas de Sociologia em alguma outra escola? Sim ( ) Não ( )
- 9) Se você respondeu **SIM** na questão anterior. Quantos tempos (hora/aula) semanalmente? \_\_\_\_\_
- 10) Soube do convite feito pelos/as elaboradores/as do Currículo Mínimo de Sociologia (CMS) no ano de 2010 para enviar críticas e sugestões? Sim ( ) Não ( )
- 11) Se você respondeu **SIM** na questão anterior. Quando e como recebeu o convite (email, aviso pela direção etc.)? Enviou sugestões e críticas? \_\_\_\_\_
- 12) Depois da reelaboração do CMS de 2011, que está sendo utilizado nas escolas desde 2012, você participou de alguma reunião na sua escola ou solicitada pela SEE para a reformulação do Currículo Mínimo de Sociologia? Sim ( ) Não ( )
- 13) Se você respondeu **SIM** na questão anterior Quando foi e como soube do convite (email, aviso pela direção etc.)? \_\_\_\_\_
- 14) Existem conteúdos novos que você pode observar no Currículo Mínimo de Sociologia? Existem conteúdos que foram retirados? Sim ( ) Não ( )
- 15) Se você respondeu **SIM**, na questão anterior. Quais são esses conteúdos?  
\_\_\_\_\_

## II- ROTEIRO DE ENTREVISTA

<b>Categorias</b>	<b>Questões</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Sobre a Lei Nº 11.684 (02/06/2008)</b>	<p>1- Como você tomou conhecimento da Lei?</p> <p>2- Qual as suas impressões sobre a Lei?</p>	<p>Analisar as primeiras impressões sobre a Lei.</p>
<b>Sobre a prática pedagógica na disciplina de Sociologia e a aplicabilidade da Lei 11.684 /08</b>	<p>1- Como você observa a aplicabilidade da lei no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia?</p> <p>2- O que avançou no ensino de Sociologia com a Lei?</p> <p>3- O que deveria ser feito para a efetiva aplicação da Lei no ensino de Sociologia?</p>	<p>Analisar a aplicação da Lei no ensino de Sociologia.</p> <p>Analisar os avanços pedagógicos da Lei no ensino de Sociologia.</p> <p>Analisar as políticas públicas necessárias para a aplicação da Lei no ensino de Sociologia.</p>
<b>O Currículo Mínimo de Sociologia</b>	<p>1- O que é um Currículo para você?</p> <p>2- Para você, qual é a necessidade de um Currículo Mínimo de Sociologia?</p> <p>3- Você foi convocado pela sua Unidade Escolar ou participou de alguma discussão, no ano de 2010, para a elaboração do Currículo Mínimo de Sociologia (CMS) da rede (RJ)?</p> <p>Se você compareceu, nos relate como foi.</p> <p>4- Você foi informado pela sua Unidade Escolar ou participou de encontros, para a discussão do CMS, entre os anos de 2010 e 2012?</p> <p>5- Em sua análise, existem conteúdos novos no CMS de 2012 em relação ao de 2011? Aponte essas mudanças.</p> <p>6- Quais são os conteúdos importantes que você</p>	<p>Analisar a importância de um currículo, e especificamente, o Currículo Mínimo de Sociologia da rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.</p> <p>Identificar a participação na elaboração e reelaboração do Currículo Mínimo de Sociologia.</p> <p>Analisar os conteúdos programáticos destacados como relevantes para a aplicabilidade do Currículo Mínimo de Sociologia.</p> <p>Analisar a autonomia de escolha de conteúdos no ensino de Sociologia e os mecanismos de avaliação e controle.</p>

	<p>destacaria no CMS?</p> <p>7- Existe uma autonomia pedagógica em você retirar ou acrescentar novos conteúdos no CMS?</p> <p>8- Para você qual é o objetivo deste CMS?</p> <p>9 - Pra você, deveria existir um Currículo Mínimo de Sociologia?</p> <p>10- Podemos estabelecer alguma analogia entre o Currículo Mínimo e a nova proposta de Base Nacional Curricular Comum?</p> <p>11- Atualmente, entre algumas das reivindicações dos alunos e dos professores grevistas se encontram: o fim do Currículo Mínimo e do SAERJ, bem como, o aumento do número de tempos de aulas de Sociologia. Você concorda com essas reivindicações?</p>	
--	---	--

## **ANEXO**

### **DOCUMENTO I – Currículo Mínimo de Sociologia de 2012**

#### **CURRÍCULO MÍNIMO 2012**

#### **SOCIOLOGIA**

**Governo do Estado do Rio de Janeiro**

**Secretaria de Estado de Educação**

### **APRESENTAÇÃO**

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro elaborou o Currículo Mínimo da nossa rede de ensino. Este documento serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades que devem estar nos planos de curso e nas aulas.

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino- aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções.

O Currículo Mínimo visa estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo - que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado.

O trabalho fundamentou-se na compreensão de que a Educação Básica pública tem algumas finalidades distintas que devem ser atendidas pelas escolas da rede estadual, muitas vezes através da elaboração do currículo. Isto é, o Currículo Mínimo apresentado busca fornecer ao educando os meios para a progressão no trabalho, bem como em estudos posteriores e, fundamentalmente, visa assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania.

Entendemos que o estabelecimento de um Currículo Mínimo é uma ação norteadora que não soluciona todas as dificuldades da Educação Básica hoje, mas que cria um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, tais quais: o ensino interdisciplinar e contextualizado; oferta de recursos didáticos adequados; a inclusão de alunos com necessidades especiais; o respeito à diversidade em suas manifestações; a utilização das novas mídias no ensino; a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos das escolas; a oferta de formação continuada aos professores e demais profissionais da educação nas escolas; entre outras — formando um conjunto de ações importantes para a construção de uma escola e de um ensino de qualidade.

Em 2011 foram desenvolvidos os Currículos Mínimos para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio Regular, nos seguintes componentes: Matemática, Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Para 2012 foi feita a revisão do Currículo Mínimo das seis disciplinas mencionadas, e elaborado o Currículo Mínimo das outras seis disciplinas (Ciências/Biologia, Física, Química, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte). Logo, em 2012, as escolas estaduais utilizarão o Currículo Mínimo para as doze disciplinas da Base Nacional Comum dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio Regular.

Dentro de um contexto de priorização das necessidades, entendemos que estes segmentos / modalidades de ensino, tiveram urgência no estabelecimento de um Currículo Mínimo. Todavia, ainda neste ano de 2012, serão elaborados os Currículos Mínimos específicos para as turmas de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Normal – formação de professores.

A concepção, redação, revisão e consolidação deste documento foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro, que se reuniram e se

esforçaram em torno dessa tarefa, a fim de promover um documento que atendesse às diversas necessidades do ensino na rede. Ao longo do período de consolidação, dezenas de comentários e sugestões foram recebidas e consideradas por essas equipes. Certamente, modificações serão necessárias e pensadas no decorrer do tempo com a aplicação prática deste Currículo Mínimo.

Este documento encontra-se disponível para acesso nos portais [www.conexao professor.rj.gov.br](http://www.conexao professor.rj.gov.br) e [www.educacao.rj.gov.br](http://www.educacao.rj.gov.br), onde os professores dos segmentos e modalidades ainda não contemplados pelo projeto Currículo Mínimo poderão buscar outras referências da SEEDUC para o planejamento de curso de 2012.

Colocamo-nos à disposição, pelo endereço eletrônico [curriculominimo@educacao.rj.gov.br](mailto:curriculominimo@educacao.rj.gov.br) para os esclarecimentos e sugestões, comentários e críticas, que serão bem-vindos e necessários à revisão reflexiva das nossas ações.

**Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro**

## INTRODUÇÃO

### SOCIOLOGIA

Apresentamos a segunda edição do currículo mínimo de Sociologia, que será utilizado nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro ao longo do ano letivo de 2012. Sendo um trabalho de segunda edição, a tarefa inicial de sua elaboração foi estabelecer critérios para avaliar a primeira versão, aplicada em 2011, e fazer alterações. Destacamos, a seguir, alguns desses critérios que orientaram a criação deste material:

1. Exequibilidade, isto é, facilitar a aplicação pelos professores da rede.
2. Adequação ao Ensino Médio;
3. Aperfeiçoamento sem alteração radical com relação ao Currículo Mínimo de 2011, em especial observando-se:
  - a) a progressão de série, de modo que os alunos não tenham conteúdos repetidos devido à alteração curricular – ou o mínimo possível;
  - b) o trabalho já realizado pelo professor, de modo a evitar tanto quanto possível a sobrecarga de novo planejamento;

#### 4. Orientação pela experiência prática, conforme diálogo com professores da rede.

Entretanto, apesar da intenção inicial de aperfeiçoar sem mudar radicalmente a primeira edição, até pela inquestionável qualidade do material que precisávamos modificar, as críticas e sugestões recebidas desde o início do trabalho indicavam a necessidade de realizar alterações. No Currículo Mínimo de 2011, os temas cultura, política e trabalho, eixos temáticos fundantes das Ciências Sociais, estavam distribuídos ao longo das três séries do Ensino Médio. Assim, a equipe responsável pela elaboração da primeira versão pretendia que o aluno, no decorrer das três séries, aprofundasse o debate e a compreensão de alguns dos temas mais importantes das Ciências Sociais.

Dessa forma, apenas a nossa equipe, já na elaboração desta segunda edição, pôde aproveitar as experiências relatadas pelos docentes de Sociologia da rede estadual, adotando as sugestões como referência para o que precisaria ser modificado. Isso foi fundamental para que a distribuição dos temas fosse repensada, evitando, ou amenizando, conforme dificuldade relatada pelos professores, a ruptura radical entre os conteúdos aplicados nos bimestres, privilegiando um alinhamento que facilitaria, ainda segundo o relato dos professores da rede estadual, a compreensão dos alunos e a própria aplicação do currículo.

No entanto, mantivemos, seguindo também a determinação de documentos como os PCN e a OCN, a cultura, a política e o trabalho como eixos temáticos estruturantes do currículo, o que, em outras palavras, significa optar por temas que valorizem as três áreas constituintes das Ciências Sociais: Sociologia, Antropologia e Ciência Política. O que seria ideal para a nossa disciplina? Um currículo exclusivamente de Sociologia ou, de forma mais abrangente, de Ciências Sociais? Este é um debate que, entre os próprios profissionais de nossa área, ainda está distante de um consenso. Nos diálogos que estabelecemos para a construção desta segunda edição, ouvimos as mais diversas sugestões sobre essa questão, quase sempre coerentes e bem fundamentadas. Esse exemplo mostra como a Sociologia aplicada no Ensino Médio, apesar de sua obrigatoriedade garantida pela LDB, precisa “inventar sua tradição”, inclusive em relação ao reconhecimento de conteúdos fundamentais e um conjunto de habilidades e competências que sirvam como referências. Esse seria um passo importante na tarefa de legitimar a Sociologia no Ensino Médio, pois, como disciplina de obrigatoriedade ainda recente na grade curricular, ela ainda enfrenta obstáculos para sua consolidação

definitiva, como o discurso tecnicista que insiste em questionar sua relevância, bem como a importância da reflexão e do senso crítico para o exercício da cidadania.

Nesse contexto, o Currículo Mínimo de Sociologia para a rede estadual do Rio de Janeiro, além de estar inserido em uma política educacional de governo, ganha relativa importância para a legitimação da disciplina, assim como o currículo de qualquer outra rede de ensino da federação. Por essa perspectiva, a necessidade de reduzir as habilidades e competências, uma segunda alteração sugerida por grande parte dos docentes que relataram suas experiências, inclusive na discussão virtual e presencial encontra seus limites. Reduzir o currículo, tornando-o exequível para os professores da rede, não significa transformá-lo em um simples apanhado de discussões sobre questões sociais baseadas no senso comum, isto é, sem o rico arcabouço teórico da Sociologia ou das Ciências Sociais, de forma mais abrangente.

Podemos dizer que o material que estamos apresentando foi construído tentando encontrar o tênue equilíbrio entre a necessidade de reduzir o currículo de 2011 e manter, no conjunto de habilidades e competências a serem desenvolvidas, o resultado dos principais debates de nossa disciplina, os quais os alunos devem conhecer ao longo de sua formação. Assumimos como objetivo da disciplina, além dos previstos em documentos normativos e legais, a noção de que a disciplina Sociologia deve levar o aluno do Ensino Médio a desenvolver os tipos de raciocínio próprios às Ciências Sociais, desnaturalizando as relações sociais, estranhando o que lhe é familiar e, sobretudo, desenvolvendo o que Wright Mills denominou “imaginação sociológica”.

O currículo mínimo permite aos professores, de acordo com a sua própria experiência e possibilidades, ir além do que este currículo estabelece para cada bimestre, preservando a autonomia dos docentes em sala de aula. Todavia, estamos cientes, por experiência própria e pelos relatos dos professores que contribuíram ao longo da preparação deste material, dos obstáculos enfrentados pelos docentes no dia a dia, incluindo as diferenças entre as unidades escolares ou mesmo entre turnos de trabalho. Ratificamos que desde o início procuramos torná-lo exequível para o professor da rede. Novas modificações certamente serão necessárias.

É importante ressaltar que a organização deste currículo em habilidades e competências Essa foi outra ruptura que precisamos realizar. Por fim, agradecemos a todos aqueles que colaboraram ao longo do processo de elaboração deste material,

sobretudo os professores da rede, com críticas e sugestões fundamentais, seja pessoalmente, na escuta pública ou na consulta virtual. Estendemos o agradecimento a todos aqueles que, de alguma forma, participaram do diálogo que procuramos estabelecer sobre este currículo de Sociologia, seja no meio acadêmico ou em entidades profissionais. Nós todos temos um interesse comum, que é a valorização e a legitimação da Sociologia como disciplina do Ensino Médio. Agradecemos o apoio e a colaboração de todos nesse processo, e colocamos à disposição, através do e-mail: [sociologia@educacao.rj.gov.br](mailto:sociologia@educacao.rj.gov.br) ou [curriculominimo@educacao.rj.gov.br](mailto:curriculominimo@educacao.rj.gov.br).

## **Sociologia: 1ª SÉRIE / ENSINO MÉDIO**

### **1º Bimestre**

#### **Tema: O conhecimento sociológico**

##### **Habilidades e Competências**

- Diferenciar os conceitos de senso comum e conhecimento científico e compreender a Sociologia como a ciência das relações sociais.
- Compreender o homem como ser social e a subjetividade individual como resultante da socialização.
- Compreender a relação entre o indivíduo e a sociedade, bem como as diferentes formas de sociabilidade.

### **2º Bimestre**

#### **Tema: Cultura e diversidade**

##### **Habilidades e Competências**

- Identificar o homem como ser histórico e cultural e compreender a importância do conceito antropológico de cultura.
- Compreender os problemas decorrentes da visão etnocêntrica e relativizar as diferenças culturais.
- Compreender a dinâmica das mudanças culturais e sua relação com as transformações das sociedades.

### **3º Bimestre**

#### **Tema: Cultura e identidade**

##### **Habilidades e Competências**

- Estabelecer a relação entre a construção da identidade individual e o pertencimento aos diferentes grupos e instituições sociais.
- Identificar os marcadores sociais da diferença na contemporaneidade e perceber sua interrelação na produção e reprodução das desigualdades.
- Compreender o processo de construção da identidade e da cultura nacionais e suas implicações nas relações etnicorraciais e nas identidades regionais no Brasil.

#### **4º Bimestre**

##### **Tema: Preconceito e discriminação**

##### **Habilidades e Competências**

- Refletir sobre os processos de estigmatização e rotulação de determinados grupos e sujeitos sociais.
- Identificar as diferentes formas de preconceito, discriminação e intolerância, compreendendo suas inter-relações e sobredeterminações.
- Perceber o caráter multicultural da sociedade brasileira e identificar a emergência das políticas de ação afirmativa como formas de discriminação positiva.

#### **Sociologia: 2ª SÉRIE / ENSINO MÉDIO**

##### **1º Bimestre**

##### **Tema: Cidadania, direitos humanos e movimentos sociais**

##### **Habilidades e Competências**

- Compreender o conceito de cidadania e a construção histórica dos direitos civis, políticos, sociais e culturais como um processo em constante expansão.
- Compreender a importância dos direitos humanos e garantias constitucionais para uma sociedade democrática.
- Compreender o papel histórico dos movimentos sociais na construção da cidadania, bem como o surgimento dos novos movimentos sociais.

##### **2º Bimestre**

##### **Tema: Trabalho, sociedade e capitalismo**

##### **Habilidades e Competências**

- Compreender as formas de organização social das relações de trabalho em diferentes tempos históricos e culturas.
- Compreender a divisão social do trabalho e a coexistência de diferentes relações sociais de produção, com ênfase na divisão de classes no modo de produção capitalista.

- Perceber a complexidade das transformações no mundo do trabalho e refletir sobre as consequências dessas transformações no padrão de acumulação capitalista.

### **3º Bimestre**

#### **Tema: Relações de trabalho**

##### **Habilidades e Competências**

- Compreender e distinguir as diferentes manifestações de trabalho formal e informal no Brasil, com especial atenção às formas de trabalho precarizado, infantil, escravo e análogo à escravidão.
- Entender a dinâmica do mercado de trabalho no Brasil relativamente aos marcadores sociais de diferença.
- Identificar os processos de regulação e flexibilização das relações de trabalho e compreender as especificidades do capitalismo brasileiro.

### **4º Bimestre**

#### **Tema: Estratificação e desigualdade**

##### **Habilidades e Competências**

- Entender as diversas formas de estratificação e perceber a dinâmica da mobilidade social nas diferentes sociedades.
- Identificar as principais formas de estratificação da sociedade brasileira e compreender a questão da desigualdade social no Brasil.
- Compreender como ocorrem as mudanças sociais e as suas consequências, especialmente na sociedade brasileira.

## **Sociologia 3ª SÉRIE / ENSINO MÉDIO**

### **1º Bimestre**

#### **Tema: Cultura, consumo e comunicação de massa**

##### **Habilidades e Competências**

- Refletir sobre a noção de cultura como instrumento de poder e como construção social.
- Construir uma visão crítica da indústria cultural, reconhecendo as diversas ideologias que a atravessam, bem como sua transformação em cultura de massa.
- Compreender o papel das novas tecnologias de informação e comunicação nas transformações da contemporaneidade, assim como a sua importância na construção de novas formas de sociabilidade e sua utilização como instrumento de controle social.

## **2º Bimestre**

### **Tema: Poder, política e estado**

#### **Habilidades e Competências**

- Compreender as diferentes formas de exercício do poder e da dominação, identificando os tipos ideais de dominação legítima.
- Identificar as diversas maneiras de organização do poder no Estado, bem como as relações entre as esferas públicas e privada no Estado Moderno.
- Compreender o processo histórico e sociopolítico de formação do Estado brasileiro.
- Compreender o princípio da divisão dos poderes e a organização dos sistemas partidário e eleitoral do Estado brasileiro.
- Compreender o princípio da divisão dos poderes e a organização dos sistemas partidário e eleitoral do Estado brasileiro.

## **3º Bimestre**

### **Tema: Cidadania, democracia e participação política**

#### **Habilidades e Competências**

- Compreender o papel da participação política para o exercício da cidadania.
- Compreender o papel da sociedade civil na construção de uma sociedade democrática.
- Compreender as diversas formas de exercício do poder, bem como as relações entre as esferas públicas e privadas na sociedade brasileira.

## **4º Bimestre**

### **Tema: Formas de violência e criminalidade**

#### **Habilidades e Competências**

- Compreender, pelo ponto de vista sociológico, as diversas formas de manifestação da violência.
- Identificar as disputas territoriais e os processos de exclusão e segregação socioespacial que marcam a construção das cidades e os conflitos sociais.
- Distinguir as diferentes formas em que se manifesta a violência no meio rural e urbano e identificar o processo de criminalização da pobreza e dos movimentos sociais.

## **SOCIOLOGIA**

### **Equipe de Elaboração 1ª Edição(2011):**

#### **COORDENADOR:**

Prof. André Videira de Figueiredo (UFRRJ)

#### **PROFESSORES COLABORADORES:**

Profa. Andrea Lúcia Da Silva De Paiva - C.E. Senador Teotônio Vilela

Profa. Giselli Avíncula Campos - Ciep 389 Haroldo Barbosa /C. E. Hilton Gama

Profa. Marcia Menezes Thomaz Pereira - C.E. Paulo Freire/I.E. Carmela Dutra

Prof. Renato Gonçalves Pereira - C.E. de Magé

Prof.Sergio Luiz Alves Da Rocha - CIEP 165 - Brigadeiro Sergio Carvalho

Profa. Therezinha Lauermann - C.E. Prof. Dinamérico P. Pombo

### **Equipe de Elaboração 2ª Edição (2012):**

#### **PROFESSORES COLABORADORES:**

Prof. Ms. Alexandre Alves Pinto – CIEP Brizolão 199 Charles Chaplin

Prof. Dr. Fábio Oliveira Pavão – C. E. Marques Rebelo – C. E. Pierre Plancher

Prof. Ms. Fernando Frederico de Oliveira – C. E. Professor Daltro Santos – C. E. Ramiz Galvão – C. E. Bangu

### **Agradecimento**

Agradecemos a todos os professores que enviaram os seus comentários e contribuíram significativamente para a discussão e a construção deste documento.