

Gabriel Schenkmann Arnt

7º ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GT 12: O currículo de sociologia na educação básica

“O que fazer na segunda-feira?”: a centralidade do professor na definição do currículo de Sociologia em sala de aula

Belém, Pará

2021

INTRODUÇÃO

Os debates sobre ensino de Sociologia nos últimos anos têm evidenciado que ainda falta um consenso sobre quais conhecimentos devem fazer parte do currículo da disciplina (SANTOS, 2012; SOUZA, 2017). As disputas em torno do que conta e o que não conta para o currículo está intimamente ligado a história da Sociologia na Educação Básica (GOODSON, 2012) e tem consequências para o trabalho do professor em sala de aula hoje em dia. A intermitência da obrigatoriedade da Sociologia (MORAES, 2011) como um componente curricular na Educação Básica brasileira faz com que o debate ao longo desses anos careça de uma certa continuidade. Como consequência, o debate curricular, que já está estabelecido em outras disciplinas, ainda é incipiente quando se trata da Sociologia (SOUZA, 2017, p. 21). E é permeado pelo contexto das disputas pela obrigatoriedade da disciplina e de sua manutenção nos currículos, como uma disciplina obrigatória. Portanto, o enfoque nestes últimos anos tem sido em torno das causas e motivações da obrigatoriedade ou não da disciplina (CARVALHO, 2004; MORAES, 2003; OLIVEIRA, 2013; SILVA, 2004, 2010). Entender esse contexto é primordial para a compreensão do currículo de Sociologia hoje, o que está em jogo nessas disputas tem consequências, as “definições prévias de currículo [...] delimitam o debate contemporâneo (e a própria ação [dos professores em sala de aula]) (GOODSON, 1995, p. 20). O intuito é colocar em perspectiva os conteúdos e objetivos da disciplina que parecem estabelecidos hoje, e são, na verdade, decorrentes de disputas e de diferentes interesses e objetivos na elaboração dos currículos, uma vez que os conhecimentos considerados legítimos para comporem os currículos ao longo do tempo são expressões de conflitos e de diferentes prioridades sociopolíticas (GOODSON, 1995, p. 24).

No caso específico da Sociologia é recorrente em artigos, teses e dissertações a constatação de que não há consenso a respeito de quais conhecimentos devem fazer parte do currículo no Ensino Médio (ANJOS, 2016; ANTUNES; OLIVEIRA, 2017; GOMES, 2007; MORAES, 2009; RAIZER et al., 2017; SANTOS, 2012; SOUZA, 2017). A partir de 2008, com a conquista da categoria e da obrigatoriedade da disciplina, o papel da Sociologia e a construção dos documentos orientadores faz com que essa temática ganhe uma centralidade maior dentro da área.

Por isso a questão que dá título a este trabalho: “o que fazer na segunda-feira?” (APPLE, 2006; FREIRE; SHOR, 2013) é uma tentativa de colocar em evidência que, independentemente desta falta de consenso os professores precisam decidir o que fazer em suas aulas. Este estudo foi realizado a partir das entrevistas com seis professores da Rede Estadual do Rio Grande do Sul e buscou compreender a partir de que referenciais e quais as concepções dos professores ao planejarem as suas aulas (ARNT, 2019)¹.

Para compreender as decisões tomadas pelos professores e os pressupostos teóricos adotados na análise é necessário levar em conta que essas decisões não são tomadas no vazio. A Análise Relacional (APPLE, 2006), perspectiva adotada neste trabalho nos provoca a olhar esses sujeitos não como abstrações, mas a partir das relações entre os contextos micro e macro social, o currículo também precisa ser visto sobre esta ótica, como um artefato social e cultural, não como um elemento neutro na transmissão dos conhecimentos (MOREIRA, A. F. B.; SILVA, 2006). Para Sacristán (2000) o currículo é um sistema formado pelo cruzamento de práticas e processos pedagógicos diversos, que ocorrem dentro de certas condições materiais e simbólicas, constituído por diversos níveis que se organizam de formas diferentes. Um desses níveis é currículo modelado pelo professor, que é visto como um agente ativo nesse processo, sobre ele recaem as determinações provenientes das etapas anteriores, assim como o compromisso para com seus alunos. Um mediador entre o conhecimento disciplinar e o currículo. Portanto, nesta mediação, o conhecimento produzido nas universidades passa por um processo de recontextualização (BERNSTEIN, 1996), ou seja, é deslocado do seu contexto original e realocado em outro. Ao circular pelo sistema educacional ele é alterado e relacionado com outros discursos. Esse processo ocorre em diferentes instâncias e sofre diferentes recontextualizações dependendo dos agentes e contextos envolvidos.

No presente trabalho, buscou-se compreender as diferentes perspectivas dos professores investigados, a respeito do papel da Sociologia no Ensino Médio. Além disso, também há outros elementos que influenciam nessas decisões. A intensificação do trabalho docente, a formação dos professores e o fácil acesso ao livro didático são

¹Este trabalho é baseado nos resultados de minha dissertação de mestrado, defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

alguns elementos que a pesquisa revelou como aspectos importantes para pensarmos o que ocorre em sala de aula e que serão desenvolvidos no decorrer desse trabalho.

“O QUE FAZER NA SEGUNDA-FEIRA?”: A CENTRALIDADE DO PROFESSOR NA DEFINIÇÃO DO CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA EM SALA DE AULA

Não há um “consenso em relação ao que se deve entender pela palavra currículo” (MOREIRA, 2011, p. 11), por isso se faz necessário deixar claro a partir de que referenciais estou pensando o currículo. Portanto não podemos refletir sobre o currículo como uma área técnica, em que o foco está em procedimentos, técnicas e métodos, mas é necessário, a partir de uma tradição crítica, pensar o currículo como um empreendimento que não é neutro e que, pela própria natureza da instituição, faz com que o educador esteja envolvido em um ato político (conscientemente ou não). Por consequência, não é possível separar a atividade educacional dos sistemas institucionais e das formas de consciência mais amplas da sociedade (APPLE, 2006). Por isso o currículo deve ser 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 um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de 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, 2006, p. 7–8).

Para Sacristán (2000), o currículo é a expressão do equilíbrio de interesses e forças que têm influência no sistema educativo em um dado momento, e é por meio do currículo que se realizam os objetivos da escolarização. Por isso não podemos reduzir o currículo a uma ferramenta utilizada para resolver os problemas do ensino. Esta é uma visão que desconsidera os conflitos de interesse presentes no currículo. Assim, para o autor o currículo é

[...] uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos diversos. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo poder de ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Isto significa compreender o currículo como sendo um sistema formado pelo cruzamento de práticas e processos pedagógicos diversos, que ocorrem dentro de certas condições materiais e simbólicas. Também considera como parte desse sistema elementos concretos compostos por planos, guias, avaliações, livros-texto, entre outros. Nesta perspectiva, o currículo é um complexo de ações, políticas e elementos que se propõe a organizar e transmitir o conhecimento escolar. Portanto, é expresso num sistema de práticas, envolto em relações macrossociais. O currículo é constituído por diversos níveis ou dimensões, que se organizam em estruturas simbólicas e concretas. É necessário tratar o currículo como um sistema composto por diferentes níveis desde a política curricular oficial, os documentos prescritos, a atuação dos educadores, as atividades educativas planejadas, entre outras práticas (SACRISTÁN, 2000).

Nesta perspectiva, o professor é visto como um agente ativo no processo. Sobre ele recaem as determinações provenientes das etapas anteriores, mas também um compromisso em relação aos alunos. Isso faz com que o professor seja um mediador entre o conhecimento disciplinar e o currículo.

as concepções dos professores adquirem um papel de primeira importância na modelação dos conteúdos e, em geral, todas aquelas perspectivas profissionais que se liguem mais diretamente com as decisões que o professor toma quando realiza uma prática, pois serão, em parte, responsáveis pelos significados que atribua aos componentes do currículo e às formas de desenvolvê-lo, seja qual for o grau de definição com que este lhe seja apresentado (SACRISTÁN, 2000, p. 181).

Dessas concepções, a que desempenha o papel decisivo é a concepção epistemológica implícita, que é, segundo Sacristán (2000), a ideia do que é considerado

um conteúdo de aprendizagem valioso, e que, dependendo da concepção do professor, fará com que dê mais ou menos importância a um conteúdo. Essas perspectivas epistemológicas não se resumem a um nível filosófico, mas incorporam, também,

concepções globais preferências pessoais, conjuntos complexos de argumentações não de todo coerentemente explicitadas, nem ordenadas, nem com uma estrutura hierarquizada entre os diferentes elementos que as compõem. Em alguns professores são mais explícitas que em outros; estão articuladas desigualmente. Essas concepções parecem ir ligadas a outras perspectivas sobre educação em geral, pois os aspectos epistemológicos se integram em concepções mais amplas que podem definir toda uma ideologia pessoal sobre a educação [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 181).

Portanto, quando falamos das escolhas curriculares dos professores de Sociologia, precisamos levar em consideração que este agente está inserido dentro de uma sociedade mais ampla, em que disputas por significados estão acontecendo constantemente.

Outro aspecto que precisamos levar em consideração para pensar esta pesquisa é o meio pelo qual o conhecimento vai se modificando até chegar na sala de aula. Por isso, é necessário compreender como os textos educacionais são organizados, construídos e postos de circulação, levando em conta também como são contextualizados, recontextualizados e modificados. Para compreender o processo que os professores realizam para a construção do currículo, é central para este trabalho pensarmos o conceito de recontextualização (BERNSTEIN, 1996). Segundo Lopes, esse conceito:

tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional. São orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; são orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; são ainda os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares (LOPES, 2005, p. 53).

Sendo assim, através da recontextualização, o discurso se desloca do contexto original de produção para outro, no qual é alterado e relacionado com outros discursos,

sendo posteriormente reorganizado. Portanto, o discurso pedagógico é um princípio por meio do qual outros discursos são apropriados e dispostos com o propósito de transmissão e aquisição seletiva. Assim, o princípio recontextualizador é aquele que “[...] seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259)

O processo de recontextualização se refere a transformações de um texto, que se origina no campo de produção do conhecimento e se modifica até que esteja pronto para a utilização pelos/as professores/as e alunos/as. É importante ressaltar que o processo de recontextualização é submetido às mais diversas influências que transformam os textos curriculares a cada etapa; conforme Bernstein:

Quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições deste campo, ele, geralmente, sofre uma transformação antes de sua relocação. A forma dessa transformação é regulada por um princípio de descontextualização. Este processo refere-se a mudanças no texto, na medida em que ele é deslocado e relocado. Este processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto:

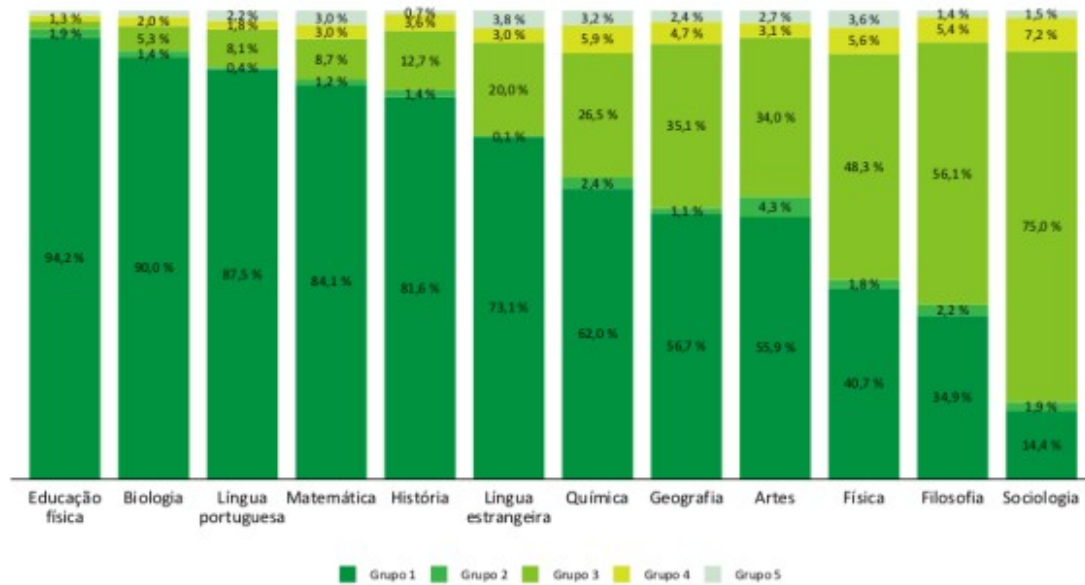
1. O texto mudou sua posição em relação a outros textos.
2. O próprio texto foi modificado por um processo de seleção, simplificação, condensação e elaboração.
3. O texto foi reposicionado e refocalizado (BERNSTEIN, 1996, p. 270)

Desse modo, é possível perceber, por exemplo, que o conhecimento sociológico produzido nas Universidades é diferente daquele que está na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos livros didáticos, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), assim como é diferente do planejamento dos professores em sala de aula. Nessa mesma perspectiva, Giroux (1997) afirma que os professores devem ser visto como intelectuais que tem um papel ativo no levantamento do que ensinar, como ensinar e por quais objetivos devem lutar.

Assim, precisamos olhar para quem são esses professores de Sociologia no Ensino Médio. Segundo Mocelin e Raizer (2014), mesmo antes da obrigatoriedade, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul já havia feito um parecer determinando que a disciplina deveria ter a carga horária mínima de um período em cada ano do Ensino Médio; ainda, até 2012 todos os professores da disciplina deveriam possuir o diploma de Licenciado em Ciências Sociais/Sociologia. Entretanto os dados

mais recentes sobre os professores de Sociologia do Rio Grande do Sul demonstram o quanto estamos distantes deste objetivo.

Gráfico 1 - Formação Docente



Fonte: DEED/INEP, 2020, p. 52

Neste gráfico podemos perceber como a disciplina de Sociologia é aquela com os piores índices dentre todas as disciplinas do Ensino Médio no que concerne a formação docente. Somente 14,4% dos professores tem formação superior em licenciatura na disciplina (grupo 1), 1,9% tem bacharelado em Ciências Sociais (grupo 2), enquanto a grande maioria dos professores 75% tem formação superior em outra disciplina (grupo 3), o grupo 4 é composto por professores com formação superior em outras áreas que não as contempladas na pesquisa e o grupo 5 é composto por professores sem formação superior. A realidade no Brasil não é muito diferente da observada no Rio Grande do Sul, no qual somente 32,2% dos professores de Sociologia tem licenciatura em Ciências Sociais (BRASIL, 2020).

Levando em consideração essa realidade, e preocupado em compreender como os professores de Sociologia selecionavam os conhecimentos que fariam parte do currículo, busquei não somente professores formados em Ciências Sociais, mas também professores formados em outras disciplinas. Assim sendo, entrevistei seis professores:

dois formados em Ciências Sociais, três em História e uma professora formada em Filosofia. A partir dos relatos dos professores pude perceber alguns elementos centrais na seleção dos conhecimentos pelos professores.

As escolhas curriculares dos professores não se dão em uma situação ideal de trabalho e estão, de algum modo, relacionadas com as condições de trabalho mais amplas e com as particularidades da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. As condições de trabalho dos professores foi um tema recorrente das entrevistas. A realidade da Rede Estadual, que tem um dos piores salários do país (abaixo do piso nacional), fazendo com que os professores tenham que ter uma carga horária alta, na busca de um salário digno. Essa é uma das justificativas para que tenhamos tantos professores de outras áreas lecionando Sociologia, assim como professores formados em Sociologia que para completar a sua carga horária lecionam outras disciplinas. Na tentativa de diminuir as suas demandas de trabalho, uma vez que assim conseguem diminuir o deslocamento entre diferentes escolas.

As condições materiais nas quais os professores estão inseridos tem consequências e isso foi relatado pelos professores. Há um sentimento de dificuldade por parte dos professores, um processo de intensificação que tem consequências para o trabalho docente em si, mas também para a vida dos professores e professoras.

a intensificação 'representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadoras/as educacionais são degradados' (LARSON, M., 1980, p. 166). Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo. (APPLE, 1995, p. 39)

Para tentar minimizar essa intensificação, pude perceber que os professores utilizaram algumas estratégias, como buscar lecionar disciplinas que tenham alguma afinidade, assim como uma tentativa de diminuir o número de diferentes níveis que o professor tenha que atuar. A intensificação também tem consequência para o trabalho coletivo, pois não há tempo disponível para que o trabalho seja construído coletivamente, muitas vezes não havendo contato entre professores da mesma disciplina ou de professores da mesma área. Cada professor fica preocupado com a sua própria

disciplina. Esse trabalho individualizado, muitas vezes, acaba sendo incorporado pelos professores, uma vez que o trabalho coletivo demanda a discussão entre professores com perspectivas diferentes, e a busca por objetivos comuns. A intensificação do trabalho também limita a possibilidade dos professores conseguirem planejar a longo prazo, se focalizando principalmente a dar conta de fazer o seu planejamento conforme as aulas vão acontecendo.

Esse contexto tem um papel importante na maneira com que os professores fazem suas escolhas. Eles precisam fazê-las levando em consideração sua quantidade de trabalho e, principalmente, a dificuldade que se tem em fazer um debate coletivo entre os professores que dão aulas na mesma disciplina e, até mesmo, com os professores de outras disciplinas para que haja algum trabalho interdisciplinar. Se não há tempo para fazer esses contatos, o trabalho coletivo e um trabalho mais crítico entre professores também se torna mais difícil. Essa situação também influencia na dificuldade em conseguir pensar a longo prazo, uma vez que toda semana o professor está se perguntando “o que fazer na segunda-feira?” (FREIRE; SCHOR, 2013; APPLE, 2006).

Essa pergunta foi respondida de diferentes formas, os professores formados em Ciências Sociais elencaram como central a sua experiência pessoal ao longo da graduação. Assim, a base teórica que aprenderam em sua formação irá ser recontextualizada sem nenhum intermédio de outros campos de recontextualização, neste caso não vemos um conhecimento que foi recontextualizado pelo livro didático, ou aparece nos documentos orientadores, mas a partir de uma experiência pessoal e do conhecimento acadêmico. Porém há a percepção de uma falta de comunicação entre o campo científico e o campo pedagógico, uma falta de códigos em comum entre os campos. Assim, para buscar legitimidade os professores formados em Ciências Sociais buscaram o livro didático. A utilização do livro didático se dá principalmente como uma referência importante na busca de um conhecimento comum, já consolidado, uma vez que a falta de consenso sobre o que ensinar também se reflete na formação na academia – que ainda está fazendo esse debate, mas que muitas vezes se furta a tomar posição.

Já entre os professores que não são formados em Ciências Sociais apareceu o desconforto gerado por, inicialmente, não estar apropriado dos debates específicos da disciplina. A estratégia buscada por esses professores, todos das Ciências Humanas (História e Filosofia) foi buscar os pontos em comum entre a sua formação e a

Sociologia. Porém, a busca por legitimidade nas suas decisões levou esses professores a recorrerem ao livro didático, ficando evidente que a facilidade de acesso fez com que fosse uma fonte importante para esses professores.

É interessante notar que não há nenhum questionamento sobre o livro didático, uma vez que esse recurso foi citado por todos entrevistados que, de alguma maneira, o utilizaram para embasar seus planejamentos. Esse dado confirma a pesquisa realizada por Mocelin e Raizer (2014), na qual eles mostram que 76% dos professores de Sociologia utilizam o livro didático, 13% usando integralmente em suas aulas e 63% usando como um apoio para a elaboração das mesmas.

A pesquisa ainda evidenciou as concepções que os professores têm sobre a disciplina de Sociologia, pois assim como Giroux (1997) defende que os professores devem ser vistos como intelectuais e, por esse fator, pode-se considerar que eles assumem responsabilidade ativa no levantamento do que ensinam, como devem ensinar e por quais metas mais amplas devem lutar. Os professores que pensam a Sociologia a partir de uma perspectiva globalizante (RAIZER; MOCELIN, 2015) e que utilizam a pesquisa como um elemento metodológico, com o objetivo que os alunos operacionalizem os conceitos e as teorias a partir desse método. O professor se mostra bastante receptivo com o que os alunos trazem para a sala de aula e, a partir dos conceitos que o professor tem da Sociologia, busca orientar o debate e ajudar os alunos a pensar a sua realidade. A busca por autonomia do aluno é central para este professor, que busca que eles consigam exercitar a sua autonomia a ponto de conseguir pensar por si só, trazendo para o centro do debate os conceitos sociológicos. Ao dar abertura, o professor abre espaço para que os alunos tragam outros temas e possam perceber questões latentes em suas realidades a partir da ótica de um conceito sociológico. Assim, temas que muitas vezes são invisibilizados, surjam através da demanda dos alunos, sendo evidenciado a efervescência sobre a temática de gênero. A avaliação dos conteúdos desse professor parece convergir para que os alunos utilizem esses conceitos para entender a sua realidade e busquem, também, por um pensamento autônomo, sendo a pesquisa uma metodologia utilizada pelo professor.

Já o professor que tem uma perspectiva mais cientificista (SANTOS, 2002), parte de um modelo mais clássico, mais disciplinar e voltado para os interesses e os valores da academia. Assim, tem uma preocupação em trazer as teorias da disciplina, a

metodologia, para que os alunos conheçam as questões que a Sociologia faz. Como metodologia o professor usa pequenos textos sobre os autores e conceitos da disciplina, fazendo uma leitura dirigida com os alunos. A partir desses textos, o professor incentiva que os alunos façam relações com a sua vida e a partir, desses relatos, outros temas surgem e se tornam parte da aula.

Um outro professor utiliza a disciplina para debater temas atuais da Sociedade, sem se preocupar em ser tão tecnicista, preocupado com temas que façam sentido para o aluno. A autonomia surge como uma preocupação relevante para este professor, isto é, que os alunos consigam construir seu próprio pensamento e, ao mesmo tempo, ele argumenta que não quer ser tão tecnicista, mas tem uma preocupação de que há uma necessidade de focar em alguns conteúdos para aqueles alunos que pretendem seguir a carreira acadêmica, sem necessariamente entrar em um debate mais teórico ou conceitual da Sociologia. Ele não tem uma preocupação com as fronteiras entre as disciplinas e há, também, uma ausência na especificidade de cada disciplina. Assim, o professor pode se ancorar nos conhecimentos da História para que assim construa o planejamento das suas aulas.

A partir das análises de algumas das entrevistas realizadas podemos perceber a centralidade que as concepções dos professores tem para a construção do currículo de Sociologia, e que a partir desses posicionamentos vemos diferentes Sociologias sendo recontextualizadas em sala de aula. Um professor que pensa a Sociologia como uma maneira de os alunos compreenderem a sua realidade pode recontextualizar esse conhecimento de diferentes maneiras. Por exemplo, quando o professor utiliza a reflexão dos alunos e das pesquisas realizadas, fazendo com que os alunos utilizem os conceitos sociológicos para refletir a sua realidade. Já outra professora, que também tem uma preocupação que a Sociologia faça sentido para esses alunos, tem, ao mesmo tempo, uma preocupação que este debate não perca seu foco. Para que isso não ocorra, ela inicia a sua aula com um conceito, uma parte teórica inicial e só subsequentemente vai procurar na realidade do aluno algum tema que possa fazer sentido para eles. Outro professor também busca que os alunos tenham autonomia, mas vai buscar isso através de temas que importam para a sociedade, sem que tenha uma preocupação com conhecimentos específicos da Sociologia, recorrendo à sua formação em História e na sua concepção de que, em última instância, tudo responde aos conhecimentos históricos

de alguma maneira. E, por fim, o professor que tem como preocupação que os alunos entendam a importância da Sociologia como uma ciência e, portanto, recontextualiza os conhecimentos de modo que os alunos se apropriem desses conhecimentos e, também, de como a pesquisa em Ciências Sociais pesquisa a sociedade. Assim, o professor se preocupa em trazer textos clássicos para sala de aula para que se apropriem dos debates, e quando algum tema surge a partir dos alunos, incentiva que eles busquem mais dados para embasar suas opiniões, contudo, isso não tem uma centralidade no seu planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da pesquisa evidencia que o professor no processo de recontextualização é uma dimensão fundamental para entendermos o currículo de Sociologia nas escolas e que as escolhas dos professores, baseadas em suas diferentes concepções, é relevante para o processo de construção do conhecimento ao planejar as aulas. Defendo, com isso, que as pesquisas sobre o currículo, e em especial o currículo de Sociologia, devam se voltar para o que está acontecendo em sala de aula, o que os professores estão fazendo em sala de aula, buscando com isso tornar essa relação ainda mais complexa: uma maior aproximação entre a Universidade, as escolas e os professores.

a complexidade envolvida na relação entre o conhecimento para pensar a educação e o conhecimento para fazer a educação. Separá-los, como de certo modo propõem os autores, termina contribuindo para a preservação da atual divisão social do trabalho, bem como para ocultar a dimensão política da prática pedagógica. Trata-se, insisto de compreender e de mudar a escola, de compreender e de resolver problemas. Trata-se de retomar, em outro nível, o diálogo com as escolas: ao invés de falarmos **para**, falamos **com** elas. Tal postura certamente demanda o estabelecimento de novos tipos de relações entre a escola e a universidade. Em resumo, minha sugestão caminha no sentido de que se teorize tendo por referência a escolarização e suas condições econômicas, políticas e culturais de existência. Como nos dizem Apple e Oliver (1995): “é bom que nos deixemos tocar pelo cotidiano que envolve a política das instituições educacionais” (p. 273). (MOREIRA, 2001, p. 47, grifo no original)

Ao olharmos para os professores podemos complexificar o nosso entendimento sobre o currículo de Sociologia, de diferentes formas. Seja na recepção dos conhecimentos produzidos na academia, seja na recepção e utilização dos livros didáticos, que outras fontes esses professores usam para construir os seus planejamentos. Também pode ser um espaço importante para pensarmos a sociologia em sala de aula, que outras concepções e organizações do currículo estão sendo feitas nas diferentes salas de aula. Que mais pesquisas sejam feitas, buscando compreender a pergunta que todo professor invariavelmente tem que responder, “o que fazer na segunda-feira?” (FREIRE; SCHOR, 2013; APPLE, 2006). E que entender os elementos que esses professores se baseiam para tomar essas decisões pode ser uma fonte importante para pensarmos outras etapas dentro do currículo, assim como a formação de professores.

REFERÊNCIAS

ANJOS, B. L. de G. dos. **Sociologia no Ensino Médio**: uma análise comparada de propostas curriculares. 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ANTUNES, K. C. V.; OLIVEIRA, R. R. A. de. A sociologia no Ensino Médio: com a palavra os estudantes. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 163-173, 2017. Disponível em: <<https://teoriaecultura.ufjf.emnuvens.com.br/TeoriaeCultura/article/view/3017>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. W. **Trabalho Docente e Textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

ARNT, G. S. “**O que fazer na segunda-feira?**” Processos de recontextualização de conhecimentos sociológicos por professores da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: classe, códigos e controle. Petropolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

CARVALHO, L. M. G. A. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: CARVALHO, L. M. G. De (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: UNIJUI, 2004. p. 17- 60.

DEED/INEP. **Resumo Técnico do Estado do Rio Grande do Sul: censo da educação básica 2019**. Brasília: INEP, 2020.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GIROUX, H. A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, A. L. F. Notas críticas sobre as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's) para o Ensino de Sociologia no Ensino Médio. **Revista Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 476-486, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1851>>. Acesso em: 17 jul. 2018

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

HYPOLITO, Á. M. et al. Trabalho Docente, Profissionalização e Identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, p. 123-138, 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n37/n37a08.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LOPES, A. C. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100001&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 22 dez. 2017.

MORAES, A. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000300004&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 22 dez. 2017.

MORAES, L. F. N. **Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica: as tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia**. 2009. Programa de Pós- Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, Utopia e Pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2011. p. 9-28.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 7–38.

OLIVEIRA, A. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20222>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

RAIZER, L. et al. O Ensino da Disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores. **Revista Espaço Acadêmico**, Florianópolis, v. 16, n. 190, p. 15-26, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/35759>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

RAIZER, L.; MOCELIN, D. G. Concepções político-ideológicas e didático-pedagógicas dos participantes do IV ENASEB. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 316–329, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/csu.2015.51.3.09>. Acesso em: 22 jul. 2018.

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

SANTOS, M. B. dos. **A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da Rede pública do Distrito Federal**. Brasília, 2002. 191f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SANTOS, M. B. dos. Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Sociologia: em busca do mapa comum. **PerCursos**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 40–59, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2439>. Acesso em: 19 jun. 2018.

SILVA, I. L. F. A Sociologia no Ensino Médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas Escolas de Londrina-PR e região – 1999. In: CARVALHO, L. M. G. A. (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004. p. 77-94.

SILVA, I. L. F. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, A. C. (Org.). **Coleção Explorando o Ensino: Sociologia**. Brasília: MEC, 2010. v. 15p. 15-44.

SOUZA, A. C. de. **A Sociologia escolar: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina**. 363 f. 2017. Araraquara, 2017. 363f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2017.