Reflexões de uma professora de sociologia antes de entrar em sala de aula (virtual)

Raquel Balmant Emerique*

Resumo

O presente artigo aborda as reflexões que orientaram a elaboração do curso de sociologia no âmbito de um programa, em fase de produção, voltado para a democratização do acesso ao ensino superior. Elas estão ambientadas no cenário da reforma do ensino médio e articuladas com as questões das desigualdades educacionais, da qualidade do ensino médio e da democratização da fase final da educação básica. Proponho com essas reflexões uma interpretação dos documentos oficiais do Ministério da Educação e uma hipótese sobre a reintrodução do ensino das ciências sociais na escola média brasileira. Em notas conclusivas, abordo aspectos da interdisciplinaridade proposta pela reforma curricular relacionados ao ensino da sociologia escolar e deixo algumas provocações sobre o papel cultural das ciências sociais na escola e na vida dos alunos.

Palavras-chave

Ensino de sociologia. Reforma do Ensino Médio. Exame Nacional do Ensino Médio/Enem.

Abstract

This paper presents considerations that guided the development of a sociology course, as part of a program still in its production phase which focuses on democratizing access to higher education. These thoughts are set in the backdrop of high school reform and articulated with issues such as educational inequality, quality of high school education and democratization towards the final stage of elementary school. According to these considerations, I suggest an interpretation of Ministry of Education official documents and the possibility of reintroduction of social sciences teaching in Brazilian schools. Finally, I discuss aspects of the interdisciplinary approach to sociology teaching proposed through a curriculum reform and leave some inciting remarks about the cultural role of social sciences in school and in the lives of students.

Keywords

Sociology teaching. School reform. High School National Exam/ENEM.

---

* Doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro/Brasil) e pesquisadora do Programa FGV Ensino Médio (Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro/Brasil). E-mail: raquel.emerique@fgv.br.

Introdução

As reflexões aqui apresentadas nasceram de um desafio profissional recente: elaborar um curso de sociologia para candidatos ao ensino superior. O material didático adotado pelos cursinhos preparatórios, como sabemos, é a apostila, e o método de ensino é a exposição do conteúdo pelo professor que se dirige à sua plateia, geralmente com mais de cem alunos, amparado por um microfone. Nada mais desafiador, e muitas vezes amedrontador, para professores de ciências sociais.

O que me coube fazer não foi nada disso. Deveria escrever sete aulas sobre um dos objetos de conhecimento das ciências humanas que consta na Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem (BRASIL, 2009), fundamentando o conteúdo no aporte conceitual e teórico da sociologia. Além disso, deveria preparar questões de múltipla escolha também relacionadas à Matriz e espelhando o padrão do Exame, a fim de compor um banco alimentado por questões de todas as disciplinas do ensino médio. A escrita deve-se ao fato de a metodologia empregada ser a educação a distância (EaD), cujas aulas ocorrem em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), ou seja, são todas on-line. Esse desafio se deu no âmbito do Programa de Capacitação para o Enem da Fundação Getulio Vargas (FGV), que, atualmente, se encontra em fase de produção.

A história da EaD é bastante longa. Ela se desenvolveu com todo tipo de finalidade, cobrindo diversos assuntos. O uso dessa metodologia na formação escolar e profissional também não é recente e já empregou diversos meios de comunicação para alcançar seus públicos, como a correspondência, o rádio e a televisão. O advento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) fez com que a EaD passasse por profundas transformações. A interação entre professor-aluno sincrônica ou não talvez tenha sido a maior delas, a partir do emprego de ferramentas como fóruns, chats, correio eletrônico etc. Além disso, o AVA permite a conjugação de diferentes recursos, como sons, imagens e textos. Há uma grande oferta de cursos tutoriais via internet e parece que essa é uma forte tendência do nosso tempo em matéria de educação.

A FGV tem desenvolvido diversos cursos de EaD, há algum tempo, voltados para a educação permanente de profissionais de diversos setores através do Programa FGV Online Conta também com um fórum permanente sobre o ensino médio e vem investindo na publicação de livros didáticos para esse nível de ensino. Nesse momento, a instituição colocou-se o desafio de reunir

essas duas experiências e disponibilizar gratuitamente cursos de todas as áreas e disciplinas do ensino médio e o mencionado acervo de questões que permitirá que o aluno crie uma prova para si como se fosse aquela do "dia D" do Enem. A razão dessa iniciativa é a preocupação com a baixa qualidade do ensino brasileiro, a desigualdade de acesso ao ensino superior e a vontade de intervir nessa realidade.

Todo programa de intervenção – seja em caráter público ou privado, educativo ou voltado para outro fim – lida com um hiato entre o que ocorre na fase de *produção* e na fase de *recepção*. Por essa razão, muitos estudos acadêmicos costumam considerar esses dois momentos centrais para acompanhar as variações que surgem entre a proposição, a materialização do projeto e a sua receptividade[1]. O processo de construção dos materiais do Programa FGV Ensino Médio[2] envolve diversas etapas: elaboração do texto de aula pelo professor, adequação da linguagem, construção do AVA, elaboração de questões, leitura crítica de um especialista de cada disciplina, adequação das questões, validação pelo professor, treinamento... enfim, o que temos, em certo sentido, é uma verdadeira linha de produção.

As reflexões aqui apresentadas relacionam-se com a fase de *pré-produção* das aulas de sociologia. São reflexões que orientaram a escolha do tema das aulas e a forma como foram produzidas. Deixarei para outra ocasião o investimento em uma etnografia do processo de construção do AVA do projeto.

Do vestibular ao ENEM

A fecunda historiografia da educação brasileira tem contribuído para mostrar que muitos dos desafios que acossam a escola contemporânea já estavam

[1] Pesquisas sociais sobre o processo de construção ou de produção de programas de intervenção social enfrentam inúmeras dificuldades e impedimentos para a sua realização. Isso talvez explique por que nos deparamos com maior número de análises de projetos já implementados ou sobre a receptividade dos mesmos por seus públicos-alvos. Para realizar uma investigação sobre a etapa de produção, seria apropriado adotar uma metodologia de pesquisa das ciências sociais conhecida como observação participante. Pelo fato de a autora do presente texto ser agente envolvida no projeto em questão, seria melhor inverter os termos para participação observante ou, simplesmente, deixar claro que o que ora se apresenta são apontamentos de uma nativa reflexiva.

[2] *Programa de Capacitação para o Enem* é o nome de apresentação do projeto para o grande público e *Programa FGV Ensino Médio Online* é o nome institucional do mesmo projeto.

presentes nos primórdios da construção do sistema escolar. Muita coisa mudou em mais de um século, como, por exemplo, o tamanho da máquina e o contingente que ela envolve, fruto do processo de universalização do acesso nos últimos vinte anos. Contudo, um dos aspectos que mais impressiona ao observarmos a expansão dos sistemas escolares no Brasil é o adensamento das desigualdades educacionais. Vamos nos deter em uma delas.

Podemos afirmar que, desde a Reforma Universitária de 1968, a expansão das matrículas e o acesso ao ensino superior são questões públicas que mobilizam políticos, setores econômicos, educadores e as famílias dos egressos do ensino secundário – entenda-se aqui famílias de classes médias. Cursar e concluir o segundo grau[3] foi, durante a maior parte da história educacional brasileira, um senhor privilégio. Contudo, esse diploma não era garantia de acesso ao ensino superior. O filtro era o vestibular. Muitas escolas abraçaram a filosofia do treinamento para concursos e acentuaram o caráter pré-universitário da formação que ofereciam. Em torno da escola crescia uma verdadeira indústria de cursos preparatórios, em geral privados, nos quais o candidato se matriculava para rever ou mesmo aprender os conteúdos cobrados nos vestibulares das principais instituições universitárias do país. Quem fazia "cursinho" passava, o marketing garantia.

Evidentemente, o sistema não funcionava assim. Atravessariam os portões universitários os estudantes selecionados por pelo menos duas variáveis que se reforçavam: a origem social e a origem escolar dos candidatos. Alunos de segmentos populares e de escolas da expansão do sistema entravam na competição com larga desvantagem, a ponto de se consolidar no senso comum a ideia de que na universidade pública estudava aluno egresso da rede privada de ensino, enquanto que o aluno matriculado em faculdade privada era egresso da escola pública. Essa percepção foi se confirmando através dos dados levantados em pesquisas educacionais e evidenciava a iniquidade do sistema nacional de ensino.

Não pretendo me alongar na descrição desse velho problema, uma vez que reformas educativas implementadas no final do século passado e

[3] A Lei 5.692/1972 instituiu o ensino primário obrigatório – 1ª a 8ª série – e o segundo grau, com três ou quatro anos de duração, em duas modalidades: profissionalizante e formação geral. Essa nomenclatura foi alterada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.294/1996 – que subdividiu a educação básica obrigatória em ensino fundamental – 1º ao 9º ano, desde 2010 – e ensino médio com três ou quatro anos de duração. O ensino médio continua com sua vertente profissionalizante, mas a formação geral passou a ser obrigatória para todos os estudantes.

ainda em curso no país – tendo como marco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e seus desdobramentos – provocaram mudanças no cenário geral. As reformas vieram na onda da redemocratização do país. Incorporar a população aos direitos e construir a cidadania plena tornaram-se temas mobilizadores da nação.

No tocante ao ensino médio, a reforma procurou superar a histórica dicotomia entre ensino profissionalizante e a formação geral – finalidades que, na opinião dos educadores, ofuscavam a razão de ser da formação básica. O que estava em jogo nesse momento era a construção de uma nova identidade para a escola secundária. Os documentos oficiais indicam a concepção que prevaleceu: os três ou quatro anos de estudos dos jovens não deveriam representar uma mera travessia ou preparação para a fase posterior, qualquer que fosse ela – mercado de trabalho ou universidade – e concluem que o ensino médio é a etapa final da formação básica. Isso significa que, ao término do curso, o egresso deveria estar pronto para exercer plenamente a cidadania. Com essa proposição, a reforma enfatizava o caráter formativo da educação básica como um todo, realizada na expressão "*formar para a vida*". E, para democratizar a nova escola média, fazia-se necessária a expansão das matrículas, a transformação da concepção de ensino e a avaliação permanente do sistema, a fim de orientar ações em direção à qualidade do ensino.

O ensino médio brasileiro foi crescendo e no intervalo de uma década (entre 1990 e 2000) dobrou de tamanho. Hoje ele supera a casa dos oito milhões em um universo de mais de 50 milhões de alunos matriculados na educação básica (BRASIL, 2010). O volume que o ensino médio foi adquirindo, a retração do mercado de trabalho, o sistema universitário excludente, a extensão da obrigatoriedade escolar até os 17 anos de idade – quando o jovem deveria estar encerrando o ensino médio dentro de um percurso não acidentado – eram razões urgentes para a reflexão sobre a relação dos estudantes com a escola e com a formação básica como um todo. Por que e pra que passar 12 anos da vida em espaços escolares?

Essas perguntas provocaram debates, às vezes combates, em torno de diferentes concepções pedagógicas. Grande parte da discussão girou em torno dos currículos e das metodologias de ensino. Os resultados das negociações podem ser acompanhados através dos diversos documentos que abordam as diretrizes, os parâmetros e as orientações curriculares (BRASIL, 2011, 2006, 2002, 2000, 1998) produzidos em mais de uma década. Segundo tais documentos, a formação média se desenvolveria sobre três áreas de conhecimento: 1. Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias,

2. Códigos e Linguagens e suas Tecnologias e 3. Ciências Humanas e suas Tecnologias[4]. A motivação para a organização do conhecimento em áreas era retirar a conotação exclusivamente disciplinar do ensino médio e introduzir a interdisciplinaridade e a transversalidade dos conteúdos cognitivos e formativos.

> ... o caráter interdisciplinar de um currículo escolar não reside nas possíveis associações temáticas entre diferentes disciplinas, que em verdade, para sermos rigorosos, costumam gerar apenas interações e/ou ações multidisciplinares. O interdisciplinar se obtém por outra via, qual seja, por uma prática docente comum, na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual (BRASIL, 2002:16).

Os fundamentos pedagógicos do ensino passaram a ser a abordagem por competências e habilidades associadas aos conhecimentos sistemáticos mobilizados pelas áreas e disciplinas escolares (ver Apêndice). A ideia de conteúdos programáticos mínimos era abandonada, passando-se a falar em eixos temáticos, temas e conceitos estruturadores. Essa nova linguagem que os educadores e docentes começaram a operar deixa clara a intenção de dar autonomia às redes estaduais, municipais e à própria escola para construírem seu projeto pedagógico e de ensino. Contudo, apesar da valorização do aspecto local, firmava-se como diretriz geral a ideia de que os conhecimentos disciplinares são ferramentas imprescindíveis para o estudante desenvolver postura crítica, responsável, ética, solidária, respeitosa, produtiva etc. na vida em sociedade. Isso significa que os conteúdos escolares teriam que passar pelo seguinte teste de validade: *para que eles servem na vida além-escola*?[5] Foi

[4] As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2011) falam em quatro áreas de conhecimento, pois separam em duas áreas a que antes era denominada em Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.

[5] Philippe Perrenoud (1999), renomado educador suíço, faz a seguinte provocação: a escola ainda não foi capaz de contextualizar adequadamente os conhecimentos escolares que apresenta para seus alunos. À exceção de saber ler, escrever e contar, a escola não saberia ao certo qual é a utilidade prática dos conhecimentos que mobiliza para a vida dos seus alunos. Segundo esse autor, o problema não estaria, propriamente, nos conhecimentos, mas no processo de transposição didática, que não consideraria a relação que os saberes devem manter com a vida fora da escola.

no contexto da reforma curricular que se consolidou a crítica ao conteúdo escolar descontextualizado e endógeno, ou seja, voltado tão somente para o universo escolar. As críticas feitas à educação formal, por criar um fosso entre escola e vida, não se originaram nas reformas dos anos de 1990. É possível identificar no Brasil pelo menos uma voz questionadora e ativa em relação ao saber descontextualizado: Paulo Freire e sua concepção de educação popular.

O contexto emergente trazia um conjunto de novas orientações pedagógicas apontando para a necessidade de transformações na concepção de ensino, a convocação da comunidade docente para a reflexão sobre a utilidade dos saberes escolares com vistas à qualidade do ensino e à democratização da escola.

> Os objetivos da nova educação pretendida são certamente mais amplos do que os do velho projeto pedagógico. Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulam conhecimentos disciplinares ou não. Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas, e estas devem, por sua vez, ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses, e não como listas de saberes oficiais (BRASIL, 2002:12).

Uma importante inovação no ensino médio foi a reintrodução de duas disciplinas com histórico de intermitências na escola brasileira: sociologia e filosofia. Um dos objetivos pretendidos com essa iniciativa era acentuar o caráter humanista e formativo da educação e contrapor-se ao modelo tradicional que mantinha as "ciências" e as "humanidades" em lados opostos e incomunicáveis.

A reforma também determinou a construção de sistemas nacionais de avaliação em todos os níveis de ensino. Assim, desde 1998 é realizado anualmente no Brasil o Enem, que testa as competências e habilidades dos estudantes nas áreas de conhecimento do ensino médio. Pelo menos três objetivos se articulam em torno dessa avaliação: conhecer a proficiência dos estudantes ao término da educação básica e através dela desenvolver estudos sobre a qualidade do ensino; tornar o exame um dos critérios de acesso ao ensino superior - substituindo ou articulando-se com o vestibular dos centros universitários; e por fim, uma vez que as escolas brasileiras pautam seus programas curriculares nos editais dos concursos de acesso às universidades

federais, pretende-se que, através do Enem, a escola média brasileira passe a usá-lo como parâmetro na condução do ensino. Depois de uma década de funcionamento, o Enem foi reformulado no ano de 2009 (BRASIL, 2009) e, nesse momento, procurou-se garantir a concretização da meta de fazer do exame o critério de acesso às universidades públicas federais, exclusivo ou combinado a outros.

Não foi apenas no plano discursivo e legal que as mudanças ocorreram. Desde a publicação da LDBEN (BRASIL, 1996), políticas públicas foram implementadas em todo o país, e movimentos sociais atuaram com o objetivo de criar contrapesos na competição por vagas no ensino superior, com destaque para as políticas de cotas raciais em universidades públicas e a sua variação em cotas sociais para alunos egressos de escolas públicas; a criação do crédito educativo para financiar o curso superior de alunos de camadas populares em instituições privadas; a mobilização social em torno da criação de cursos preparatórios comunitários organizados por setores da sociedade civil em todo país. Esses são exemplos que mostram como as desigualdades de acesso ao Ensino Superior, especialmente da rede pública, têm sido enfrentadas no Brasil.

Pode-se afirmar que a reformulação do Enem em 2009 produziu efeitos de continuidade. Já se pode perceber a construção de um mercado privado de redes de preparação para o Exame, muitos deles adaptações dos cursos pré-vestibulares. Observamos também revistas vendidas em bancas de jornaleiros e livrarias com questões, conteúdos e orientações para as provas objetiva e discursiva e explicações sobre a complexa metodologia TRI[6] empregada no Enem. Todavia, também é possível observar a continuidade nas iniciativas de democratização do acesso ao ensino superior voltadas para segmentos excluídos no processo seletivo das universidades. O Programa FGV Ensino Médio Online pretende ser situado entre tais iniciativas.

A recuperação dos pontos centrais da reforma do ensino médio foi realizada aqui com o objetivo de construir o cenário para responder às

[6] Sigla para Teoria de Resposta ao Item. Trata-se de uma modelagem estatística que garante que todas as provas do ENEM terão o mesmo nível de dificuldade. O foco da TRI não se encontra no total de questões (ou itens) acertados pelo candidato (escore). A contagem dos pontos atingidos na prova baseia-se no grau de dificuldade de cada item, ou seja, na probabilidade estatística de acerto que é estimada através de pré-testes. Existem outras especificidades da TRI, como a verificação da consistência dos acertos dos candidatos e os descritores empregados, que são as competências e habilidades requeridas para a resolução de cada questão.

seguintes perguntas: quais deveriam ser as bases de um curso de sociologia preparatório para o Enem? Esse tipo de curso descaracterizaria os objetivos das reformas do ensino médio por colocar o ensino superior como meta? É possível desenvolver competências e habilidades através dos objetos de conhecimento da sociologia? Seria possível fazê-lo através da EaD? As perguntas levantadas e as reflexões que seguem deram suporte ao meu trabalho na fase de pré-produção das aulas do curso online de sociologia, mas entendo que as mesmas questões permeiam o trabalho dos professores de sociologia antes do trabalho em sala de aula, seja ela presencial ou virtual.

Sociologia ou o quê no ensino médio?

O retorno da sociologia ao ensino médio se deu no bojo das reformas curriculares. A primeira ideia que se esboçou sobre a relevância dessa disciplina para a formação média era de que o aluno, ao término do curso, deveria demonstrar domínio de conhecimentos sociológicos considerados fundamentais para a vida em sociedade. Essa ideia era vaga demais e não dava suporte à escola para saber se tais conhecimentos seriam desenvolvidos em aulas da disciplina ou se a área de ciências humanas poderia se encarregar dessa tarefa. Vejamos agora a última novidade: a determinação legal para que o ensino de sociologia ocorra nas três séries do ensino médio (BRASIL, 2008). Pode-se perceber que, do ponto de vista normativo, a situação da disciplina progrediu muito – de algo indefinido para uma definição de carga horária em nível nacional. Além disso, as escolas públicas de todo o país puderam escolher livros dessa componente curricular na última edição do Plano Nacional do Livro Didático (2012), o que me parece uma forma de dizer que a sociologia chegou para ficar.

Todos nós sabemos que a lei não é capaz de criar uma nova realidade de uma hora para outra. Levando isso em conta, podemos supor que, em condições favoráveis, um aluno do ensino médio terá ao longo de sua formação cerca de 180 horas-aula da disciplina (duas horas-aula por semana, perfazendo um total de 60 horas-aula anuais). Em condições não tão boas ou ruins, podemos imaginar: a escola não dispõe de professor de sociologia, com isso o aluno não conhecerá essa disciplina ou será apresentado a ela através do professor de biologia, matemática ou física que se ofereceu para fazer hora-extra lecionando essa matéria (porque professor de sociologia é profissional escasso em muitas regiões do país); tendo professor de sociologia,

poderá ter apenas um tempo de aula por semana ou deixar de ter cobertura da disciplina nos três anos de ensino como a lei determina. Condições boas e condições desfavoráveis nos remetem ao campo das desigualdades escolares. As escolas privadas costumam se adaptar com certa agilidade às leis educacionais, ao passo que o gigantesco ensino público leva bastante tempo - o que nos obriga a considerar que talvez essa disciplina acabe ganhando perfis curriculares diferenciados na rede pública e na privada do país.

Outro fato importante é que a matéria "sociologia" é um nome fictício. Trata-se de uma herança deixada por nossos antepassados, dentre eles Florestan Fernandes, como uma forma de recuperar a memória de uma disciplina que chegou à escola antes mesmo de haver no país faculdade para formar os seus professores (MORAES, 2003). Acontece que a "sociologia" dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é outra coisa, ou melhor, muitas outras coisas. Ela é sociologia, antropologia, ciência política, economia, direito e psicologia. Parâmetros não são documentos normativos, mas nos oferecem pistas sobre o que se espera de um conhecimento escolar em dado contexto. Desse modo, a "sociologia escolar" da última reforma curricular é uma morada com muitos aposentos.

Então, temos aqui algumas questões envolvendo professores da disciplina, redes de ensino e conhecimento a ser construído e reconstruído pelo aluno[7]. Mas cabe indagar: por que introduzir mais uma disciplina no currículo do ensino médio, justamente em um contexto de reformas que prima pela interdisciplinaridade de propósitos educacionais, a flexibilização das fronteiras entre disciplinas e a transversalidade? Acredito que haja muitas maneiras de reunir os fatos e construir uma narrativa ou história desse processo. Sabemos que havia demanda de dentro da área há algum tempo, reivindicando o retorno da disciplina que foi expurgada pelo regime militar da escola. Por outro lado, a sociologia nos primórdios da reforma do ensino médio era apenas um "saber" que deveria ser dominado pelo aluno, o que causa a impressão de que a comunidade escolar não abriu de imediato as portas para o conjunto de saberes reunidos no nome "sociologia". Então, sob quais circunstâncias ou quais fatores favoreceram o retorno da sociologia à escola média? Considere a seguinte hipótese: se hoje fosse feita uma pergunta

[7] *Conhecimento a ser construído e reconstruído pelo aluno:* o mesmo que dizer que o professor é o mediador da aprendizagem do aluno e sua tarefa não é meramente expor a matéria escolar. Enfatiza que o aluno é o ator central do processo de construção do próprio conhecimento.

aos professores das demais disciplinas sobre o que pensam da chegada da sociologia na escola, talvez ouvíssemos: "*muito importante, indispensável!*" Toda hipótese deve ser checada empiricamente, mas vou desenvolver uma argumentação a fim de torná-la mais convincente e recomendar o trabalho empírico para os que, como eu, se interessam por esse assunto.

Suponho que um excelente ponto de partida para encontrar respostas para as perguntas levantadas se encontre na introdução da noção de transversalidade no ensino médio:

> Termo que, na educação, é entendido como uma forma de organizar o trabalho didático no qual alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. O conceito de transversalidade surgiu no contexto dos movimentos de renovação pedagógica (...).
>
> No âmbito dos PCNs, a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (...) e as questões da vida real e de sua transformação (...). *Não se trata de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas*. Dessa forma, os PCNs sugerem alguns "temas transversais" que correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. (MENEZES & SANTOS, 2002, grifo meu).

Pode-se perceber que a *perspectiva da transversalidade* é uma abordagem que traz para dentro da escola os grandes desafios das sociedades modernas e os aloja ao lado dos conhecimentos das disciplinas e das áreas de conhecimento para serem processados didaticamente tal como são os conhecimentos sistemáticos. São temas ligados aos valores que a sociedade pretende construir ou desconstruir a fim de colocar outros no lugar (transformar). Por exemplo, preconceito racial, homofobia, misoginia, intolerância religiosa, consumo de drogas, *bullings* e ideologia consumista seriam valores a ser desconstruídos. Os temas que entram na escola com mensagem construtiva são a prevenção de DST[8], a valorização da diversidade cultural, a proteção do meio ambiente, ética e solidariedade, dentre outros. Em geral um tema transversal é

[8] DST, sigla para Doenças Sexualmente Transmissíveis.

acompanhado de um valor a ser desconstruído e outro a ser construído[9]. A rigor, todos os professores de todas as disciplinas são responsáveis pela *perspectiva da transversalidade na escola*, porque esses temas não comportam conhecimentos específicos de uma disciplina, mas lidam com valores. Seriam conhecimentos formativos, enquanto os conhecimentos disciplinares seriam sistemáticos. Grande parte desses temas tem sido acolhida pelas escolas, fato que indica que gozam de legitimidade dentro do espaço escolar[10].

Em termos práticos, a desconstrução dos valores racistas, por exemplo, ocorre geralmente na semana do feriado de 20 de novembro – Dia da Consciência Negra. O combate à misoginia, semelhantemente, na semana do dia 8 de março (Dia Internacional da Mulher), e com muitos outros temas transversais ocorre o mesmo. Costuma-se confundir os eventos do calendário escolar e as atividades "extracurriculares" – como os projetos pedagógicos com suas culminâncias[11] – com a proposta da transversalidade. Mas há diferenças: a transversalidade pretende ser como o *jogo da bola que não pode cair* – em cada momento o tema está na mão de algum professor ou de alguma disciplina, sem ser interrompido ou desaparecer do espaço escolar. Seu princípio é incorporar-se no cotidiano escolar. No entanto, o que ocorre é justamente o oposto. Os temas transversais são aceitos, mas uma lista de alegações é usada para explicar a recusa de incorporá-los às práticas docentes de cada matéria: não saber como articular esses temas com o ensino de formas geométricas, das mitocôndrias, das crases, da molécula, do feixe de luz etc. Outros poderiam dizer que não há tempo para ensinar

[9] Recentemente, em uma defesa de mestrado, a propósito de temas dessa natureza, tive a oportunidade de ouvir um dos membros da banca lembrar aos ouvintes a forma como Émile Durkheim traduziu esse trabalho de construção e desconstrução de valores pela educação em seu famoso ensaio Educação e Sociedade, publicado no início do século XX na França.

[10] Recentemente, o debate em torno do kit escolar sobre o combate à homofobia foi motivo de rechaço pela comunidade escolar, mas o tema do respeito e valorização da diversidade cultural é genericamente aceito.

[11] Atividades que mobilizam as disciplinas escolares em torno de um tema comum. São na realidade atividades multidisciplinares, que não se obrigam a ter continuidade após a sua culminância – período de apresentação dos resultados através de exposições, seminários e atividades culturais. Cito como exemplo um projeto sobre a Copa do Mundo no Brasil: a educação física se encarrega da parte do desporto propriamente dito, a história narra a saga do esporte no Brasil, a biologia discute o que é um exame antidoping, língua portuguesa e estrangeira abordam o encontro multilinguístico, a física estuda a força e a velocidade do chute do atleta e por aí vai. No período da culminância todos mostram os resultados dos trabalhos de cada área.

os conteúdos sistemáticos, quanto mais trabalhar para formar valores nos alunos. Não é incomum, na fala de professores, a queixa de que a família não socializa, não educa, não orienta, deixando a escola sobrecarregada de tarefas. Também é possível que o professor se sinta inseguro para atuar em zonas tênues que envolvem, muitas vezes, valores morais particulares e que podem colocá-lo em situação de condutores da vida dos estudantes. Além desses, haveria também os argumentos ligados à coordenação dos trabalhos, como falta de tempo para aprofundamento nos assuntos demandados, encontrar os colegas na escola e planejar ações coletivas. Com isso, observa-se que algumas disciplinas têm servido de depósito de tais demandas. A biologia é o campo privilegiado para tratar do tema das drogas, da orientação sexual, da prevenção de DST e da preservação do meio ambiente. As disciplinas história, geografia e literatura, por serem "humanistas", foram encarregadas de tratar os temas ligados às normas de convivência social. Para alterar esse desequilíbrio que sobrecarrega disciplinas consideradas centrais na preparação dos estudantes, principalmente daqueles que visam ao ensino superior, a comunidade escolar teria passado a entender que o ideal seria criar um campo exclusivo para cuidar dessas questões que estão na ordem do dia. Um campo competente para fazê-lo e desobrigar as demais disciplinas dessa tarefa. "Vamos, então, chamar os filósofos e os sociólogos para se debruçarem sobre essa empreitada!".

Por ora, vamos deixar a filosofia de lado e refletir sobre a situação da "sociologia escolar", aquela morada com múltiplos aposentos. Lendo os parâmetros curriculares, levando em conta sua concepção pedagógica voltada para a construção de competências e habilidades, analisando a produção acadêmica da última década sobre o ensino de sociologia no Brasil, percebo um descompasso grande em relação ao que se espera da sociologia e o que os profissionais da área de ciências sociais esperam dela no ensino médio. Primeiro descompasso: os professores da disciplina querem levar ao conhecimento dos alunos as teorias sociais, os conceitos-chave da sociologia (as outras disciplinas tornaram-se satélites dessa) e os temas que a ANPOCS[12] trabalhou no último congresso nacional, mais aqueles que se mantêm desde a institucionalização das ciências sociais no país. A escola, por sua vez, gostaria que o professor de sociologia fizesse a gentileza de ensinar

[12] ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais.

aos alunos as regras de civilidade, boas maneiras, cultura democrática e uma ética global. Segundo descompasso: para os professores de sociologia, os temas transversais, até que provem o contrário, são ideologias nefastas que querem acabar com a moral do sociólogo na escola. Para a escola, nada mais nobre do que uma disciplina ter no seu currículo conceitos tão sensíveis como solidariedade orgânica, relações sociais, identidade cultural e pô-los a serviço da construção de novos valores. Enfim, não há sintonia. Acredito que reencaminhar ou controlar as expectativas dos outros atores escolares a respeito do trabalho da sociologia não seja um caminho produtivo. Melhor é parar e refletir sobre o que pretendemos construir e transmitir aos nossos alunos, ao transpor didaticamente o saber acadêmico e levá-lo para a escola (HANDFAS, 2005).

O desafio do ensino de sociologia no ensino médio: ponderações finais

As notas aqui desenvolvidas foram construídas a partir de reflexões que deram suporte à produção das aulas de sociologia para um projeto de ensino a distância. Encaminhando-as a uma conclusão, gostaria de chamar a atenção para dois níveis de interdisciplinaridade que as ciências da sociedade estão sujeitas no ambiente escolar.

Primeiramente, consideremos a interdisciplinaridade que se desenvolve internamente. A reunião de seis campos de saber em uma única disciplina é um desafio epistemológico, mas, se bem encaminhado, pode contribuir para a renovação do conhecimento do mundo social pelo estudante ao superar a fragmentação dos saberes e se orientar pelo desenvolvimento do pensamento complexo (MORIN, 2011). Isso significa que o conhecimento assim construído não mutila o objeto que é visto em conjunto pelo aluno. Para tanto, o foco do programa escolar não deve estar calçado na quantidade de informações ou na cobertura dos temas a serem trabalhados, mas na organização do ensino de modo a contribuir para que os estudantes desenvolvam a capacidade de pensar com a sociologia, a antropologia e a ciência política, ao observar e analisar situações complexas da vida social. Não se trata de dissolver as fronteiras das disciplinas que compõem as ciências sociais, mas contribuir para que nessa fase de formação o estudante conheça, compare, relacione e aplique os conhecimentos desses campos científicos em sua realidade e na compreensão da vida em sociedade.

Levar a cabo essa proposta de interdisciplinaridade interna não impossibilita o tratamento teórico, conceitual e temático das ciências sociais, ou seja, não esvazia o conhecimento sistemático, tão caro aos professores. A seleção dos conteúdos que serão trabalhados em um contexto de escassez de tempos de aula, a interdisciplinaridade mencionada e as razões instrumentais, como o peso da disciplina para a aprovação do aluno e a incidência ou não dessa matéria em concursos de diversas naturezas, são explicações apontadas para a desvalorização dessa disciplina na formação dos estudantes secundaristas. Uma vez que a construção do currículo passou a ser uma das atribuições da escola, torna-se indispensável que os professores sejam capazes de realizar escolhas pertinentes, ou seja, que recortem os conteúdos de modo significativo para os seus alunos. Para a realização com sucesso dessas escolhas, a preparação adequada do professor em sua especialidade é indispensável, mas a falta dessa preparação não é o único fator que impede o professor de sociologia de desenvolver satisfatoriamente seu trabalho no ensino médio. Ao lado disso, deve-se colocar o aprofundamento didático dos docentes. Discussões contemporâneas sobre a renovação da escola – em espaços governamentais ou universitários – apontam a necessidade da formação inicial e em serviço dos professores, de modo que sejam capazes de operar com as pedagogias ativas, ou seja, aquelas que partem dos saberes prévios e promovem o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender dos educandos.

Frequentemente coloca-se em segundo plano essa preparação pedagógica do professor que, no cotidiano escolar, não se vê em condições de realizar um planejamento didático e aplicar metodologias de ensino que possibilitem aos estudantes enfrentar conceitos abstratos produzidos em determinadas conjunturas históricas e relacioná-los com o contexto do aluno. Existe na cultura educacional brasileira uma resistência à formação didática e pedagógica – especialmente por parte dos professores que atuam no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Provavelmente, a longa tradição escolar que se apoia no conteúdo – conhecida como conteudismo – é uma das explicações para a subestimação de estudos e investimentos em pesquisas sobre práticas de ensino. Esse aspecto negligenciado – mas que não deve ocorrer sem a fundamentação disciplinar do professor – tem papel importante no contexto em que as escolas são convocadas a produzirem seus currículos escolares e repercute diretamente sobre a consolidação e a valorização dessa disciplina para o público escolar. Em suma, o desafio do ensino das ciências sociais no ensino médio não está na proposta de uma

disciplina interdisciplinar, mas na necessidade de construir na formação dos professores o equilíbrio entre o saber sistemático e o saber pedagógico.

A "formação do aluno para a vida" – tida como objetivo central da educação básica – na disciplina sociologia deve ser traduzida como uma formação que leve os estudantes a compreender os fenômenos sociais complexos e a saber pensar e formular perguntas a partir das ciências que constituem a sociologia escolar. Para isso, além do conteúdo sistemático, o professor deve controlar o conhecimento didático e pedagógico que lhe possibilite fazer recortes pertinentes e construir o conhecimento com os alunos através de práticas escolares não convencionais. Atividades como pesquisas, debates, resenhas, dentre outras, são mais complexas do que o mero comando: "Vamos fazer uma pesquisa ou um relatório". Elas exigem que o professor conheça os obstáculos que os alunos enfrentam para aprender e também exige lucidez por parte dos docentes quanto aos objetivos de tais atividades, e como elas devem ser avaliadas. A exposição dos conteúdos, ainda que bem realizada, não dá conta do desenvolvimento de habilidades, como a reflexão, a avaliação e a crítica. Ela contribui para a construção de informações de base a partir das quais habilidades mais consistentes se formarão. O acúmulo de informações, possivelmente sem sentido ou significado para os alunos, não é a finalidade última do ensino de ciências sociais.

Ainda sobre a interdisciplinaridade interna da sociologia escolar, é importante lembrar que muitos conceitos das seis disciplinas que a compõem podem ser articulados para melhor proveito do estudante. Qual adolescente não se confronta com questões sobre sua individualidade e outras tantas que remetem ao seu contexto de vida? A antropologia e a psicologia são pares interessantes para desenvolver a maior competência das ciências sociais encerrada na encantadora expressão cunhada por C. W. Mills – "imaginação sociológica"[13] –, a saber, conectar a biografia (indivíduo) à história (cultura). E como negar as contribuições dessas disciplinas para as reflexões sobre diversidade cultural e os valores a serem construídos em torno dela (transversalidade)? Qual o jovem que passa ao largo de questões ligadas à escolha da carreira, à inserção no mercado de trabalho

[13] Segundo Mills, a expressão "imaginação sociológica" não é muito feliz, mas, desde que a empregou pela primeira vez, intitulando seu livro de 1959, caiu no gosto dos cientistas sociais. Para ele, ela não deveria remeter apenas a uma das disciplinas das ciências humanas, mas deveria ser algo mais abrangente como "imaginação social", valendo para se referir à mesma habilidade no campo da política, da cultura, da economia etc.

e ao custo de vida? A sociologia e a economia são potentes narrativas sobre as conexões entre o mundo global, seus valores e demandas (sociedade de redes, desenvolvimento sustentável, trabalho voluntário e trabalho escravo) e as expectativas privadas dos estudantes. O sentido do poder também não lhes é estranho. As disciplinas consideram o poder político, a corrupção, a boca de urna nos dias de eleição, mas percebem em suas rodas aquele que é mais atirado para liderar, para usar a força, para hierarquizar e competir. As demandas públicas por direitos humanos e cidadania encontram, nos conceitos do direito e da ciência política, arenas férteis para a construção de novos valores, mas também para reflexão sobre dilemas da área (*como compatibilizar liberdade com igualdade?*) e construir outras duas competências das ciências sociais, como são a desnaturalização e o entendimento de que a ordem social é construída pelos atores sociais. Será que temas, teorias sociais, conceitos e perspectiva da transversalidade são excludentes a ponto de termos de escolher entre uns e outros para provocar nossos estudantes a "aprender a aprender"? Ou a questão está no fato de termos que aprender a usá-los como ferramentas para que nossos alunos saiam da escola com os quatro pilares da educação consolidados?[14] Essas perguntas nos levam a refletir sobre a rejeição que os professores têm da abordagem transversal por representar demandas ideológicas de determinados grupos. O fato é que, como todas as demais disciplinas, a sociologia escolar também cumpre papel formativo na escola e não apenas papel intelectual. Certamente a denúncia de que a sociologia retornou para a escola média para ensinar "ideologias" faz parte da voz de críticos tanto da área quanto observadores externos. Essa questão merece atenção por parte dos professores da disciplina porque repercute nas escolhas mencionadas: as inclinações teóricas dos docentes podem levar os alunos a terem uma compreensão simplificada das ciências sociais ou a uma renúncia ao ensino das teorias, conceitos e temas da disciplina em favor de aulas debates que reproduzem o senso comum sem que o aluno aprenda a pensar a partir do aporte das ciências sociais. Acredito que aqui

[14] Os quatro pilares da Educação são conceitos da educação fundamentados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. São eles: aprender a ser; aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. Alguns valores estão ligados a esses conhecimentos, como a política da igualdade, a estética da sensibilidade e a ética da identidade. Todos eles são citados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 2000.

o problema também não esteja localizado na transversalidade, mas na dificuldade de articular a transposição didática do saber com a transposição das demandas da sociedade em que vivemos. E isso é extremamente intrigante porque a transversalidade pode ser abordada, inclusive, como um objeto de conhecimento da disciplina. *Por que se tornou tão importante respeitar a diversidade cultural, sempre foi assim? Em que contexto cultural surgem os discursos ecológicos, feministas, étnicos etc.?* Da mesma forma que abordam os valores que conformam o mundo social dos estudantes, as ciências sociais podem contribuir para que os alunos reflitam sobre esses mesmos valores e critiquem aqueles que reforçam as desigualdades sociais. Isso não precisa ocorrer nos moldes da velha disciplina moral e cívica, mas a partir do desenvolvimento da habilidade de desnaturalizar a realidade social e do desenvolvimento do pensar sociológico. Se formos identificar um aspecto que enfraquece o ensino das ciências sociais no ensino médio, acredito que ele não se encontra na perspectiva transversal propriamente dita. Encontra-se na cultura escolar que entende se tratar de uma tarefa primordial e exclusiva dos professores de sociologia e filosofia – o que se torna mais grave quando os professores dessas matérias traduzem dessa forma o papel cultural delas.

Quanto ao posicionamento pessoal do professor em favor de uma ou outra teoria social, podemos dizer que poderia, se bem encaminhado, constituir-se um importante recurso didático para a formação de habilidades, como a avaliação crítica e o posicionamento do estudante perante ideias e interpretações da realidade diferente das suas, desenvolvendo essa crítica a partir do critério científico. Mais uma vez, a questão central é saber fazer a ligação entre os três níveis que nos discursos aparecem de forma excludente: o conteúdo sistemático, a didática e os temas transversais.

Quanto ao relacionamento da "sociologia escolar" com as disciplinas de sua área de conhecimento e com as demais disciplinas escolares, a reforma curricular sugere que haja uma convergência dos objetivos pedagógicos para a formação das competências cognitivas e formativas dos alunos (ver Apêndice). Essa forma de pensar a interdisciplinaridade está calçada na construção de competências e habilidades gerais nos educandos. Mas podemos acrescentar outra forma de construir a interdisciplinaridade a partir do ensino das ciências sociais, a saber, ligando os seus próprios conhecimentos sistemáticos aos objetos de conhecimento das demais. Esses objetos funcionariam como temas mobilizadores da aula, mesmo que, para tanto, fosse necessário abrir mão das abordagens teóricas mais convencionais que gozam de prestígio no ensino das ciências sociais. Por

exemplo, consideremos o tema indivíduo e cultura abordado no PCN+ (BRASIL, 2002). Trata-se de um assunto bastante elástico que permite muitas combinações. Pretendendo desenvolver uma unidade sobre os conceitos de identidade e de diversidade cultural, o professor de sociologia poderia tomar como tema mobilizador das aulas o objeto da educação física – os corpos humanos. A educação física no contexto da atual reforma curricular é uma disciplina que faz parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, muito embora grande parte dos professores e das escolas desenvolva os conteúdos da educação física a partir de uma abordagem de cunho médico ou biológico, ou seja, focada no desenvolvimento de bons hábitos e práticas físicas saudáveis como os esportes. Mas essa disciplina permite outras leituras do corpo, como linguagem na forma de danças, códigos, gestos etc. Sob esse aspecto, a educação física introduz um diálogo com as ciências sociais. O professor de sociologia que desejasse tirar proveito desse diálogo poderia encaminhar a sua aula no sentido de sensibilizar os alunos para a diversidade física dos humanos (gordos e magros, altos e baixos etc.) e, ao mesmo tempo, para a unidade da espécie, desconstruindo o senso comum que opera com conceito de raça; mostrar como o equipamento físico dos humanos cruza com a cultura; desnaturalizar as diferenças que constroem hierarquias ao mostrar como o poder (violência) também se realiza através dos corpos; como os valores culturais interferem no nosso físico através da comida e padrões de beleza, o porquê de nas aulas de educação física as moças e os rapazes ficarem separados, e muitos outros cruzamentos. Para isso, não é necessário construir a aula com o professor de educação física ao lado. Mas os seus alunos certamente irão para o pátio da escola com outro olhar e ficarão menos inocentes (ou mais críticos, outra competência) quando se depararem com notícias sobre dietas mágicas, celebridades e seus rituais de beleza, bombas energéticas etc. Não é preciso abrir mão do conhecimento sistemático das seis ciências das sociedades reunidas na "sociologia escolar" a partir do "corpo" como tema mobilizador das aulas. E também não é preciso renunciar à tarefa de construir e desconstruir valores, pois a forma como isso se dá é que faz diferença. Enfim, é preciso desenvolver a competência profissional de realizar transposições didáticas pertinentes de modo que o objeto de conhecimento das ciências sociais seja útil para a vida do aluno e lhe dê uma nova perspectiva para enxergar o mundo.

Considerando o professor de ciências sociais e o tempo de reflexão que precede sua entrada em sala de aula – virtual ou presencial (PERRENOUD, 2002) –, é sempre bom ter em mente que a escola abriu espaço para o retorno

das ciências sociais. Mas foi para que elas tivessem papel cultural mais amplo do que as paredes da sala de aula, o que nos desafia a refletir muito sobre essa missão.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação

(2011) "Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio". *Parecer CNE/CEB* nº 5, 04 mai.

(2010) Resumo Técnico. Censo Escolar 2010. Brasília, DF: MEC/INEP. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf Acesso em abril de 2012.

(2008) "Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio". *Parecer CNE/CEB* nº 22, 08 out.

(2006) *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em março de 2012.

(2002) Orientações Curriculares Nacionais Complementares aos Parâmetros – PCN+ Brasília, DF: MEC/INEP, 2002.

(2000) Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/INEP.

(1998) "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio". *Resolução CEB* nº3, 26 jun.

(1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, 20 dez.

BRASIL, Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(2009) *Matriz de Referência do ENEM 2009*. Brasília, DF: MEC/INEP. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem Acesso em março de 2012.

HANDFAS, Anita

(2005) *A construção dos saberes escolares e o ensino das ciências sociais*. Brasília, DF: XII Congresso Brasileiro de Sociologia. Grupo de Trabalho 06 - Experiências de Ensino de Sociologia: Metodologia e Materiais Didáticos, 7 p. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=79&Itemid=171 Acesso em março de 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de & SANTOS, Thais Helena dos

(2002) "Transversalidade" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora. Disponível em: http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=70. Acesso em abril de 2012.

MORAES, Amaury César

(2003) "Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato". *Tempo Social*. São Paulo, v.15, nº. 1, abr., p. 5-20.

MORIN, Edgar

(2011) *Os sete saberes indispensáveis à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.

NUNES, Clarice

(2002) *Ensino Médio*. Rio de Janeiro: DP&D.

PERRENOUD, Philippe

(2002) *A prática reflexiva no ofício de professor – profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

(1999) *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

Apêndice
Conhecimentos e Competências no Ensino Médio / Sociologia Escolar

	Conhecimentos Sistemáticos	Competências Cognitivas	Competências Formativas e Transversalidade
Ensino Médio		Dominar linguagens. Compreender fenômenos. Enfrentar situações-problema. Construir argumentação. Elaborar propostas.	Quatro Saberes: *Aprender a ser* *Aprender a conviver* *Aprender a conhecer* *Aprender a fazer*
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História Geografia Filosofia Sociologia Escolar		Apto para... *...o pleno exercício da cidadania.* *... a vida produtiva e para o mundo do trabalho.* *... produzir, participar da cultura.*
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática Física Química Biologia		
Códigos e Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa Língua Estrangeira Educação Física Arte Informática		

	Conhecimentos Sistemáticos	Competências Cognitivas	Competências Formativas e Transversalidade
Sociologia Escolar	Sociologia Antropologia Ciência Política Economia Psicologia Direito	Dominar os conceitos centrais das ciências sociais. Desenvolver a imaginação sociológica. Desnaturalizar a realidade social.	Ter pensamento crítico sobre a vida em sociedade. Atuar no mundo social com ética, solidariedade e responsabilidade. Valorizar e respeitar a diversidade cultural.

Recebido em
março de 2012

Aprovado em
julho de 2012