

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ E DO RIO GRANDE DO SUL A PARTIR  
DA SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO**

Daniel Vitor Vicente<sup>1</sup>

[Daniel\\_hc84@hotmail.com](mailto:Daniel_hc84@hotmail.com)

**RESUMO:** Este trabalho busca compreender, com referencial teórico em sociologia do currículo, de que forma os discursos pedagógicos, presentes em dois documentos oficiais veiculados para a educação básica, apresentam-se, quais são seus pressupostos e objetivos. Os documentos consultados - Diretrizes Curriculares do Paraná, de 2008 e Diretrizes Curriculares do Rio Grande do Sul, de 2009 -, apontam para as apropriações de outros discursos pedagógicos vinculados ao ensino médio, que são recontextualizados para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Neste caso, considera-se o campo da produção curricular como um campo em que agentes distintos produzem discursos específicos, ainda que seja uma disciplina comum ao currículo nacional da Educação Básica.

**Palavras-Chave:** Currículo, Ensino Médio, Sociologia, Diretrizes.

**ABSTRACT:** This paper seeks to understand, with theoretical sociology in the curriculum, how the pedagogical discourses present in two official documents served to basic education, present themselves, what are your assumptions and goals. The documents consulted - Curriculum Guidelines of Paraná, in 2008 and Curricular Guidelines of Rio Grande do Sul, from 2009 - link to the appropriations of other pedagogic discourses linked to high school, they are recontextualized to the discipline of sociology in high school. In this case, we consider the field of production curriculum as a field in which various agents produce specific discourses, although it is a discipline common to the national curriculum of basic education.

**Keywords:** Curriculum, Secondary Education, Sociology, Guidelines.

---

<sup>1</sup> Graduando em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina

## INTRODUÇÃO

Este trabalho busca tecer algumas considerações sobre o ensino de Sociologia na Educação Brasileira. Ao partir deste universo de análise, algumas questões relativas ao campo científico da produção do conhecimento são trazidas à tona, em conjunto com a realidade da educação básica brasileira, e a maneira como estes campos sociais se convergem, e através de quais agentes sociais estas se fazem, e quais são suas intenções objetivas e subjetivas.

Em relação ao ensino de Sociologia, Moraes, Guimarães e Tomazi comentam:

“Boa parte trata do processo de institucionalização da disciplina no Ensino Médio, o que demonstra que por um lado são pesquisas que buscam um enfoque sociológico sobre esses processos, e algumas poucas tentam discutir mais os conteúdos, as metodologias e os recursos do ensino, aproximando-se um tanto mais de questões educativas e curriculares ou relacionadas à história da disciplina”(MORAES, GUIMARÃES e TOMAZI, 2004).

Assim, a institucionalização da disciplina também será abordada, mas neste caso, sob as considerações das diversas apropriações e sentidos da disciplina na educação básica nas últimas décadas. A partir de então, direciona-se para a segunda parte deste trabalho: uma análise das diretrizes curriculares do sul do Paraná.

Uma tentativa de análise será feita, em relação ao ensino de Sociologia, através dos documentos oficiais, elaborados por agentes sociais distintos, do campo da Educação, e das diversas áreas das Ciências Humanas. Estes documentos possuem um poder simbólico específico: são elaborados por Ministérios e Secretarias de Educação, e possuem abrangência Estadual ou Nacional. São documentos que regulam a disposição de princípios específicos, justificam sua necessidade, propõem abordagens específicas, relativas a didática, conteúdos, formas e sentidos do ensino nas escolas públicas brasileiras.

As Diretrizes Curriculares de uma disciplina, concebidas como um conjunto de normas de procedimentos necessários a obtenção de um fim determinado, e também como um discurso pedagógico, são pressupostos para se avaliar as duas diretrizes aqui abordadas, do Estado do Paraná e do Estado do Rio Grande do Sul. Suas interpretações e seus limites serão considerados, e, de modo comparativo, suas propostas de metodologias, pressupostos sobre a disciplina, proposta de conteúdos também serão avaliados.

O desenvolvimento social brasileiro passou por diversas transformações sociais, econômicas e culturais nas últimas décadas. Sob este panorama, um número cada vez maior

de crianças e adolescentes são inseridos anualmente nos sistemas de ensino da Educação Básica. Assim, refletir sobre qual a construção social do conhecimento escolar, veiculado a milhões de estudantes, é de suma importância para compreender qual cenário e configuração social irá se projetar futuramente no país. A educação pública, compreendida como um direito conquistado historicamente pode ser analisada através de uma abordagem sociológica, no sentido da possibilidade de compreensão de quais são as influências, contribuições e objetivos dos conhecimentos escolares nas vidas e contextos sociais de milhões de jovens.

## **O CONTEXTO HISTÓRICO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

A consolidação da disciplina de Sociologia possui uma bagagem de inúmeras inserções, retiradas, leituras e concepções. Suas justificativas de abordagem, de utilidade, buscavam sempre se consolidar de acordo com os discursos pedagógicos hegemônicos vigentes. Historicamente, as propostas do ensino de Sociologia datam de 1890, sob a proposta de Benjamin Constant. Porém, com o breve falecimento de Benjamin, a proposta sequer foi votada.

A sociologia passa a integrar os currículos nas escolas a partir de 1925.

Entre 1925 e 1942, com a vigência da Reforma Rocha Vaz e depois com a de Francisco Campos (1931), a Sociologia passa a integrar os currículos da escola secundária brasileira, normal ou preparatória, chegando a figurar como exigência até em alguns vestibulares de universidades importantes. A primeira parte desse período pode ser entendida como de constituição e crescimento da demanda em torno das Ciências Sociais, não só da Sociologia. Assim, em 1933 e 1934, aparecem os 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 (MORAES, GUIMARÃES e TOMAZI, 2004).

Nota-se que ao contrário de outras disciplinas da educação básica, o ensino de Sociologia é diretamente afetado. Sofrendo alterações em seus pressupostos de ensino, aprendizagem, seleção de conteúdos, ou até mesmo extinta dos currículos, a disciplina de Sociologia teve em seu processo de implantação, as mais variadas interpretações.

A partir de 1942, a reforma Capanema na educação brasileira faz com que a disciplina de Sociologia seja compreendida como uma disciplina optativa. Segundo Moraes, Guimarães e Tomazi, a disciplina raramente se encontrava presente nos currículos da educação básica. Esta alteração na disposição curricular nacional vigora até o ano de 1961. Percebe-se que dezoito anos se passam sem que a disciplina fosse obrigatória nos currículos.

No ano de 1961, uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é promulgada. Algumas alterações legais sobre a obrigatoriedade do ensino das disciplinas é disposto, como também a opção de disciplinas optativas para a educação básica.

Não constava a disciplina “Sociologia”. Constavam, entre outras, as disciplinas “Organização Social e Política Brasileira” (entre as opções oferecidas para as obrigatórias complementares) e “Estudos Sociais” e “Elementos de Economia” (entre as optativas para o colegial). Para os sistemas estaduais de ensino médio, os respectivos conselhos de educação indicariam as disciplinas obrigatórias complementares e a lista das disciplinas optativas (MACHADO, 1987).

Em 1971, outra LDB entra em vigor no cenário nacional. Esta nova configuração curricular pode abrir espaço para algumas alterações curriculares, flexibilizando-o. Assim, Machado (1987) aponta que “Com essa “reorganização”, diversas escolas da rede estadual de São Paulo incluíram em 1984 a Sociologia como “parte diversificada do currículo de 2º grau (MACHADO, 1987)””.

Somente em 1996 é que o Governo Federal aprova uma nova LDB. A lei 9.394/96, em seu artigo 36, propõe que “ao final do ensino médio o educando demonstre: domínio de conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania<sup>2</sup>.” (BRASIL, 1996). Com esta disposição no principal dispositivo legal, regulamentador da educação brasileira, tem-se a impressão de que finalmente a disciplina de Sociologia finalmente entraria em vigor nos currículos e espaços sociais de disseminação de conhecimento. Porém, outra realidade é apresentada: apenas dois anos após a promulgação da nova LDB, um Parecer e uma Resolução do Conselho Nacional de Educação alteram novas as disposições contidas na LDB.

Assim como foi apresentada em leis e dispositivos legais da educação, a necessidade da diversificação e da interdisciplinaridade retoma suas forças, e neste contexto da busca da autonomia curricular, que poderia então decidir quais conteúdos, em seus contextos específicos, poderiam ser ensinados em sala de aula. É neste momento em que a disciplina de Sociologia se legitima legalmente como uma disciplina a ser abordada de maneira interdisciplinar com outras disciplinas do currículo oficial. Esta interpretação e proposta de emprego da disciplina na educação básica causaram algumas reações adversas. Como afirmam:

Em alguns estados essa interpretação é rechaçada, e a obrigatoriedade da Sociologia nos currículos de ensino médio é implementada. No entanto, a institucionalização dessa conquista em âmbito nacional vem sofrendo

---

<sup>2</sup> Leis e Diretrizes Bases da Educação Nacional

reveses como o veto do presidente da República à emenda à LDB aprovada pelo Congresso Nacional; o veto do governador de São Paulo ao projeto aprovado na Assembleia Legislativa; e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) contra a obrigatoriedade da disciplina (MORAES, GUIMARÃES e TOMAZI, 2004).

Este embate de inclusão, permanência e status da disciplina de Sociologia alcança algumas particularidades no país: alguns Estados conseguem torná-la obrigatória por certo período. Em outros casos, esta só acontece em algumas cidades, ou regiões dos Estados.

O fato é que apenas recentemente, no ano de 2006, uma nova realidade se desdobra, em nível nacional, em relação à disciplina no ensino médio. De acordo com Nise Jinkings:

Em nível nacional, a reintrodução da disciplina ocorre com a homologação do Parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 11 de agosto de 2006, que torna obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio de todas as escolas públicas e privadas do país (JINKINGS, 2007).

Através de toda esta árdua trajetória, de intermitências e percursos mal caminhados, somente em 2008 que uma nova Lei, de número 11.684, altera a disposição presente na LDB de 1996, e apresenta a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Assim, segundo o “*Art. 36. Inciso IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio*” (BRASIL,1996).

Há também a Resolução da CNE/CEB sobre como esta regulamentação se dará ao longo dos anos. O quesito mais importante diz respeito à obrigatoriedade da Disciplina nos três anos do Ensino Médio até o fim deste presente ano, 2011, e também a inclusão nos programas de ensino Médio onde o quarto ano é integrado à grade curricular, ou seja, a disciplina torna-se obrigatória em todos os anos do ensino médio, seja este na modalidade de três anos ou quatro.

A contextualização desta trajetória nos direciona a compreender que a disciplina de Sociologia esteve vinculada a variados discursos. Seja voltado para a profissionalização ou para formação clássica, o ensino da disciplina se ajusta aos dispositivos e discursos educacionais vigentes. Esta problemática se evidencia no momento em que os dispositivos legais passam a estruturar as formas e objetivos da educação, através de documentos, tais como leis, parâmetros, diretrizes.

A elaboração dos currículos educacionais, ou seja, dos documentos que orientam uma prática pedagógica, possui em si uma função que pode ser compreendida como objeto de

investigação sociológica: através dos documentos, que são direcionados a um público que irá se apropriar de tais discursos e então, transpor estes em uma mediação pedagógica, para milhares de educandos, pode-se ao menos compreender sob quais bases e objetivos tal documentação foi elaborado.

Assim sendo, a instrumentação teórica que considera a produção do conhecimento social e também a regulação e distribuição destes para agentes sociais distintos faz-se necessária, no sentido de compreender através de quais preceitos e sistemas os documentos oficiais são elaborados, e quais são os resultados desta análise.

### **PRODUÇÃO E RECONXTETUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO**

As teorias de Bernstein nos oferecem uma extensa produção e instrumentalização teórica na compreensão da elaboração de currículos, nos processos de institucionalização da produção e distribuição do conhecimento. O currículo compreendido como uma construção social e política, um conjunto de conhecimentos nos quais figura a constituição de práticas, códigos e rituais, nos permite compreender de que maneira a organização política dominante é capaz de elaborar documentos e propostas oficiais que possam estruturar e sistematizar princípios de regulação social.

Para Bernstein, o discurso pedagógico é o modo em que esta forma de produção de conhecimento é realizada. Para Bernstein, “*o discurso pedagógico consiste nas regras de comunicação especializada através dos quais os sujeitos pedagógicos são seletivamente criados*” (Bernstein, 1996). São então, formas e preceitos nas quais a formação, transmissão, elaboração de regras e prescrições são socialmente materializados e constituídos em um determinado contexto.

Compreende-se que o discurso pedagógico está de acordo com os regulamentos e sistemas hegemônicos, ideológicos e dominantes de uma sociedade em seu contexto particular. Estes são organizados e elaborados a partir de outros discursos, de outras produções de conhecimento próprias. São extraídos das diversas áreas da produção do conhecimento, e realocados e dispostos sob uma nova organização, interesses e objetivos.

Para Bernstein, o discurso pedagógico age num princípio de recontextualização, pois é “*um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas*” (Bernstein, 1996). Baseado no conceito de campo de Bourdieu, que o compreende como um conjunto de relações de força de agentes sociais (sujeitos e instituições), em contínua disputa pelo poder, seja ele simbólico, material

ou ideológico, em um contexto ou grupo social que compartilhe este mesmo universo de preceitos e ideais próprios, Bernstein propõe a existência de dois grandes campos recontextualizadores pedagógicos: o campo de recontextualização pedagógica oficial e o campo de recontextualização pedagógica não oficial. O campo oficial é aquele que produz o denominado discurso pedagógico oficial, composto por:

Regras sociais que regulam a produção, distribuição reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos (discursos), suas relações sociais de transmissão e aquisição (prática) e a organização de seus contextos (organização) (Bernstein, 1996)

Este campo é constituído pelos órgãos oficiais do Estado, como o MEC, Secretarias, Ministérios da Educação. São elaboradores de currículos, disposições legais e institucionais que configuram o sistema educacional. O campo da recontextualização oficial também é influenciado por outros campos sociais específicos, como o campo acadêmico, o campo econômico internacional, da produção cultural e simbólica do conhecimento.

O campo não oficial de recontextualização é aquele constituído por campos de produções de teorias e investigações pedagógicas. As universidades, revistas, pesquisas e estudos são agentes recontextualizadores no sentido de se apropriarem de discursos científicos e deslocarem algumas abordagens e resultados para o contexto educacional. A recontextualização do campo não oficial exerce influencia no campo oficial no sentido destes se relacionarem mutuamente para a produção de um discurso pedagógico próprio. Deste modo, estes dois campos de recontextualização operam em atividades de apropriação, deslocamento, de novas interpretações e perspectivas sobre os mais variados discursos, a fim de elaborar, controlar e selecionar as maneiras, os modos e os conteúdos de transmissão dos saberes escolares.

Compreender a historicidade da disciplina de Sociologia no País, suas múltiplas interpretações, finalidades e intencionalidades, nos direciona a ideia de que a educação brasileira, a organização curricular, a disposição e retirada de disciplinas e conteúdos não é constituída de propósitos neutros. O campo econômico, social, político e produtivo são agentes e instituições que buscam sempre influenciar e legitimar suas relações e posições de poder. Com as teorizações de Bernstein, compreende-se que os discursos pedagógicos, elaborados com a intencionalidade de produção de identidades pedagógicas, são também a produção de conhecimento que busca ser instituído de forma hegemônica. Neste caso, as propostas de currículos são na verdade um discurso de regulação, de prescrição social, instituídos por relações de controle e poder, constituintes deste processo.

## **AS DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E PROPOSTAS DE CONTEÚDOS**

Em relação à disciplina de Sociologia, a proposta de abordagem da disciplina é compreendida através do currículo disciplinar.

Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais (Paraná, 2008)

O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico. (Paraná, 2008)

A proposta retoma a ideia de conceber o espaço escolar como a esfera social em que muitos alunos terão contato com a produção científica e histórica do conhecimento.

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte. (Paraná, 2008)

A proposta do currículo das disciplinas se assemelha aos ideais da educação brasileira no início da década de 1970, onde se predominava o currículo denominado “clássico-científico”:

Os currículos eram organizados em torno das disciplinas, por isso o denominamos de científico e clássico porque tinham ainda um componente forte da tradição jesuítica, com o ensino das letras, línguas latinas, didática livresca e de memorização, ou seja, um ensino conteudista. (Silva, 2007)

Ainda que o currículo disciplinar seja alvo de algumas críticas, reconhecidas pelo próprio documento, nele é enfatizada a necessidade do reconhecimento da especificidade metodológica, do caráter histórico do desenvolvimento e progresso das ciências, onde algumas se consolidaram ou lançaram novas perspectivas e abordagens. Neste caso, o que o documento propõe que ao mesmo seja dada a devida importância as disciplinas e suas ciências de referência, mas que estas sejam necessárias para a contextualização interdisciplinar.

A valorização e o aprofundamento dos conhecimentos organizados nas diferentes disciplinas escolares são condição para se estabelecerem as relações interdisciplinares, entendidas como necessárias para a compreensão da totalidade. [...] A produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade, como dimensões para as diversas disciplinas do currículo, possibilitam um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano . (Paraná, 2008)

A proposta de Sociologia, conferida nas Diretrizes do Estado do Paraná, defende a disciplina baseada em uma ciência de referência própria, que possui seu caráter histórico, científico e metodológico específico. Sua abordagem deve ser dada conferindo à disciplina o *status* de uma ciência, não de maneira flexibilizada em outras disciplinas, ou por decisões autônomas de quais disciplinas poderão aborda-la em seus contextos. Neste sentido, as Diretrizes do Estado do Paraná parecem compartilhar dos mesmos sentidos de outro documento oficial, este de nível nacional, as Orientações Curriculares Nacionais, cuja versão final é do ano de 2006. Em relação às Orientações, Casão e Quinteiro comentam:

[...]as OCN já começam defendendo a especificidade e a identidade da Sociologia com base no panorama histórico da constituição da disciplina nos currículos do Ensino Médio. Mostram-se as intermitências na constituição de uma tradição da disciplina no país, ora entrando, ora ficando fora dos currículos. Assim, o currículo é pensado sociologicamente nas suas vinculações com os movimentos de lutas nos diferentes campos que compõem a sociedade. (Casão e Quinteiro, 2007)

## **AS DIRETRIZES CURRICULARES DO RIO GRANDE DO SUL: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E PROPOSTAS DE CONTEÚDOS**

Diferentemente do Estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares do Rio Grande do Sul abordam como referencial curricular o ensino das competências.

O melhor momento e lugar para formar competências e habilidades válidas para qualquer profissão e que têm valor para a vida como um todo é na educação básica, ou seja, no sistema de ensino que a compõe (Escola de Educação Infantil, Escola Fundamental e Escola de Ensino Médio). E se os conteúdos e os procedimentos relativos às competências e habilidades profissionais são necessariamente especializados, as competências e habilidades básicas só podem ser gerais e consideradas nas diferentes disciplinas que compõem o currículo da educação básica. Daí nossa opção pelas competências valorizadas no Exame Nacional do ensino médio (ENEM) como referência.

Para a justificativa, a Secretaria de Estado propõe:

Quando trata separadamente do ensino fundamental e do médio, a LDB traça as diretrizes dos currículos de ambos segundo um paradigma comum, expresso em termos de competências básicas a serem constituídas pelos alunos e não de conhecimentos disciplinares (Arts. 32, 35 e 36). As competências ficam assim estabelecidas como referência dos currículos da educação escolar pública e privada, dando destaque, entre outras, à capacidade de aprender e de continuar aprendendo, à compreensão do sentido das ciências, das artes e das letras e ao uso das linguagens como recursos de aprendizagem. Também aqui a LDB não emprega o termo “matéria” ou “disciplina”, nem utiliza os nomes tradicionais das mesmas. Refere-se a “conteúdos curriculares”, “componentes” ou “estudos”.

Ou então em uma segunda proposta:

Com o paradigma curricular estabelecido pela LDB, o cumprimento das diretrizes impõe que tanto a base nacional comum como a parte diversificada prestem contas das competências que os alunos deverão constituir. E essas competências não são aderentes a uma disciplina ou conteúdo específico, mas deverão estar presentes em todo o currículo. São competências transversais. Além disso, o cumprimento das disposições legais curriculares, neste caso, não se realiza pela verificação de uma lista de matérias. Para viabilizá-la, é preciso obter evidências do desempenho dos alunos e constatar até que ponto constituíram as competências previstas.

A transversalidade, que busca justificar a contextualização prática entre os conteúdos educacionais, faz com que não se priorize a formação dos professores ao ensino de uma única disciplina. Uma vez que o ensino pode ser estruturado por áreas de conhecimento, contextualizar estes conteúdos nas variadas disciplinas de uma área são suficientes para que os conteúdos específicos de uma disciplina sejam abordados em outras matérias, garantindo inventivamente sua qualidade e eficácia de ensino.

É importante considerar que no modelo de competências educacionais, os conteúdos não são considerados em sua devida importância e centralidade. São caminhos ou meios por onde as competências se desenvolvem.

O currículo das competências é abordado por alguns autores (Dias e Lopes) de forma crítica. Pois se encontra nestes discursos recontextualizações de variados discursos, que de certa forma altera de forma significativa os conceitos educacionais e curriculares.

O uso do conceito de competências no discurso global vai buscar uma associação entre o currículo e a economia, marcando a formação como um processo de preparação para o *trabalho* e a *vida*, no qual o vínculo com o mundo produtivo passa a ser a questão central na educação. Nesse processo, importa que o sujeito se prepare para viver em um mundo mais competitivo, no qual o desenvolvimento da *empregabilidade* torna-se vital. Esse processo de formação deve ser construído pelo próprio sujeito e deve ter caráter permanente, é o *aprender a aprender*.

As diretrizes curriculares consolidam a proposta da disciplina de Sociologia configurada de acordo com o currículo de competências. Assim, propõe conteúdos e conceitos que podem ser trabalhados por todas as disciplinas das áreas de Ciências Humanas: Geografia, História, Sociologia e Filosofia. *São compartilhados, de modo explícito ou implícito, pelas disciplinas da área, no sentido de promover uma ação interdisciplinar a serviço do desenvolvimento de competências gerais.* (RS, 2009). Neste caso, os conceitos citados são os de Relações Sociais, Dominação, Poder, Ética, Identidade, Trabalho, Espaço, Tempo.

É interessante conceber que as Diretrizes do Rio Grande do Sul propõem que estes temas possam ser facilmente trabalhados em sua transversalidade, ao passo que as Diretrizes Curriculares do Paraná compreendem a variedade de concepções, abordagens teóricas e metodológicas de um único conceito nas Ciências Sociais. Assim, o conceito de Cultura, por exemplo, pode ser definido por vários autores, cada qual em sua época de produção do conhecimento, em locais de pesquisa e através de métodos diferentes.

Especificamente para a disciplina de Sociologia, o documento aponta um quadro em que os conteúdos, apontados apenas como “temas”, existem apenas em função das competências e habilidades a serem desenvolvidas. Como exemplo a ser descrito, o conteúdo que aborda “Sociologia: Conhecimento Científico versus Senso Comum”, só existe em relação ao desenvolvimento das competências de “Representação e Comunicação”, onde as habilidades de “Identificar e Comparar” devem ser desenvolvidas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A historicidade da disciplina de Sociologia, em um panorama nacional, confere o pressuposto de que, de forma geral, o ensino da disciplina foi constituído historicamente através de variados discursos. Assim, as instituições oficiais nacionais configuram seus planos e objetivos educacionais, de forma que as disciplinas se regulem e respondam a tais exigências. Portanto, o discurso pedagógico se institui num princípio de recontextualização,

Os documentos apresentados apontam que as abordagens pedagógicas para o ensino de sociologia parecem ser diversas. De modo comparativo, as diretrizes de dois estados parecem contemplar uma concepção diversa de como a própria educação deve ser socializada, de forma geral. As diretrizes curriculares do Estado do Paraná buscam consolidar uma concepção de escola socializadora dos conhecimentos historicamente produzidos, ao passo que as diretrizes curriculares do Rio Grande do Sul contemplam uma abordagem de educação

subordinada a uma organização de competências, que não valorizam os conteúdos de forma clássica e organizada. Como o documento de Rio Grande do Sul propõe, os conteúdos das disciplinas, que podem ser trabalhados em disciplinas variadas, somente existem em função das competências, e de forma subordinada a estas.

Evidencia-se nestes casos, a concepção de que os discursos pedagógicos são originados a partir de apropriações de discursos e produções do conhecimento distintas. Os agentes sociais que estabelecem as relações de poder entre os campos da ciência e educação buscam criar identidades pedagógicas estrategicamente selecionadas. Nos modelos de documentos comparados, as diferenças de perspectivas e pressupostos educacionais são divergentes, pois os agentes educacionais das distintas Secretarias de Educação buscaram apropriar-se de discursos e produções científicas distintas. No Paraná, evidencia-se a apropriação de discursos relativos à produção científica e metodológica próprias das Ciências Sociais, que podem ser vinculados para o campo educacional, como pressuposto crítico de abordagem pedagógica. A seleção de conteúdos privilegia a especificidade das Ciências Sociais enquanto ciência, e ainda que seus conteúdos possam ser expressos de forma contextualizada, valoriza-se o contexto sócio-histórico em que foram produzidos.

No caso do Rio Grande do Sul, o discurso pedagógico é elaborado a partir de apropriações de discursos de órgãos internacionais, como a UNESCO. É clara também a apropriação e referência direta de outro documento oficial nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Assim, estes dois documentos abordam a educação como mediadora principal entre a juventude e o mundo do trabalho. O discurso reiterado do desenvolvimento das competências para a educação pode ser compreendido como a transposição de princípios econômicos e produtivos para o campo educacional. Estes princípios são dispostos nas Diretrizes como uma configuração generalizada e pertinente a todas as disciplinas. No caso da disciplina de Sociologia, como foi exposto, o discurso das competências é convertido para a abordagem dos temas sociológicos.

Por fim, nota-se que os agentes criadores de discursos pedagógicos possuem certa autonomia na elaboração de documentos oficiais. Ainda que estes não possuam força de lei, possuem um valor e poder institucional, no tocante a um direcionamento e estruturação de planos de aula, métodos e abordagens pedagógicas de ensino. As Secretarias de Educação dos Estados analisados, compreendidas como agências de recontextualização pedagógica, objetivam a criação de identidades pedagógicas (professores e alunos) de forma distinta e, por vezes, de acordo ou desacordo com outros documentos oficiais de abrangência nacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle.** Petrópolis: Vozes, 1996

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. Londrina: **Mediações**, 2007. v. 12, N. 1, p. 113-130. n. 85, p.1.155-1.177, dez. 2003.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.13 p.115-148. Jan./jun. 1987.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARAES, Elisabeth Fonseca; TOMAZI, Nelson Dácio. Sociologia. In: Ministério da Educação e Cultura, Secretária da Educação Básica. Dept de Políticas De Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio.** Brasília- DF, 2004, 343-372 (400p.).

PARANA, Secretária de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de sociologia para o ensino médio.** Curitiba: SEED-PR, 2008

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular de Sociologia para o Ensino Médio.** Porto Alegre: SEED-RS, 2009.