



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

JACQUELINE FABENI DOS SANTOS

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS
SOCIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISES DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES**

Londrina
2014

JAQUELINE FABENI DOS SANTOS

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS
SOCIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISES DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof^a Dra. Ângela Maria de Sousa Lima.

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S237e Santos, Jaqueline Fabeni dos.

Experiências de ensino de sociologia/ciências sociais no ensino fundamental:
análises das práticas dos professores / Jaqueline Fabeni dos Santos. – Londrina,
2014.
148 f.: il.

Orientador: Ângela Maria de Sousa Lima.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em
Ciências Sociais, 2014.
Inclui bibliografia.

1. Sociologia – Estudo e ensino – Teses. 2. Sociologia (Ensino fundamental) –
Teses. 3. Prática de ensino – Teses. 4. Material didático – Teses. 5. Sociologia –
currículos – Teses. I. Lima, Ângela Maria de Sousa. II. Universidade Estadual de
Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em
Ciências Sociais. III. Título.

CDU 316:37.02

JAQUELINE FABENI DOS SANTOS

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS SOCIAIS
NO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISES DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título Mestre em Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dra. Ângela Maria de Sousa
Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dra. Renata Schlumberger Schevisbiski
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dra. Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Fábio Lanza
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 08 de dezembro de 2014.

doar a quem doar
então eu vou cantar
meu canto é pra valer
meu canto é pra mudar
um dia vou criar um mundo muito certo
onde o inferno vai estar longe
e o céu aqui bem perto
mas então meu bem
não vá chorar
pois ainda resta uma esperança
de que um dia uma criança
possa ir brincar
sem ter perigo
pro seu brinquedo se quebrar
sem ter perigo
pro seu brinquedo se quebrar
o que eu canto hoje
você não quer saber
pensa que o que eu digo
não tem razão de ser
mas em muito breve
você vai se lembrar
do que eu cantei hoje
e então vai concordar

SACCOMANI, Arnaldo. ***Meu novo cantar.***
In: Ronnie Von. Rio de Janeiro: Universal, 1968.

AGRADECIMENTOS

Redigir os agradecimentos é uma maneira bastante simples de reconhecer a imensa contribuição de algumas pessoas que fazem ou fizeram parte de minha trajetória de vida, tanto acadêmica como pessoal. Se hoje, esse trabalho existe, é em grande parte, devido às contribuições desinteressadas e solidárias de figuras que me ofereceram o seu melhor. Dentre inúmeros companheiros de caminhada, quero citar alguns em especial:

A minha família.

O meu amado e companheiro.

Os meus colegas de projetos e do Mestrado.

Os professores que estiveram comigo.

A Fátima de Oliveira.

A Tatiana Bukowitz.

Os colegas do Pedro II.

A Eduarda Bonora Kern .

Aos colegas de São Leopoldo.

A Prof^a Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva, por participar da banca e por acompanhar esta pesquisa desde seu início.

A Prof^a Dra. Adriana Regina de Jesus, por ceder seu tempo e aceitar participar da banca.

O Prof. Dr. Fábio Lanza, que me ensinou os percalços do trabalho de campo.

A minha querida orientadora, Prof^a Dra. Ângela de Sousa Lima, por sua dedicação, companheirismo, perseverança e paciência. Sem a sua colaboração, nada disso seria possível.

A CAPES, pelo fomento e apoio.

O Departamento de Ciências Sociais da UEL, por apoiar o trabalho de campo.

SANTOS, Jaqueline Fabeni. ***Experiências de ensino de sociologia/ciências sociais no ensino fundamental***: análises das práticas dos professores. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

Esta dissertação identificou onde e como o Ensino de Sociologia nas séries finais do Ensino Fundamental tem sido praticado no Brasil, se preocupando em ressaltar o caráter específico que essas práticas assumem devido às particularidades do público a qual se destinam, partindo do pressuposto de que existe uma relevância dos conteúdos da Sociologia/Ciências Sociais, inseridos nos anos finais do Ensino Fundamental, entendidos como importantes para a formação de um estudante capaz de desnaturalizar, estranhar e desmistificar a realidade social que o cerca, de tal modo que possa participar mais conscientemente no meio político e cultural, já desde esta etapa de escolarização. Optou-se pelo desenvolvimento de um estudo de caso, escolhendo duas experiências de ensino de Sociologia/Ciências Sociais, experienciadas atualmente no Ensino Fundamental, por meio da disciplina institucionalizada na grade curricular: o caso do colégio Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro e o caso das experiências desenvolvidas no município de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. O objetivo era construir um panorama atual a partir dos relatos dessas experiências, entrevistando professores, analisando os materiais didáticos e elencando as principais dificuldades de implementação dessas práticas. A Sociologia da Experiência de François Dubet foi eleita como orientação teórica e metodológica a ser utilizada na elaboração das estratégias de pesquisa e na análise dos dados coletados. Tal escolha se justifica, pois ao pensar as práticas do Ensino de Sociologia no Ensino Fundamental, a pesquisa designou como foco desenvolver um olhar sociológico mais aprofundado, tendo como ponto principal os relatos das experiências produzidas pelos professores. Ao tomar como foco de análise o fazer docente, busca-se elaborar uma apreensão da história da experiência, que é o Ensino de Sociologia no Ensino Fundamental, ou seja, construir uma primeira dimensão do fenômeno, que deve se dar, essencialmente, a partir dos sujeitos que possuem um maior controle da experiência e desenvolvem sobre ela uma visão menos fragmentada. Assim, o cotidiano de sala de aula é apresentado por meio dos Currículos e Materiais Didáticos elaborados pelos professores, experiências pedagógicas que provocam uma reflexão mais aprofundada sobre os caminhos trilhados pela disciplina nesta etapa da escolarização e as possibilidades de ampliação de sua inserção no país.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Ensino Fundamental. Propostas Curriculares. Materiais Didáticos. Experiências pedagógicas.

SANTOS, Jaqueline Fabeni. ***Experience of teaching sociology / social sciences in elementary education***: analysis practices of teachers. 148 p. Dissertation (Master in degree in Social Science). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

This work identified where and how the Teaching Sociology in the final grades of primary education has been practiced in Brazil. However, it should be emphasized that the specific character of these pedagogical practices adopt due to the peculiarities of the public which are intended and this essay intends to discuss the relevance of the contents of Sociology / Social Sciences, inserted in the final years of elementary school, as an important element for to form a student able to deconstruct, demystify and surprising the reality around him, so that he can consciously participate in the political and culture, since this stage of schooling . Thus, we opted for the development of a case study, choosing two experiences teaching Sociology / Social Science in Elementary Education through institutionalized discipline in the curriculum: the case of Colégio Pedro II, school located in the city of Rio de Janeiro and the case of the experiments conducted in São Leopoldo, Rio Grande do Sul. The goal was to build a current view these experiences, from this cut has gone to collect data regarding curriculum proposals, textbooks and teachers' reports regarding the practices developed in the classroom and the main difficulties of implementing these practices. The Sociology of Experience of François Dubet was chosen as theoretical and methodological guidance to be used in the preparation of research strategies and data analysis. This choice is justified because to think the Theaching of Sociology practices in elementary education, research has focused development of the sociological perspective, from the accounts of experiences produced by teachers. Taking as focus of analysis what the teacher do, we seek seize the history of experience, which is the Theaching of Sociology in Elementary Education, or build a first dimension of the phenomenon, which should give essentially from of the subjects who have greater control of the experience and a less fragmented view about her . Thus, the classroom routine is presented through the Curriculum and Teaching Materials prepared by teachers, educational experiences that lead to a deeper reflection on the paths taken by the discipline in this stage of schooling and its insertion and expansion opportunities in the country.

Key-words: Teaching Sociology. Elementary school. Curricular proposals. Textbooks. Pedagogical experiences.

LISTA DE SIGLAS E DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLCH/UEL	Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina
EDUEL/UEL	Editora da Universidade Estadual de Londrina
ENESEB	Encontro Nacional de Ensino de Sociologia
GAES	Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia
GEAMA	Grupo de Estudos Avançados sobre Meio Ambiente
GEEMAS	Grupo de Estudos e de Extensão de Materiais Didáticos de Sociologia
GTs	Grupos de Trabalho
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPAC	Inventário do Acervo Cultural de Londrina
LDB-96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEAFRO	Laboratório de Cultura e Estudos Afro-brasileiros
LENPES	Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia
LES	Laboratório de Ensino de Sociologia
LIFE	Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
	Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NEEA/UEL	Núcleo de Estudos Afro Asiáticos da UEL
NRE/Londrina	Núcleo Regional de Educação de Londrina
OCN's	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PCENEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEX/UEL	Pró-reitoria de Extensão da UEL

PSDB-DF	Partido da Social Democracia Brasileira, do Distrito Federal
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEPECH	Seminários de Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas
SETI/PR	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEL	Universidade Estadual de Londrina
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil, de Torres/RS
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Composição Curricular Anos Finais do Ensino Fundamental- Colégio Pedro II	65
Quadro 2 –	Grade Curricular do 7º ano do Ensino Fundamental – Colégio Pedro II	68
Quadro 3 –	Grade Curricular do 8º ano do Ensino Fundamental– Colégio Pedro II	69
Quadro 4 –	Grade Curricular do 9 º ano do Ensino Fundamental – Colégio Pedro II	70
Quadro 5 –	Grade Curricular do 1º ano do Ensino Médio – Colégio Pedro II	72
Quadro 6 –	Grade Curricular do 2º ano do Ensino Médio – Colégio Pedro II	73
Quadro 7 –	Grade Curricular do 3º ano do Ensino Médio – Colégio Pedro II-RJ	74
Quadro 8 –	Material Didático para o 7º ano do Ensino Fundamental – Colégio Pedro II - RJ.....	81
Quadro 9 –	Material Didático para o 7º ano do Ensino Fundamental– Colégio Pedro II- RJ.....	83
Quadro 10 –	Material Didático para o 8º do Ensino Fundamental– Colégio Pedro II	86
Quadro 11 –	Trabalho proposto para o 8º ano do Ensino Fundamental- Colégio Pedro II	92
Quadro 12 –	Modelo de ficha de entrevista para o 8º ano do Ensino Fundamental-Colégio Pedro II	94
Quadro 13 –	Material Didático para o 9º do Ensino Fundamental – Movimentos Sociais - Colégio Pedro II	96
Quadro 14 –	Proposta Curricular de Sociologia – RS:A –Eixo de Competência Representação e Comunicação	101
Quadro 15 –	Proposta Curricular de Sociologia – RS:B –Eixo de Competência Investigação e Compreensão	102

Quadro 16	– Proposta Curricular de Sociologia – RS:C –Eixo de Competência Contextualização Sociocultural.....	103
Quadro 17	– Conteúdos Propostos para o 6º ano –São Leopoldo – RS	107
Quadro 18	– Conteúdos Propostos para o 8º ano –São Leopoldo – RS	108
Quadro 19	– Conteúdos Propostos para o 6º ano -São Leopoldo-RS – Eixo Meio Ambiente	110
Quadro 20	– Grade Curricular do 7º ano –São Leopoldo–RS–Eixo Cultura.....	111
Quadro 21	– Conteúdos Propostos para o 8º ano – São Leopoldo-RS – Eixo Corpo e Saúde	113
Quadro 22	- Conteúdos Propostos para o 9º ano – São Leopoldo – RS – Eixo Direitos Humanos	114
Quadro 23	– Material Didático para o 7º ano “A Lenda da Mandioca” – Eixo Cultura.....	123
Quadro 24-	Material Didático para o 6º ano “Relação Indivíduo e Sociedade – Eixo Meio Ambiente	124
Quadro 25	– Material Didático para o 6º ano “Nossa Teia de Relações – Eixo Meio Ambiente	126
Quadro 26	– Material Didático para o 7º ano “Quem é Você?” – Eixo Cultura.....	127
Quadro 27	– Material Didático para o 8º ano “Meu Corpo, suas críticas” – Eixo Saúde e Corpo	129
Quadro 28	– Material Didático para o 8º ano “ Quais as características do Gaúcho e da prenda?” – Eixo Saúde e Corpo	130
Quadro 29	– Material Didático para o 9º ano “ Direitos para quem?” – Eixo Direitos Humanos.....	132
Quadro 30	– Material Didático para o 9º ano – Prova de Recuperação – Eixo Direitos Humanos.....	133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO OBJETO: A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL.....	19
1.1 O lugar das práticas de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais no desenvolvimento e consolidação da disciplina - problematizações a partir da interpretação dos professores	31
CAPÍTULO 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO OBJETO: A SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA	44
CAPÍTULO 3 -. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS SOCIAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, INSTITUCIONALIZADAS EM DISCIPLINA: O CASO DO COLÉGIO PEDRO II-RJ	59
CAPÍTULO 4 -. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS SOCIAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, INSTITUCIONALIZADAS EM DISCIPLINA: O CASO DE SÃO LEOPOLDO- RS	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PAPEL DO PROFESSOR NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL	135
REFERÊNCIAS.....	142

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aprofundou e adensou as reflexões contidas na monografia da Especialização em “Ensino de Sociologia”, desenvolvida durante o ano de 2009/2010, na Universidade Estadual de Londrina - UEL, cujo título era “*Conteúdos de Ciências Sociais no Ensino Fundamental: Reflexões acerca das possibilidades sugeridas pelo LENPES*”.

O trabalho apresentado como pré-requisito para obtenção do título de especialista tinha como objetivo principal problematizar as possibilidades para o ensino de Sociologia no Ensino Fundamental, tendo como foco os relatos de como as atividades do Projeto de Extensão do Departamento de Ciências Sociais da UEL: LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia) materializavam esse tipo de experiência. Ao analisar essas práticas pedagógicas e sociológicas, foi possível delinear quais as maiores dificuldades, desafios e “limitações” que os profissionais da área enfrentam no desenvolvimento desse tipo de atividade, além de sugerir alternativas para o processo de formação de um professor de Sociologia/Ciências Sociais capaz de trabalhar tanto com os estudantes do Ensino Médio, quanto com o Ensino Fundamental.

Tal proposta de pesquisa se configura como resultado de minhas experiências como professora de Sociologia. Comecei a atuar como ministrante e membro da Comissão Organizadora, nas chamadas “Semanas de Sociologia nas Escolas da Rede Pública”, desenvolvidas pelo Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia – LENPES, do departamento de Ciências Sociais da UEL.

Esses eventos colaboraram significativamente para mudar meus olhares e minha trajetória acadêmica. Em 2008, por exemplo, foi realizada a “I Semana de Humanidades”, no Colégio Estadual Altair Mongruel, no município de Ortigueira-PR, na qual fui convidada a participar como ministrante em uma oficina sobre Grêmio Estudantil, com alunos do Ensino Fundamental e Médio. Além disso, participei como colaboradora de outras oficinas que abordaram temas como “Cultura e Memória”, voltadas para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A partir do contato direto com atividades de ensino de Sociologia/Ciências Sociais desenvolvidas com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental,

organizadas pelo LENPES, busquei maneiras de participar mais efetivamente de Projetos de Extensão do Departamento de Ciências Sociais da UEL, realizando experiências de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais no Ensino Fundamental, como eram os casos dos Projetos de Extensão GEEMAS (Grupo de Estudos e de Extensão de Materiais Didáticos de Sociologia) e “Semanas de Sociologia nas Escolas Públicas de Ensino Médio”¹.

No final de 2009 me tornei bolsista do projeto LENPES e passei a me dedicar às atividades de Ensino de Sociologia desenvolvidas por este laboratório de ensino. Foi através do acúmulo de inúmeras oficinas ministradas nas escolas públicas, oportunizadas pelas “Semanas de Sociologia” e pelas “Jornadas de Humanidades”, que consegui delinear as reflexões presentes nesta pesquisa.

Nesse caminho de elaboração do projeto e de definição do objeto, foram relevantes para o processo de reflexão dessas experiências os artigos científicos que organizei e apresentei em vários congressos, problematizando questões correlatas. Dentre eles, destaco: “Análises preliminares da atuação do LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia) nas escolas estaduais da rede pública”, escrito em parceria com Adriana Cristina Borges e Ângela Maria de Sousa Lima para o “IV Simpósio Internacional e VII Fórum Nacional de Educação da ULBRA Torres/RS”, realizado em maio de 2010; “Semanas de Sociologia nas escolas da rede pública e GEEMAS (Grupo de Estudos e de Extensão de Materiais Didáticos de Sociologia): em busca da articulação ente ensino, pesquisa e extensão”, apresentado no “VIII SEPECH- Seminários de Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas”, ocorrido em agosto de 2010; “Laboratório de Ensino e Pesquisa de Sociologia da UEL: linguagem, diversidade e estratégias pedagógicas no trabalho com crianças e adolescentes da Educação Básica”, escrito em parceria com Ângela Maria de Sousa Lima e Angélica Lyra de Araújo, para o “VI Seminário sobre Linguagens – Políticas de Subjetivação – Educação”, realizado na UNESP de Rio Claro/SP, em setembro de 2010; “A Sociologia no Ensino Fundamental: uma

¹ O GEEMAS, consiste em um grupo de estudos, de produção, de análise de materiais didáticos e de intervenção na realidade escolar, direcionado ao ensino de Sociologia no Ensino Médio. A metodologia se centraliza na discussão e produção de textos didáticos, voltados ao ensino dessa disciplina nas escolas, esse projeto de extensão desenvolveu atividades de 2008-2010. O Projeto “Semanas de Sociologia nas escolas da rede pública”, visava a participação dos licenciandos de Ciências Sociais, em eventos de extensão que ocorriam nas instituições públicas de ensino, onde os mesmos ministravam oficinas, palestras, análise de filmes, entre outras atividades correlatas, suas atividades se desenvolveram de 2001/2010.

reflexão sobre essa possibilidade e uma análise sobre como os conteúdos sociológicos estão presentes nessa etapa de escolarização”, apresentado no “III Simpósio Estadual de Formação de Professores de Sociologia”, realizado na UEM, em novembro de 2010; “Práticas de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais no Ensino Fundamental”.

Todos esses artigos, apresentados em congressos científicos da área e publicado em anais, foram de extrema importância para o processo de construção e reconstrução da pesquisa, visto que a exposição e o debate do tema com outros profissionais e pesquisadores do Ensino de Sociologia, permitiu o amadurecimento teórico-metodológico a ponto de construir um projeto de pesquisa mais consistente, levando-me ao ingresso na linha de “Ensino de Sociologia” neste programa de Mestrado.

Por todas estas razões, nesse sentido, a pesquisa apresentada como projeto para inserção no Programa de Mestrado em Ciências Sociais da UEL, tinha como pretensão demonstrar como os conteúdos da Sociologia/Ciências Sociais nos Anos Finais do Ensino Fundamental eram inseridos em algumas instituições e a relevância para a formação de um estudante capaz de desnaturalizar, estranhar, desmistificar e problematizar a realidade social que o cerca, de tal modo que possa participar conscientemente no meio político e cultural, já desde dessa etapa de escolarização.

Para dar conta disso, a intenção inicial do projeto era realizar um levantamento de onde e de como esse tipo de atividade já vem sendo desenvolvida (sobre o que já foi produzido a respeito) em uma dimensão nacional, ou seja, realizar um mapeamento e uma catalogação dessas experiências existentes até o momento, se preocupando em ressaltar o caráter específico que essas práticas assumem devido às particularidades do público a qual se destinam, afinal defende-se que o profissional da área necessita desenvolver um olhar sociológico diferenciado sobre esses estudantes.

Mas, conforme a pesquisa foi avançando e os contatos com as escolas e os profissionais que desenvolvem esse tipo de experiência foram sendo constituídos, constatou-se que devido a grande dispersão geográfica, a falta de recursos e mesmo a ausência de registros sobre essas práticas, era necessário, então, uma revisão da proposta metodológica da pesquisa.

Optou-se pelo desenvolvimento de um estudo de caso, escolhendo duas experiências de ensino de Sociologia/Ciências Sociais no Ensino Fundamental, e assim analisá-las detalhadamente. O objetivo era construir um panorama atual a partir dos relatos dessas experiências, entrevistando professores, analisando os materiais didáticos e elencando as principais dificuldades de implementação dessas práticas .

Como critério de escolha para os exemplos a serem estudados, foi utilizado os dados coletados em uma pesquisa prévia, realizada durante o III ENESEB em 2012 na cidade de Fortaleza, cujo intuito era identificar os espaços onde ocorriam esse tipo de experiência e dar voz aos atores envolvidos. Será apresentado de maneira minuciosa, os resultados dessa pesquisa, no desenvolvimento do primeiro capítulo onde é reconstruída a trajetória do Ensino de Sociologia na Educação Básica e a dimensão que as práticas com o Ensino Fundamental ocupam no atual desenvolvimento da disciplina.

Após análise dos dados coletados, e através das conversas informais com diversos companheiros de profissão, reunidos em um evento que visa refletir sobre o Ensino de Sociologia, escolheu-se o caso do Colégio Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, por possuir uma tradição já bem estruturada de práticas no Ensino Fundamental, como sendo o contraponto à essa realidade, a experiência desenvolvida na pequena cidade de São Leopoldo no Rio Grande do Sul, por buscar a implementação da disciplina em todo o município.

A Sociologia da Experiência de François Dubet foi eleita como orientação teórica e metodológica a ser utilizada na elaboração das estratégias de pesquisa e na análise dos dados coletados no trabalho de campo. Tal escolha se justifica, pois ao pensar as práticas do Ensino de Sociologia no Ensino Fundamental, a pesquisa designou como foco desenvolver um olhar sociológico mais aprofundado, tendo como ponto principal os relatos das experiências produzidas pelos professores.

Ao tomar como foco de análise o fazer docente , busca-se elaborar uma apreensão da história da experiência , que é o Ensino de Sociologia no Ensino Fundamental , ou seja, construir uma primeira dimensão do fenômeno , que deve se dar, essencialmente, a partir dos sujeitos que possuem uma maior controle da experiência e desenvolvem sobre ela uma visão menos fragmentada.

Assim, a partir da noção de experiência social de Dubet , podemos perceber as potencialidades em apreender não só como os atores sociais agem, mas também, a maneira como interpretam suas ações. Através dos relatos de suas práticas de ensino o professor é capaz de elaborar uma dimensão crítica da sua atividade, visto que é um intelectual apto a dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, sua relação com o mundo e os efeitos de seu trabalho, por meio de uma análise mais aprofundada. Tal problematização será apresentada de maneira pormenorizada durante o segundo capítulo, cujo objetivo refletir sobre o espaço que a Sociologia da Experiência ocupa no campo explicativo das Ciências Sociais e correlacioná-la com o objeto estudado.

É oportuno, nesse momento, apresentar algumas considerações sobre o processo de coleta dos dados e o que foi analisado durante o seu desenvolvimento, contextualizando, dessa forma, as possíveis limitações em relação aos resultados alcançados.

Boa parte dos dados coletados em relação à experiência desenvolvida no Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, instituição pública que teve uma grande importância no processo de consolidação da disciplina de Sociologia no país e que vem desenvolvendo experiências muito pertinentes de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais com o Ensino Fundamental, desde o início da década de 1990, foram coletados durante uma visita de uma semana, realizada no mês de dezembro de 2013, na qual foi possível conhecer parte da estrutura dessa significativa instituição.

Durante esse período foram realizadas entrevistas abertas com seis professores da instituição que desenvolvem ou desenvolveram práticas de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Desses professores, três deles concordaram em gravar uma entrevista em profundidade, abordando aspectos relevantes de suas experiências em sala de aula. Infelizmente, devido a problemas técnicos na gravação do áudio uma dessas entrevistas, não pode ser utilizada na íntegra na análise do trabalho, sendo uma importante fonte de referência indireta, pois foi utilizado apenas anotações de campo a respeito do teor da entrevista. Também foram coletados nesse período os materiais didáticos e as propostas curriculares desenvolvidas pelos professores dessa instituição.

Esse período restrito de presença efetiva no campo, não permitiu que o cotidiano da instituição fosse de fato apreendido e observado, entretanto, forneceu informações relevantes para delinear e caracterizar um perfil das experiências que têm sido desenvolvidas no Colégio Pedro II. As considerações e informações das principais dificuldades enfrentadas por esses profissionais, assim como a análise das propostas curriculares e materiais didáticos, estão presente no desenvolvimento do terceiro capítulo desse trabalho.

Os dados coletados a respeito da experiência desenvolvida em São Leopoldo, pequena cidade localizada na região metropolitana de Porto Alegre, com pouco mais de 200 mil habitantes, que desde de 2005 busca implementar o Ensino de Sociologia do 6º ao 9º do Ensino Fundamental nas escolas públicas do município, foram coletados exclusivamente via contato virtual, ou seja, diferente do caso do Rio de Janeiro, foi impossível realizar uma visita às escolas que desenvolvem essas práticas, devido a dificuldade de financiamento para essa etapa da pesquisa.

Sendo assim, todos os contatos e entrevistas foram realizados via e-mails, blogs e redes sociais. Foi possível estabelecer contato com quatro professores, de diferentes escolas, que trabalham com o ensino de Sociologia no Ensino Fundamental. Desses profissionais apenas dois concordaram em participar oficialmente da pesquisa respondendo a questionário e fornecendo informações relevantes acerca de suas práticas. Coletou-se também propostas curriculares e materiais didáticos que serão analisados no capítulo quatro desta dissertação.

Apesar do contato com as práticas desenvolvidas em São Leopoldo ter se dado, exclusivamente, via ambiente virtual, as informações coletadas fornecem importantes contrapontos com a experiência do Colégio Pedro II, que permitem delinear como, em diferentes contextos as experiências pedagógicas de Ensino de Sociologia podem se desenvolver.

Para finalizar, pretende-se, contribuir para as reflexões sobre a importância do Ensino de Sociologia e, especificamente, retratar práticas que até então não receberam a devida atenção científica do meio acadêmico das Ciências Sociais. Busca-se ressaltar ainda como o sucesso das práticas de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais depende do papel assumido pelo professor em sala de aula.

Como essas experiências são inovadoras, existindo ainda poucos materiais didáticos apropriados ou mesmas estratégias metodológicas direcionadas a essa etapa de escolarização, seria essencial que o professor criasse os caminhos para tornar o conhecimento sociológico mais acessíveis aos alunos. Estas alternativas estão sendo pensadas e organizadas pelos professores das duas realidades pesquisadas. Enfim, essas reflexões serão o fio condutor do último capítulo dessa dissertação.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO OBJETO: A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL

Antes de problematizar a presença do Ensino de Sociologia no Ensino Fundamental é importante fazer algumas breves considerações sobre a trajetória de implementação dessa disciplina na Educação Básica e de como isso vem ressoando nas pesquisas do meio acadêmico. Afinal, como diz Lahire (2013, p. 15), responder a questão: “para que serve o ensino da Sociologia?”, implica, desde já, a questão “Para que serve a Sociologia?” E para pensar para que serve, é necessário entender como ela foi encarada pelas reformas ao longo da trajetória histórica da educação brasileira.

A Sociologia enquanto disciplina surge pela primeira vez no cenário educacional do Brasil em 1891, após a reforma educacional organizada por Benjamin Constant, influenciada fortemente pela concepção positivista de A. Comte. A disciplina era denominada de Sociologia e Moral, ensinada aos alunos do 6º e 7º anos dos cursos secundários. Entretanto, a disciplina não conseguiu se consolidar e em seguida foi retirada dos currículos sem que houvesse nenhum tipo de resistência.

Durante um período considerável, a disciplina esteve fora das escolas brasileiras² e apenas no início da década de 1920 a sua reintrodução na grade curricular voltou a ser discutida, em grande parte por conta das transformações do contexto histórico-cultural em questão. Nesse período, o Brasil buscava se organizar na tentativa de modernização do país. As instituições escolares foram fortemente influenciadas por tais objetivos, sendo alteradas as leis que as regem.

Contaminada pela busca da modernidade, iniciou-se um longo processo de reformas educacionais, que modificaram a nomenclatura do que hoje denominamos como Ensino Médio, que entre 1925 e 1929 se chamava Ginásial e

² É importante mencionar, como exceção a esse contexto, o caso do Colégio Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, que desde sua criação em 1837 começou a produzir uma excepcional tradição no Ensino de Sociologia, não deixando a disciplina fora de sua grade curricular, como ocorreu no contexto nacional. Justamente, por isso tal instituição é tema de pesquisa como a realizada por Guelfi (2007).

entre 1929-1942 passou a ser chamado de Secundário, como também os conteúdos que compunham os programas desta modalidade de ensino.

A primeira grande mudança educacional nesse sentido, foi a chamada Reforma Rocha Vaz, de janeiro de 1925, que estabeleceu que o Ensino Secundário seria uma continuação do Ensino Primário e a disciplina de Sociologia foi incluída nas grades curriculares no 6º ano. Entretanto, ao contrário de outras disciplinas, o documento não estabelecia nenhuma orientação no que se refere à metodologia que deveria ser adotada. Isso revela, como coloca Guelfi (2001), uma dificuldade da disciplina em estabelecer suas fronteiras, métodos e conteúdos. Muitas dessas dificuldades podem ser interpretadas como consequências da ausência de tradição dessa ciência no país, visto que ainda não existiam profissionais na área com formação superior específica.

Em 1931 o país passa por outra reforma educacional que ficou conhecida como reforma Francisco Campos, responsável por dar à Sociologia uma configuração semelhante às outras disciplinas já consolidadas. Nesse período a disciplina se manteve como obrigatória no Ensino Secundário e passou a compor também o quadro curricular dos chamados Cursos Complementares, cuja duração era de dois anos e visava a preparação do aluno para o ingresso na universidade.

Por algum tempo, a Sociologia viveu um momento de consolidação, mantendo sua presença nas propostas curriculares no país, em grande parte devido a um maior amadurecimento do vocabulário sociológico, a expansão da publicação de livros didáticos e, além disso, pela fundação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo em 1933, assim como pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, fundada em 1934, condições estas que permitiram, mesmo com todas as lacunas que ainda mantinha, uma formação científica mais adequada aos profissionais da área.

Todo esse avanço alcançado será suprimido em 1942, quando se instaura a Reforma Capanema. As diretrizes traçadas alteraram os programas de ensino e, como consequência, tivemos a retirada da presença da Sociologia enquanto disciplina obrigatória dos cursos secundários, mantida apenas na grade curricular dos Cursos Normais, de onde não saiu. Assim se inicia “um ataque oficial às Ciências Sociais que vai sendo inibida, pouco a pouco, no ensino secundário,

sobrevivendo apenas no Curso Superior e na Escola Normal” (CORREA, 1993, p. 88).

Em 20 de dezembro de 1961, a lei federal 4.024, estabeleceu as “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” para o Ensino Secundário (hoje Ensino Médio), manteve a divisão em dois ciclos (Ginasial e Colegial), conservando nesses cursos disciplinas obrigatórias e optativas, sendo que a disciplina de Sociologia não estava presente nem na lista de disciplinas optativas.

Entretanto, em vários estados, resoluções locais estabeleceram a disciplina de Sociologia como uma disciplina optativa, tais como a resolução CEE nº. 84/65 na Bahia, a resolução CEE nº 26/65 no Paraná, com as disciplinas de Sociologia e de Estudos Sociais como complementares ou optativas.

Durante o período da ditadura militar houve novas propostas para o ensino no Brasil e a lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, reorganizou o ensino em 1º e 2º graus no Brasil (hoje Ensino Médio), estabelecendo:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada [...]. Para o núcleo comum, o Conselho Federal de Educação (CFE) fixou as matérias: Estudos Sociais (História, Geografia, OSPB) Ciências, e Comunicação e Expressão. Fixou também o mínimo exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. Não constava a matéria de “Sociologia” ou de “Ciências Sociais” (MACHADO, 1987, p. 132).

Os anos em que se seguiram, até o início da década de 1990, a intermitência da disciplina foi marcada por uma diversidade de situações, pois existia a possibilidade das escolas secundárias optarem ou não pela presença da Sociologia. Tal situação poderia ter sido transformada com a aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996. O texto original, elaborado em parceria com várias entidades do setor educacional estabelecia a obrigatoriedade da disciplina, entretanto, quando o texto chegou ao senado foi profundamente alterado, se desfigurando por completo.

A LDB/1996 colocava que ao final do Ensino Médio os alunos deveriam demonstrar conhecimentos de Sociologia e Filosofia, o que abriu margem para que a

disciplina fosse tratada como um tema transversal, que poderia ser abordado em outras matérias, não sendo necessária a presença da Sociologia na grade curricular como disciplina obrigatória. As escolas, caso assim desejassem, poderiam adotar a matéria numa área específica e diversificada.

Tal realidade só foi modificada com a aprovação da Lei nº. 11.684 de junho de 2008, quando se torna obrigatória a inclusão da disciplina em todos os anos do Ensino Médio, público e privado, algo que só foi possível devido a uma intensa luta e mobilização³ dos movimentos sociais de estudantes e de profissionais da educação, das entidades representantes de classe e dos setores da sociedade civil, ligados à educação. A obrigatoriedade da disciplina representa uma grande conquista para a educação do país, após longos anos de presença intermitente da disciplina nos currículos.

Cabe fazer ainda algumas considerações sobre o Estado do Paraná, que frente ao contexto descrito, anterior a lei da obrigatoriedade, viveu uma situação um tanto diferenciada do cenário nacional.

Como coloca Motta (2012), o cenário acadêmico do ensino de Sociologia no Paraná viveu um contexto a parte das demais regiões do país, pois mesmo antes da lei da obrigatoriedade de 2008 já se discutia a importância dessa disciplina na formação do aluno do Ensino Médio, sendo realizado, inclusive, um concurso público para professores formados em Ciências Sociais em 1991, o que revela uma tentativa de estruturação da disciplina no Estado.

No entanto, como coloca Motta (2012, p. 73), a partir da segunda metade da década de 1990 “o Paraná, depois de todos os avanços em busca de uma Sociologia crítica e significativa, retrocede sob o governo de Jaime Lerner” (1994-2002). É indício desse retrocesso a situação do ensino de Sociologia de acordo com a tendência nacional de um currículo de competências, de uma tônica neoliberal e mercadológica, vendo a educação como mecanismo de adaptação e conformação para um mercado de trabalho capitalista. Somando-se a isso, temos uma interpretação do PCENEM, que coloca o conhecimento sociológico como um tema transversal, dando assim autonomia para as escolas terem ou não a disciplina de Sociologia na grade curricular.

³ Para um relato mais detalhado sobre essa trajetória, ver Carvalho (2004).

O cenário só irá se transformar a partir da gestão de Roberto Requião (PMDB 2003-2006, 2007-2010), na qual há um reconhecimento da Sociologia e da Filosofia enquanto disciplinas que devem ser incluídas na grade curricular do Ensino Médio, sendo sancionadas sua presença a partir de 2006:

Em julho de 2006 é sancionada pelo Governo do Estado do PR a lei 15.228/06 que institui as disciplinas de sociologia e filosofia no Ensino Médio, de forma compulsória, repassando a SEED-PR a responsabilidade de sua implementação. Essa lei entendia que a Sociologia tinha como objetivo consolidar a base humanista da formação dos alunos, no sentido de proporcionar a capacidade para pensar e repensar de modo crítico o funcionamento da sociedade contemporânea (MOTTA, 2012, p. 72).

Nesse aspecto, podemos perceber que o Estado do PR se adiantava em relação às demais regiões do país, demonstrando ao menos um interesse maior na inserção e manutenção da disciplina de Sociologia na Educação Básica.

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná, já em 2005/2006 elaborou uma proposta curricular para a disciplina de Sociologia, antes mesmo da aprovação da lei da obrigatoriedade de 2008, assumindo também uma posição de destaque ao propor a elaboração de um Livro Didático Público de Sociologia, organizado de forma coletiva por professores da rede pública e que passou a ser utilizado em 2007.

No ano de 2011, este livro foi substituído pelo livro “Sociologia para o Ensino Médio”, do autor Nelson Dácio Tomazi (2010) e/ou pelo livro “Tempos Modernos. Tempos de Sociologia”, de Helena M. Bomeny e Bianca S. Medeiros (2010), aprovados pelo PNLD (Programa Nacional de Livros Didáticos), onde a Sociologia participou pela primeira vez. Mas o livro Didático Público de Sociologia ainda se configura como uma importante referência didática para o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Na atualidade, foram aprovados na Edição do PNLD de 2014, seis livros cujos os títulos são : “Sociologia para o Ensino Médio” (TOMAZI,2013), “Tempos Modernos Tempos de Sociologia” (BOMNEY,MEDEIROS,EMERIQUE e O’DONNEL,2013), “Sociologia” (ARAÚJO,BRIDI e MOTIM,2013), “Sociologia em

Movimento” (Vários Autores,2013), “Sociologia Hoje” (MACHADO,AMORIM e BARROS) e “Sociologia para Jovens do Séc.XIX” (OLIVEIRA e COSTA).

Tal quantidade se torna expressiva e nos revela como a disciplina, em pouco tempo, está conseguindo se estruturar na Educação Básica , ao ter disponível uma maior variedade de materiais didáticos a Sociologia consegue com isso demarcar sua identidade enquanto um conhecimento escolar relevante. Algo que precisamos ainda avançar quando se trata de material didático no Ensino Fundamental.

Contudo, podemos dizer que mesmo no Paraná e no Brasil, de um modo geral, o Ensino Médio ainda se configura como terra pouco explorada pelos cientistas sociais, que agora, após a lei da obrigatoriedade, devem buscar estratégias para à consolidação da disciplina em nível médio.

Pensando nisso, é importante problematizar quais os principais desafios que o Ensino de Sociologia precisa enfrentar na atualidade, pois como coloca Miglievich e Sarandy (2012) não existem garantias para que a obrigatoriedade se mantenha, assim é essencial a reflexão por parte da comunidade científica e professores da rede sobre como criar condições para a manutenção da disciplina.

É essencial lembrar que um dos principais caminhos para a sua permanência é a consolidação da identidade da disciplina, dificultada pela herança histórica de sua ausência na educação básica e pela desvalorização das licenciaturas nos cursos de Ciências Sociais. Nesse sentido, é necessário:

Acredito que para além das condições objetivas postas, com a lei que a reintroduz no ensino médio, a questão da subjetividade na formação do educador, e a configuração de uma identidade ligada ao fazer educacional, constituem uma condição *sine qua non* para pensarmos um processo consolidação no âmbito da formação de professores. (OLIVEIRA, 2011, p.35).

Um importante mecanismo a ser utilizado na fundamentação da identidade do profissional de ensino de Sociologia e da disciplina em si, perpassa a essencialidade de esclarecer o real sentido e utilidade do conhecimento sociológico na Educação Básica. Se levarmos em conta a justificativa de que a Sociologia seria indispensável para o desenvolvimento da cidadania, segundo Miglievich e Sarandy

(2012), é afirmar algo falho, visto que esse é um objetivo comum às demais disciplinas do Ensino Médio⁴, a discussão deve caminhar então no sentido de esclarecer a especificidade do conhecimento sociológico frente às demais disciplinas das Ciências Humanas que integram a grade dessa etapa de escolarização.

Pensando nisso, vários autores, tais como Miglievich e Sarandy (2013), Mota (2005), Oliveira (2011) e Moraes (2004) têm discutido que uma das vias de diferenciação do conhecimento sociológico das demais disciplinas, está atrelada diretamente ao desenvolvimento da capacidade de estranhamento e desnaturalização face às atitudes cotidianas e às instituições sociais. Ou seja:

É contribuição das Ciências Sociais, como a disciplina Sociologia para o nível médio, propiciar aos jovens o exame de situações que fazem parte do seu dia a dia, imbuídos de uma postura crítica e atitude investigativa. É Sua tarefa desnaturalizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade para além de sua aparência imediata, informada pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum. Despertar No aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, passível de ser modificado, deve ser a tarefa de todo professor. (MORAES e GUIMARÃES 2010, apud OLIVEIRA, 2013, p. 360).

Ao definir como particularidade da Sociologia o desenvolvimento dessa especificidade de pensamento nos jovens e adolescentes, se constitui como outro importante desafio, uma questão epistemológica a respeito do ensino da disciplina, que consiste em selecionar os conceitos e reflexões dos teóricos da Sociologia que nos são essenciais e transpor esse conhecimento para o nível médio. Ou seja, criar estratégias e recursos didáticos que permitam a mediação e a apropriação, pelos alunos, dos conhecimentos teóricos das Ciências Sociais para refletir de maneira significativa sobre a realidade na qual estão inseridos.

Tal desafio está atrelado principalmente à necessidade de um debate coletivo entre o mundo acadêmico e os professores da Educação Básica, na busca por compreender que “mediação pedagógica depende de esforço investigativo e produção criativa, bem como da compreensão que o rigor teórico não se confunde com ensino teórico” (MIGLIEIVHC, SARANDY, 2012, p. 32).

⁴ Para ver a discussão sobre a finalidade do ensino médio e a justificativa da presença da sociologia associada à ideia de cidadania Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei nº 9394.

Essa compreensão parte da necessidade da construção de um quadro de pesquisas e profissionais que tomam o ensino da Sociologia como um objeto de pesquisa, por isso a urgência do desenvolvimento de pesquisas e de programas de pós-graduação voltados para a área de Ensino de Sociologia, como os que já existem em diversas outras áreas. Desse modo, ao “considerar legítimo o ensino de Sociologia na Educação Básica, tanto quanto a investigação das questões de ensino em âmbito acadêmico, é uma opção coletiva” (MIGLIEVCHI, SARANDY, 2012, p.25) que permite dar legitimidade aos saberes das Ciências Sociais na escola e o revela como sendo um projeto político e intelectual.

Com isso, gradativamente, vemos no meio acadêmico, um movimento que busca desenvolver pesquisas que tomam o ensinar Sociologia como objeto de análise. Como coloca Takagi (2007), é possível dizer que tais pesquisas têm se desenvolvido, em sua grande maioria, no sentido de analisar a trajetória histórica da disciplina de Sociologia na Educação Básica, ou no sentido de analisar propostas pedagógicas específicas. Segundo ela, ainda são raros os trabalhos que pretendem realizar um estudo panorâmico que busque reunir relatos sobre como está o campo de Ensino da Sociologia, analisando as práticas existentes.

Esta mesma afirmação de Takagi (2007) pode ser hoje contestada quando traçamos, por exemplo, a trajetória das pesquisas e do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. Destoando do cenário nacional, o curso foi criado na década de 1970 e desde seu início teve uma profunda ligação com a licenciatura e a formação de professores de Sociologia, sendo esta a primeira habilitação oferecida. A habilitação de bacharel só foi implementada na década de 1980. Outro ponto que revela a postura diferenciada do Departamento de Ciências Sociais da UEL frente à estrutura de outros cursos no país, é a relação de comprometimento que se estabeleceu, desde muito cedo, com o estágio curricular obrigatório da licenciatura, que desde a década de 1980 foi assumido por professores do próprio curso. Sobre essa situação, narro um depoimento da Prof^a Lesi Correa, publicado na tese de doutorado da Prof^a Ileizi L. Fiorelli Silva:

Em 1980, retirou-se do Centro de Educação a responsabilidade das disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino, que passaram a ser ministradas pelos departamentos e por professores com formação inicial na área. Assim, o estágio passou a ser organizado pelos departamentos que, bem ou mal, passaram a ter uma relação com as escolas da região. A licenciatura como habilitação manteve certa relevância no conjunto do currículo e do curso como um todo. Isso não significa que essa área foi totalmente assimilada pelas Ciências Sociais (e mesmo nos outros cursos, Matemática, Física, Química, etc.) como algo intrínseco, como uma dimensão significativa na formação dos cientistas sociais. Simbolicamente, os professores de Metodologia eram associados ao “pessoal da educação”, criando uma cisão dentro do próprio curso (Depoimento de Lesi Correa, 2003). (apud SILVA, 2006, p. 122).

Ainda segundo Silva (2006, p. 136), essa hierarquização e desvalorização da licenciatura em relação ao bacharelado se intensificou, mesmo de maneira velada, durante a década de 1980, em parte devido a contratação de professores para o departamento, cuja formação foi realizada em instituições de ensino superior que demarcavam essa diferença e separação. Mesmo existindo uma campanha “contra” a licenciatura dentro do departamento na época, tal habilitação gradativamente foi ganhando força e destaque, principalmente após a criação de projetos de pesquisa e extensão que buscavam envolver os alunos e permitiam a “dinamização da formação, enriquecendo as possibilidades de atuação dos egressos para além da carreira acadêmica” (SILVA, 2006, p. 136).

Cabe dizer também que além de uma importante ferramenta de formação dos alunos da graduação, os projetos de extensão do departamento de Ciências Sociais da UEL, assumiram, desde muito cedo, uma função política e estratégica na busca pela inserção e consolidação da disciplina de Sociologia na Educação Básica. Nesse sentido, é importante destacar o papel desempenhado pela professora do departamento Lesi Correa, que durante a década de 1990 desenvolveu um trabalho relevante ao utilizar o estágio do curso de Ciências Sociais como uma ferramenta de disseminação da disciplina. Todo esse trabalho culminou na criação de um projeto de extensão intitulado “A Reimplantação da Sociologia no 2.º Grau”, que tinha como objetivo a “sensibilização” de órgãos oficiais e diretores de escola sobre a relevância da Sociologia. Sobre a atuação do Projeto:

O Projeto “*A Reimplantação da Sociologia no 2.º Grau*”, foi aprovado em junho de 1994, iniciou-se em julho do mesmo ano e estava previsto o término para julho de 1996. Neste período, o objetivo principal foi reimplantar a Sociologia no 2.º grau através da reformulação da grade curricular das escolas. A estratégia principal foi trabalhar em conjunto com o Núcleo Regional de Educação, organizando reuniões periódicas com os diretores, as equipes de ensino e com os professores das escolas. Nestas reuniões discutíamos a importância da Sociologia na formação dos Jovens e Adolescentes, a contribuição para a área de Ciências Humanas como um todo, a possibilidade de dinamizar processos de ensino interdisciplinar, a partir da Sociologia, entre outros temas. Foram organizados: um *Fórum de Debates sobre a Sociologia no 2.º Grau* (1994) e dois *Cursos de Capacitação para professores de Sociologia* (1995) das escolas que a implantaram, bem como para outros professores interessados no tema. Os professores do projeto (três) e os estagiários (quatro alunos de Licenciatura em Ciências Sociais) realizaram visitas à todas as escolas do município de Londrina (32 escolas) e às escolas dos municípios pertencentes ao Núcleo Regional de Londrina (30 escolas). As visitas consistiam em pequenas reuniões com as equipes de ensino, em palestras para turmas de alunos do ensino médio e assessoria na elaboração do currículo. Em julho de 1996, 19 escolas de um total de 62, portanto 30% das escolas, do Núcleo Regional de Educação de Londrina tinham implantado Sociologia no currículo do 2.º Grau, sendo 9 escolas no município de Londrina e 10 escolas em outras cidades (CARVALHO apud SILVA, 2006, p. 145).

Em grande parte pelo sucesso alcançado através dessas visitas, logo a disciplina de Sociologia estava presente em várias escolas da região de Londrina. Como consequência desse processo, surgiu a necessidade de fornecer auxílio pedagógico aos profissionais que estavam atuando em sala de aula. Logo deu-se início a criação de projetos cujos objetivos estavam relacionados à reflexão e ao aprimoramento da prática de ensino em sala de aula, podendo ser citados: “A Sociologia no Ensino Médio, Conteúdos e Metodologias: Assessoramento aos Professores e aos Alunos do 4.º Núcleo Regional de Educação de Londrina” (1998-1999); “Laboratório de Ensino de Sociologia (LES) (2000-2003); GAES (Grupo de Apoio de Ensino de Sociologia) (2004-2008) e recentemente o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES), que vem atuando com este nome desde 2007.

Podemos perceber que o departamento de Ciências Sociais da UEL, tem se configurando como um importante polo de defesa do Ensino de Sociologia, tanto no campo escolar, colaborando para a consolidação da disciplina na grade curricular

do Ensino Médio, como no campo acadêmico, promovendo debates e reflexões que tomam o ensino de Sociologia como importante objeto de pesquisa.

Tal fato fica evidente ao fazer um breve levantamento das dissertações defendidas na área de “Ensino de Sociologia” do Mestrado de Ciências Sociais, do Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina. Até o momento, temos mais de cinco dissertações defendidas do programa, que tomam o Ensino de Sociologia como objeto de estudo. Destaco algumas: “Sobre a noção de conhecimento escolar de Sociologia” (FERREIRA, 2010), “Que Sociologia é essa?: Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico” (MOTTA, 2012), “Teorias e Métodos em Pesquisas sobre Ensino de Sociologia” (CORREIA-LIMA, 2012). Serão apresentadas a seguir breves considerações sobre os problemas de pesquisa de cada uma dessas dissertações, todas orientadas pela professora Ileizi Luciana Fiorelli Silva, hoje também coordenadora do programa de Mestrado em Ciências Sociais.

A dissertação de Ferreira (2010) discute a noção de conhecimento escolar de Sociologia, mostrando se existe uma noção “universal” e como esta é interpretada pelos profissionais da área, a partir das concepções pedagógicas que possuem e como isso tudo se materializa na sala de aula, através da seleção e arranjo dos conteúdos, bem como as “noções” de conhecimento que definem a função da Sociologia na Educação Básica. A pesquisa desenvolvida por Motta (2012) buscou problematizar como se dá o ensino de Sociologia no NRE de Londrina e no NRE de Cornélio Procopio, a partir da análise das práticas pedagógicas em sala de aula de professores das mais diversas formações. Sua pesquisa relaciona os discursos pedagógicos ligados à função da Sociologia na Educação Básica com o tipo de formação recebida pelo profissional atuante.

O trabalho desenvolvido por Lima (2012) busca relacionar quais tendências e discursos pedagógicos incidem sobre o Ensino de Sociologia, se materializando em propostas curriculares, ao mesmo tempo em que problematiza como estas efetivamente acontecem na prática de sala de aula e na relação professor e aluno, tomando por pesquisa de campo uma escola pública e uma escola privada no município de Londrina. Temos ainda a dissertação de Gregório F. do Prado, de Nataly Nunes, também orientados pela professora Ileizi Luciana Fiorelli

Silva e mais de outras sete dissertações em andamento, de pós-graduandos ingressantes nos anos letivos de 2013 e 2014 na linha de “Ensino de Sociologia”.

Podemos perceber como a variedade, a quantidade e a profundidade das pesquisas que tomam o ensino de Sociologia como objeto de estudo têm avançado e o Programa do Mestrado em Ciências Sociais, com uma linha de pesquisa exclusiva para pensar o “Ensino de Sociologia”, o que vem contribuindo de maneira significativa para o processo de qualificação dos profissionais da área e para a consolidação das reflexões científicas nesta área.

Este ciclo de formação da licenciatura, organizado aqui na UEL, que se inicia desde a disciplina de “Ensino e Pesquisa I”, no primeiro período do curso graduação de Ciências Sociais e que hoje desemboca na linha de “Ensino de Sociologia”, do Programa de Mestrado em Ciências Sociais”, perpassando, de modo muito significativo pela Especialização em “Ensino de Sociologia”, tende a se ampliar se for aprovado pela Capes o Programa de Doutorado em Ciências Sociais da UEL, onde também teremos uma linha de “Ensino de Ciências Sociais⁵”.

Outra constatação de Takagi (2007) era de que os estudos sobre ensino de Sociologia raramente se comunicavam. Atualmente esta afirmação também pode ser problematizada. Pode-se afirmar que com a constituição dos GTs (Grupos de Trabalho) sobre “Ensino de Sociologia”, organizados na SBS (Sociedade Brasileira de Sociologia), a partir de 2008 e com a organização das três edições do ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia), iniciado em 2009, este panorama sofreu grandes modificações, contribuindo decisivamente para o avanço destas pesquisas e para o processo de consolidação das disciplinas nos currículos do Ensino Médio.

É perceptível assim que continuam a existir inúmeros desafios aos que se colocam a pesquisar o ensino de Sociologia e, além dos já listados acima, muitos são os autores que discutem esses desafios, tais como: Amaury Moraes (2007), Ileizi Silva (2006), Handfas (2007); Mário Bispo, Simone Meucci, Lejeune Mato

⁵ O Projeto do Programa de Doutorado em Ciências Sociais da UEL, onde teremos uma linha de “Ensino de Ciências Sociais”, já foi aprovado pelo Departamento de Ciências Sociais e pela Comissão de Centro do CCH-UEL, no mês de maio de 2014.

Grosso, entre tantos outros⁶. Porém, de certa maneira, prossegue-se o debate sobre como é necessário encontrar um eixo mediador entre o saber acumulado da teoria sociológica, a experiência e as necessidades cotidianas dos estudantes do Ensino Médio, pois:

[...] É obvio que as aulas de Sociologia na Educação Básica não podem ser como as da universidade, muitas vezes aulas expositivas com alto grau de abstração. Mas, também não devem ficar apenas no nível concreto dos fatos cotidianos. E parece que o ensino de Sociologia, muitas vezes, tem se dado dessa segunda forma [...] (BORGES, FRAGA, 2009, p.178).

Estamos apenas no começo das discussões sobre como tornar o conhecimento sociológico mais interessante aos jovens e adultos do Ensino Médio e ainda enfrentamos obstáculos no processo de consolidação da disciplina no ambiente escolar e na busca por demonstrar sua relevância para a sociedade como um todo. Um exemplo desses obstáculos é a proposta de lei 6003/2013, recentemente elaborada pelo debutado federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF), que questiona a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia, alegando que estas deveriam retornar à posição de temas transversais.

1.1 O lugar das práticas de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais no desenvolvimento e consolidação da disciplina - problematizações a partir da interpretação dos professores

O presente trabalho busca contribuir com as pesquisas que problematizam a relevância do ensino de Sociologia na Educação Básica, a partir de um estudo de caso que toma como objeto de análise os Anos Finais do Ensino Fundamental, não mais o Ensino Médio. Essa escolha pode parecer, para muitos, uma ação um tanto precipitada ou corporativista. Para outros pode até soar como um debate desnecessário, frente aos inúmeros desafios a serem superados na busca por uma inserção mais efetiva da disciplina no Ensino Médio.

⁶ Outros autores que devem ser citados Sarandy (2007) e Jinkings (2007). Todos possuem artigos bastante interessantes sobre o histórico da disciplina e sobre os desafios de ensinar Sociologia na atualidade.

Entretanto, ao realizar pesquisas em *blogs* e em espaços de debates de práticas entre professores da área, o assunto “Sociologia no Ensino Fundamental” acaba se tornando algo presente, o que evidencia que existem muitas iniciativas desse tipo há algum tempo em curso no Brasil e que até agora não receberam a devida atenção científica por meio de pesquisas acadêmicas das Ciências Sociais.

Em pesquisa preliminar sobre o assunto “Sociologia no Ensino Fundamental”, foi possível encontrar alguns poucos trabalhos. Cito os artigos: Ferreira, Guimarães e Vendramini (2009); Bukowitz (2013); Lahire (2013), Pereira (2008).

Assim, é importante nos voltarmos para a compreensão dessas experiências, pois tais práticas estão partindo de pressupostos que consideram que:

A tradução de “saberes científicos” em ‘saberes escolares’ tem tido êxito na escola primária tanto em ciências do homem próximo a Sociologia (História e Geografia) quanto com ciências ainda mais abstratas e formais (as Matemáticas), não vemos o que impediria os sociólogos de proceder da mesma forma (LAHIRE, 2013, p. 24).

Por essa ausência de produções acadêmicas a respeito do ensino de Sociologia no Ensino Fundamental no Brasil, torna-se ainda mais importante os registros das práticas e das vozes dos atores envolvidos. Foi pensando nisso que durante a realização do III Encontro Nacional de Ensino de Sociologia – ENESEB, realizado em maio de 2013, na cidade de Fortaleza, aplicou-se um questionário com questões qualitativas para diagnosticar o que estes agentes pensavam a respeito da inserção da disciplina nesta modalidade de ensino. Além disso, tal instrumento visou, principalmente, construir um mapeamento dos locais em que se desenvolvem práticas de Ensino de Sociologia no Ensino Fundamental, assim como identificar quem são os sujeitos envolvidos nesse tipo de experiência inovadora.

O Encontro Nacional de Ensino de Sociologia (ENESEB) consiste em um importante espaço para reflexão, divulgação e socialização das produções científicas que tomam como tema principal o Ensino de Sociologia. O evento já está em sua terceira edição⁷ e vem se consolidando como um mecanismo de legitimação das pesquisas na área das Ciências Sociais, que buscam aproximar o mundo acadêmico

⁷ Sendo a primeira realizada em 2009 no Rio de Janeiro/RJ e a segunda em 2011 em Curitiba/PR.

do mundo escolar, tanto por tomar os desafios vivenciados no cotidiano da escola como preocupações centrais, como também por valorizar os profissionais da Educação Básica enquanto professores pesquisadores, já que este evento abre espaço para a apresentação de trabalhos desses docentes em GTs (Grupos de Trabalho), Mesas Redondas e outras formas de comunicação de suas produções intelectuais.

A estrutura e o funcionamento do ENESEB são dinâmicos, pois ao mesmo tempo em que oferece o formato de um congresso científico tradicional, com suas comunicações, apresentação de *banners* e palestras, oferece também oficinas sobre experiências didáticas organizadas a partir do conhecimento empírico adquirido pelos seusicineiros, em geral professores da Educação Básica, sobre o melhor caminho para se trabalhar temas da Sociologia no Ensino Médio, buscando assim aproximar teoria e prática e diminuir as distâncias ainda existentes entre a identidade do professor e do pesquisador.

Foi nesse evento que nos deparamos, na palestra inaugural, com as falas de Bernard Lahire, intitulada “Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia?”. Percebemos, de antemão, pelo próprio título, que estávamos diante do debate da utilidade, seja social ou política, da disciplina de Sociologia nas escolas. O que não imaginávamos e que nos adveio como uma boa surpresa, foi que esta utilidade social e política fosse pensada por este autor, nesta aula inaugural, quase que exclusivamente para o Ensino Fundamental. O debate proposto por Lahire (2013) caminha no sentido de levantar provocações: seria possível ensinar uma disciplina, muitas vezes vista como ideológica ou mesmo conflituosa, ou ainda, a Sociologia não é demasiada complexa, devido a seu conteúdo e forma, e por isso seu local de intervenção seria o Ensino Superior?

Ao levantar esses questionamentos, vemos a tentativa de provocar uma reflexão sobre o objetivo das Ciências Sociais no espaço escolar, que é a capacidade do “indivíduo aprende a compreender valores que sua cultura não pratica, a admirar hábitos que ele não cultiva e a respeitar culturas que não agem como a sua” (GUIMARÃES, GUIMARÃES e ASSIS, 2012,p.31).Ao fazer a defesa desse compromisso que a disciplina de Sociologia deve ter na escola, Lahire (2013) surpreende, declarando e expondo a necessidade de um ensino de Sociologia desde os primeiros anos de escolarização.

Um tema pouco debatido nos espaços acadêmicos das Ciências Sociais, mesmo entre aqueles que discutem o ensino de Sociologia, acaba se tornando o foco principal na fala de abertura de um Encontro Nacional que debate as práticas de ensino da disciplina, feita por um dos mais significativos sociólogos e educadores da atualidade, cujo legado é reconhecido internacionalmente. Esse momento do evento se tornou um dos mais importantes recursos para a consolidação da existência dessa pesquisa, visto que o conteúdo da fala de Bernard Lahire (2013) veio de encontro à principal hipótese defendida na dissertação:

O ensino da Sociologia, que eu desejaria pessoalmente, o mais precoce possível, desde a escola primária, tem, a meu ver, um papel crucial para a vida coletiva e para a formação de cidadãos nas sociedades democráticas. Eu sustento que o ensino pedagogicamente adaptado da Sociologia, desde a escola primária, teria uma resposta adequada (e muito melhor que outras) às exigências modernas de formação escolar dos cidadãos (LAHIRE, 2013, p. 20 e 21).

Justamente por essas características particulares e por se tratar de um evento de âmbito nacional, o ENESEB foi selecionado como o espaço essencial para o desenvolvimento de parte da pesquisa de campo desse trabalho. Sendo assim, foram aplicados, durante as oficinas, nos intervalos entre uma atividade e outra, no final das palestras e das comunicações cerca de cento e cinquenta questionários, dos quais tivemos retorno de setenta e três deles. Responderam aos questionários, profissionais das Ciências Sociais formados, que atuam como professores no Ensino Médio e estudantes de graduação, que atuam nas escolas da rede pública por meio de projetos de extensão ou na condição de estagiários.

O questionário foi composto, em seu início, por perguntas bastante simples e objetivas que versavam sobre a formação do professor; em que instituição trabalhava; se pertencia à rede pública ou privada; se a instituição em que atuava era municipal, estadual ou federal; a localização da instituição (município e estado); há quanto tempo trabalhava como professor e se o profissional atuava no Ensino Médio, Ensino Fundamental ou Ensino Superior. Além dessa parte objetiva, de perfil do entrevistado, o instrumento de pesquisa trazia uma pergunta final de caráter qualitativo, escrita da seguinte forma “Você considera importante a inserção da

disciplina de Sociologia nos currículos dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Por quê?”.

Tal recurso colaborou, principalmente, para identificar as experiências institucionalizadas de Sociologia no Ensino Fundamental no Brasil. Entretanto, para, além disso, a ferramenta de pesquisa trouxe dados bastante interessantes sobre o que pensam os profissionais da área acerca do assunto. Após a leitura e a análise das repostas desses profissionais da Educação Básica, identificou-se quatro grandes posições sobre a relevância e a possibilidade do Ensino de Sociologia no Ensino Fundamental:

- 1) Os profissionais que são a favor da inserção da Sociologia nessa etapa de escolarização, devido a sua capacidade de desenvolver a criticidade dos estudantes;
- 2) Os profissionais que são a favor da inserção da disciplina, visto que sua presença daria uma maior organicidade e continuidade no sistema de ensino, permitindo assim que o aluno chegue ao Ensino Médio com uma base de conhecimentos prévios que não estão sendo oferecidas no Ensino Fundamental;
- 3) Os profissionais que são contra, visto que o conhecimento científico da Sociologia é algo muito complexo para essa etapa de escolarização, além do fato da Sociologia ainda não estar consolidada enquanto disciplina no Ensino Médio;
- 4) Os profissionais que acham que a inserção da Sociologia nessa etapa de escolarização seria algo promissor desde que houvesse uma proposta curricular madura e fossem feitas adaptações de conteúdos e de didáticas específicas.

Apresento a seguir uma seleção de algumas respostas dos questionários. Os relatos expostos abaixo, todos colhidos durante o ENESEB de 2013, ajudam a confirmar a posição de alguns professores que se mostraram a favor da inserção da Sociologia nessa etapa de escolarização, devido a sua capacidade de desenvolver a criticidade dos estudantes no Ensino Fundamental;

Sim, o objetivo da Sociologia, enquanto disciplina escolar, estranhar e desnaturalizar a realidade, é exequível desde essa fase de ensino, pois os alunos já possuem uma experiência de vida em sociedade relevante. Ademais, nessa faixa etária, é justamente onde os jovens entram em contato com a diversidade e a complexidade da vida em grupo, tema rico para o ensino de Sociologia (Professor L).

Sim. Porque vejo a Sociologia na Educação Básica não com o objetivo de formar sociólogos e cientistas, mas como ferramenta para compreensão da realidade social e alternativa de participação e atuação em processos de modificação do cotidiano (Professor N).

Sim. Acredito que o ensino das Ciências Sociais através da disciplina de Sociologia no Ensino Fundamental, irá contribuir de forma importante na formação identitária, visão crítica social e pertencimento cultural. A Sociologia só terá importância à medida que o aluno tiver ciência de sua relevância na sua construção como indivíduo (Professor A).

Sim, para promover desde cedo nos discentes a oportunidade de refletirem acerca da realidade na qual estão inseridos. Um ensino baseado em fatos do cotidiano, com abordagens de temas específicos, um ensino adaptado, pois hoje os alunos, desde cedo, deparam-se e captam as mais variadas informações que vão construindo-os enquanto humanos (Professor W).

Sim, pelo olhar sociológico, as reflexões devem ser apresentadas desde as primeiras séries de escolarização. É muito importante a inserção da Sociologia na infância, e por consequência nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A construção do cidadão crítico, reflexivo, dotado de um olhar atento, curioso e desconfiado precisa ser incentivada desde cedo, pois a criança já tem essas características nessa fase, assim a continuidade na pré-adolescência e adolescência é importante (Professora C).

Podemos perceber, através das falas dos professores, que estes vêem a presença da Sociologia no Ensino Fundamental como um importante mecanismo para a problematização do cotidiano do aluno, um conteúdo que contribui para a formação de um indivíduo com um olhar mais atento, mais curioso e mais desconfiado frente à realidade que o cerca. Essa é a possibilidade que deve ser oferecida pelo olhar sociológico e não a formação de “sociólogos em miniatura”.

Nas respostas abaixo, vemos exposições de situações descritas pelos professores e licenciandos que defendem a inserção da disciplina, visto que sua presença daria uma maior organicidade e continuidade no sistema de ensino, possibilitando que o estudante do Ensino Fundamental chegue ao Ensino Médio com uma base de conhecimentos prévios que alavancariam melhor sua formação.

A disciplina, acredito eu, deve ser inserida nos Anos Finais do Ensino Fundamental para uma mudança posterior maior dos alunos frente aos problemas sociais de sua própria comunidade e país. Um tempo maior de ensino de Sociologia permitirá análises menos superficiais do que as que agora são realizadas por questões do tempo; teríamos um contato e um aprendizado mais profícuo, ajudando na sua visão de mundo. (Professor B).

Sim, será uma base fundamental para a ratificação do conhecimento no Ensino Médio. O Ensino Fundamental irá complementar o Ensino Médio com os conhecimentos prévios acerca da Sociologia (Professor E).

Sim, acho de extrema importância, pois ao aluno iniciará o seu conhecimento sociológico, entrando para o Ensino Médio com uma base para o estudo da Sociologia. Por outro lado, o aluno precisa, desde as Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, conhecer todo o processo de organização da sociedade que, muitas vezes, não é trabalhado. Acredito que dessa forma a Sociologia como disciplina será mais valorizada por parte dos alunos e dos colegas professores (Professor V).

Sim, pois aproxima desde cedo a reflexão acerca da sociedade, não deixando o processo de desnaturalização e desconstrução apenas para o Ensino Médio, principalmente na situação de ter um tempo de aula para as aulas de Sociologia (Professor G).

A Sociologia deve contribuir para formação dos alunos em relação a sua formação crítica, reforçando também que conceitos da Sociologia podem ser melhor trabalhados e redistribuídos ao longo desses anos. Dessa maneira, o Ensino de Sociologia não fica suprimido durante os três anos do Ensino Médio. Devemos destacar que o pensar sociologicamente é prática, é o exercício que leva a formação crítica (ser pensante) com prática de textos (conceitualmente melhores); ensina a lidar com os problemas da sociedade não como fato dado, mas a aprender a discutir os fatos da sociedade (Professor J).

Muito importante, haja vista a dificuldade de lecionar Sociologia no 1º ano do Ensino Médio, pois os alunos chegam com pouquíssima bagagem ou quase nenhuma do Ensino Fundamental. Acredito que se os alunos tivessem a oportunidade de estudar a Sociologia desde o fundamental, teriam uma formação humana e social mais aprofundada (Professor H).

Nesse momento, os profissionais chamam a atenção para o fato de que a presença da Sociologia, desde o Ensino Fundamental, permitiria a formação de alunos capazes de fazer análises menos superficiais sobre o mundo, visto que. É como se o contato com o conhecimento crítico da Sociologia favorecesse a formação de uma base importante de compressão da realidade, posteriormente complementada no Ensino Médio.

Já nos relatos que se seguem, de professores e licenciandos que se mostram contrários ao processo de inserção da disciplina no Ensino Fundamental, percebemos que, entre outras justificativas, perpassa-se a ideia de que o conhecimento científico da Sociologia é algo muito complexo e difícil de ser aprendido pelos adolescentes nessa etapa de escolarização, além do fato da Sociologia ainda não estar consolidada enquanto disciplina no Ensino Médio.

Não, pois considero que os alunos não têm maturidade para se aprofundar em conceitos, teorias e paradigmas. Acredito que a Geografia ocupe o lugar que deveria ser da Sociologia. As dificuldades no Ensino Médio já são grandes, devido a baixa qualidade do ensino oferecido nestas instituições (não em todas) a falta de instrumentos, suporte, etc. Na minha experiência sinto muitas dificuldades em dinamizar as aulas, falta multimídia, papel, material básico (Professor R).

Creio que seja importante essa iniciação, pelos mesmos motivos de sua importância no Ensino Médio: formação do cidadão crítico que reflete sobre seu estar no mundo e sobre sua compreensão e participação na sociedade em que vive. Mas, atualmente o essencial é sistematizar o ensino de Sociologia no Ensino Médio e, inclusive, precisamos aumentar a sua carga horária nesse nível (Professor M).

Não. Conheço a situação de ensino da disciplina no fundamental. Acredito que a disciplina não está estabelecida de forma satisfatória no nível médio ainda, para que se justifique sua existência no Ensino Fundamental (Professor K).

Na primeira fala o professor não deixa claro se é a favor ou contra a presença da disciplina no Ensino Fundamental, pois a frase “a Geografia ocupa o lugar que deveria ser da Sociologia”, pode ser interpretada como sendo necessária a presença da disciplina de Sociologia no Ensino Fundamental. Mas também transmite outra interpretação, ou ainda, que a Geografia já daria conta de fornecer os conhecimentos sociológicos necessários a essa etapa de escolarização. As demais falas apontam para a necessidade de consolidação da disciplina no Ensino Médio, antes de pensar a possibilidade de sua expansão no Ensino Fundamental.

Neste último grupo de respostas dos entrevistados, pinçamos algumas falas de profissionais e licenciandos que consideram que a inserção da Sociologia nessa etapa de escolarização seria algo promissor desde que houvesse uma proposta curricular madura e fossem feitas mudanças significativas de conteúdos e de didáticas específicas.

Minha preocupação é como essa disciplina seria aplicada, ou seja, como chegar até os alunos do Ensino Fundamental? (Professor D).

Sim, de acordo com o que está estabelecido nas orientações oficiais (legislação) de Educação, ela atende plenamente os objetivos desse nível, entretanto deve ser adequada à faixa etária (Professor L).

A princípio, considero oportuno enquanto eixo transversal a ser tratado dentro das outras disciplinas já existentes. Me pergunto, a partir dessa questão: o que interessa ao processo de formação do indivíduo dessa faixa etária aprender das Ciências Sociais? O que for interessante, ao meu ver, precisa ser traduzido seriamente em linguagem apropriada à esta faixa etária (Professo V).

Vemos representadas as preocupações em como tornar a Sociologia/Ciências Sociais adequada e acessível aos alunos dessa faixa etária, considerando ser essencial uma adaptação da linguagem e uma seleção cuidadosa dos conteúdos a serem ensinados, para que os alunos seja capazes de estabelecer correlações diretas entre o que estão estudando e suas necessidades e preocupações cotidianas.

Na sequência, pretende-se analisar cada argumento apresentado pelos profissionais da área, incorporando trechos das respostas dadas aos questionários, ao mesmo tempo em que tentar-se-á dialogar com os teóricos que pesquisam o assunto. A partir disso, podemos perceber como o assunto em questão é bastante controverso entre os profissionais da área, sendo necessário considerar e incorporar reflexões mais profundas sobre os argumentos coletados durante a pesquisa de campo.

As pesquisas a respeito do tema, desenvolvidas desde 2009, têm direcionado as reflexões do trabalho para as seguintes conclusões: existem iniciativas de inserção da disciplina de Sociologia no Ensino Fundamental há algum tempo em várias regiões do Brasil e que até agora não receberam a devida atenção por meio de pesquisas no meio acadêmico, sobretudo na área das Ciências Sociais.

Por isso, como pontuamos na introdução, o presente trabalho tem construído como hipótese principal a ideia de que as práticas de Ensino de Sociologia no Ensino Fundamental, em nosso país, têm se materializado a partir três caminhos: via institucionalizada em disciplina curricular, em escolas da rede pública e/ou privada; por meio da via não institucionalizada em disciplina, mas presente nos projetos de ensino/pesquisa/extensão, vivenciado, principalmente nas parcerias com

os Laboratórios de Ensino das universidades; ou ainda através das propostas curriculares de outras disciplinas presentes no Ensino Fundamental, sobretudo, no Ensino Religioso.

Tais hipóteses foram construídas a partir dos resultados obtidos por meio de uma pesquisa qualitativa realizada via email, que constatou a existência de diversos Laboratórios de Ensino de Sociologia, mantidos pelas Universidades públicas brasileiras, que possuem cursos de Licenciaturas em Ciências Sociais ou Sociologia, além do contato com diversos professores das universidades que são responsáveis pelas disciplinas relacionadas ao Ensino de Sociologia nestes cursos de graduação.

Tendo em mãos um perfil, relativamente elaborado, sobre onde atuam e quem são as pessoas envolvidas nas experiências com o Ensino de Sociologia no Ensino Fundamental, e devido a grande dispersão geográfica das experiências ao longo do território nacional, optou-se por apresentar um estudo de caso sobre cada um dos caminhos possíveis para o desenvolvimento de práticas de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais.

Em um primeiro momento serão apresentados os resultados obtidos sobre a introdução institucionalizada da Sociologia/Ciências Sociais como disciplina no Ensino Fundamental. Foi selecionado como objeto de análise o Colégio público Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, por ser a experiência mais consolidada desse tipo de prática pedagógica e devido a importância e tradição que a instituição possui na história do desenvolvimento e consolidação da disciplina de Sociologia no país. O objetivo é apresentar a justificativa dada por essa instituição e seus profissionais acerca da inserção da disciplina na grade curricular do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que se compreendem as práticas didáticas desenvolvidas nesta etapa de escolarização.

Para Lahire (2013), existem alguns obstáculos a transpor, quando pensamos uma proposta de ensino de Sociologia para a escola primária. O primeiro deles, sistematiza nessa pergunta: “é imaginável ensinar uma ciência que é tida e se apresenta geralmente como conflituosa (as lutas entre as ‘escolas’ ou ‘correntes’ teóricas tornariam impossível a constituição de uma fundo de aquisições comuns) e por vezes até ideológica?” (2013, p. 21). Para problematizar esta questão, o autor compara a complexidade da Sociologia com a complexidade da História.

[...] considerando uma disciplina como a História, que se ensina em um país como a França desde a escola primária, constatamos a mesma diversidade de métodos, de modos de construção da realidade histórica que na Sociologia, os mesmos debates sobre a cientificidade (ou a não-cientificidade) da história e sobre os seus laços com concepções ideológicas. Esta diversidade intrínseca das maneiras de fazer e de escrever a história (história quantitativa ou micro-história, história política das ideias ou história social da cultura, história estrutural ou histórica factual), não impede, todavia, essa disciplina de estar presente desde a escola primária (LAHIRE, 2013, p. 21).

Para Lahire, “a diversidade teórica e metodológica não é absolutamente um sintoma de não cientificidade, mas o sinal de um funcionamento ‘normal’ das pesquisas” (2013, p. 21). Para ele, todas as ciências lidam com estas características e na Sociologia não é diferente.

Importante destacar que há produções clássicas sobre a inserção no Ensino Fundamental [tido como ensino primário], de conhecimentos de outras áreas das Ciências Sociais, como a Antropologia. Lembramos aqui o texto “Sugestões de Métodos para Professores”, escrito pelos antropólogos Raymond H. Muessig e Vincent R. Rogers, publicado primeiramente em 1977 (4ª edição), no livro “Iniciação ao estudo da Antropologia”, organizado por Pertti J. Peltó, da Universidade de Minnesota, nos EUA.

O texto inicia dizendo que “assim como o conhecimento agrônômico pode ajudar no rendimento para o agricultor, o conhecimento antropológico pode aumentar o conhecimento das generalizações individuais”, para afirmar a relevância do que os autores denominam como “ideias didáticas” para “desenvolver as revelações representativas da Antropologia nas escolas”. (MUESSIG e ROGERS, 1977, p. 101).

Para isso divide o texto, bem didaticamente, na problematização de oito princípios antropológicos, destacando, na especificação de cada um deles, pelo menos mais de trinta sugestões de métodos, atividades para serem desenvolvidas com as crianças, adolescentes e jovens na escola, envolvendo alternativas para se ensinar com o apoio de recursos, como: músicas, poemas, trechos de histórias, fotografias, histórias infantis, contos, teatro, exemplos com comida, exposição de

objetos, criação de álbuns, artigos de jornal, dicionários, desenhos dos alunos, jogos, brincadeiras, entrevistas, biografias, filmes, etc;

“Parece que os seres humanos, em toda parte, modelam suas crenças e comportamento em razão dos mesmos problemas e necessidades humanos fundamentais” (p. 102); 02
 “Praticamente todas as diferenças importantes no comportamento humano são compreensíveis como variações nos padrões aprendidos de comportamento social – não diferenças no aparato biológico, tipo de sangue ou qualquer outro mecanismo geneticamente herdado” (p. 108); 03
 “Toda sociedade tem padrões de comportamento regulares que possibilitam as pessoas prever o comportamento mútuo e agir de acordo com essa previsão” (p. 112); 04
 “A forma pela qual o indivíduo vê suas experiências é fortemente condicionada pela herança cultural e ele tende a considerar seu modo de vida como o mais sensato e natural” (p. 116); 05
 “Todo sistema cultural humano é lógico e coerente em seus próprios termos, segundo os conhecimentos e suposições básicos à disposição da comunidade específica” (p. 123); 06
 “O indivíduo tem capacidade de adotar, adaptar e reconstituir as ideias presentes e passadas, as convicções e invenções de outros que estão vivos ou mortos” (p. 127); 07
 “Todo sistema cultural é composto de uma rede interligada de padrões de comportamento. Nenhum sistema é completamente estático: as modificações numa área geralmente levam a modificações em outros segmentos do sistema” (p. 130); 08
 “As percepções, predisposições e valores pessoais complicam o estudo do homem pelo homem”. (p. 138). (MUESSIG e ROGERS, 1977, p. 102 a 138).

As sugestões de métodos trazidas por este artigo de Muessig e Rogers (2013), na década de 1970, podem ser tranquilamente transpostas e ressignificadas para o ensino da Sociologia nos Anos Finais do Ensino Fundamental atualmente. Os autores deixam bem claro que o “objetivo do texto não é formar antropólogos, mas impressionar jovens e crianças” (2013, p. 139). Para isso enfatizam, entre outras recomendações, que “é importante que o professor faça o possível para ajudar a criança e o jovem a compreender as relações existentes entre o comportamento de um grupo e a forma pela qual esse grupo estabelece os seus valores” (2013, p. 124). Muessig e Rogers (2013, p. 117) concluem que o fato das crianças, adolescentes e jovens “saírem da sala mais ou menos etnocêntricos, depende das abordagens metodológicas e da ênfase do professor”.

Sob esta ótica de Muessig e Rogers, podemos afirmar que com a Sociologia não é diferente. Inserida no Ensino Fundamental, esta disciplina poderia contribuir para que os alunos elaborem outros modos de ver e pensar seu lugar no mundo e com isso agir de maneira mais consciente e responsável, se tornando sujeitos reflexivos e que colaboram para a transformação de sua realidade.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO OBJETO: SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA

Nesse capítulo serão apresentadas as orientações teórico-metodológicas que nortearam o desenvolvimento da pesquisa e as análises dos dados coletados. Significa afirmar que ao pensar as práticas do Ensino de Sociologia no Ensino Fundamental, a pesquisa se orienta no sentido de desenvolver um olhar sociológico mais aprofundado sobre essas experiências de ensino, tomando como foco principal os relatos produzidos pelos professores. Para dar conta desse propósito, utilizamos como referencial teórico-metodológico principal a Sociologia da Experiência.

É na Sociologia da Experiência, elaborada por François Dubet (2010), que tem como foco de análise a experiência social e a ação social dos indivíduos, que encontramos as bases para a caminhada metodológica da pesquisa.

Dubet é um autor preocupado em discutir um dos temas mais essenciais da Sociologia, ou seja, a relação indivíduo e sociedade. Para tal propõe uma nova abordagem metodológica, isto é, a chamada Sociologia da Experiência, apresentada em seu livro de mesmo nome “Sociologia da Experiência” (2010). Nesta obra o autor faz uma reconstrução do papel do ator social nas teorias clássicas e a partir dessa análise aponta seus distanciamentos e aproximações dessas perspectivas.

Em um primeiro momento apresenta as ideias de Durkheim a respeito da noção de sujeito, que a define a partir do processo de interiorização do social. Assim, para esse autor clássico:

O actor é definido não por relações, por ligações com os outros, por posições de poder, por objetivos autônomos prosseguidos, pela procura racional dos meios, mas pela interiorização da sociedade. É, em qualquer caso, deste modo que o actor é social, pela interiorização da objectividade da sociedade considerada como um ‘facto’. (DUBET, 2010, p.23).

Nesse sentido Dubet (2010) problematiza como para Durkheim o sujeito e sua ação são compreendidos a partir do processo de socialização, ou seja, se circunscrevem no âmbito da integração com as normas e regras sociais.

Após problematizar a visão de Durkheim, o autor inicia suas considerações acerca da teoria sociológica desenvolvida por Parsons, pois representa um importante esforço em conciliar o caráter ativo do sujeito e o caráter sistêmico do sistema. Apresentando como ação dos sujeitos, nada mais é do que a outra face do sistema, visto que este se integra ao ator através da cultura e através dos meios que o sujeito dispõem sob a forma de regras, normas e mecanismos de controle;

Enfim, para que o actor actue, importa que seja motivado, ou, por outras palavras, que ele tenha integrado na sua personalidade as razões de agir e de desejar os fins comuns. A distinção analítica entre actor (a personalidade), os meios (papéis e normas) e os fins (valores), conduz, apesar de tudo, a uma concepção integradora da ação, porque cada um destes níveis corresponde a uma dimensão do sistema social que a determina e cuja ação é se não a outra face. (DUBET, 2010, p. 33).

Fica claro dessa forma como Parsons busca uma homologia entre ator e o sistema, ao colocar como o próprio sistema deve ser interpretado em termos de ação, dado que este ao mesmo tempo define ator e sistema. É esta vontade exemplar que Dubet pretende realizar, visto que, segundo ele, Parsons em certa medida continua a tender a uma análise integradora do indivíduo ao social, próxima dos termos propostos por Durkheim.

No caminho de reconstituir as discussões acerca do ator chega-se à proposta de análise de Elias, que evidentemente recusa o dualismo entre indivíduo e sociedade, pois o indivíduo é puramente social e considera que:

O indivíduo encontra o princípio da sua ação, não fora de si mesmo, nos constrangimentos da tradição e do controle onnipresentes, mas nas regras sociais que ele tornou suas ao interiorizá-las, ao percebê-las como obra propriamente sua. (DUBET, 2010, p. 37).

Entretanto, mesmo percebendo essa relativa autonomia do sujeito em suas ações, Elias, segundo Dubet (2010), cai na tendência geral da sociologia clássica, preocupando-se em demonstrar como o sujeito, mesmo em suas escolhas, interioriza indiretamente as expectativas sociais.

Ele tem, pois que mostrar de que modo a ação dos indivíduos, mesmo a ação mais pessoal (como a escolha do cônjuge, a decisão do voto, os gostos estéticos, os modos de conhecimento ou as práticas religiosas), é socialmente constituída e, por pouco que se preocupe uma explicação causal, determinada.” (DUBET, 2010, p. 41).

Podemos perceber como Dubet (2010) se esforça em reconstruir as diferentes abordagens sobre o sujeito e a ação dentro dos teóricos clássicos das Ciências Sociais, na tentativa de delimitar como o tema é abordado em sua proposta de Sociologia. Assim, o autor passa a problematizar como a Sociologia clássica busca refletir sobre a noção de sociedade, essencial como mecanismo de contraponto em relação ao indivíduo.

Segundo o autor (2010), assim como os sociólogos acreditam na ideia de sujeito, acredita-se na existência de um conceito de sociedade tradicionalmente vinculada à noção de modernidade, pois é fruto do desenvolvimento da comunidade e das relações de trabalho que se complexificam em uma racionalidade técnica e intelectual. Ao mesmo tempo, é necessário pensá-la sob a égide da constituição de um estado nação, “visto como o quadro político da sociedade moderna, porque ele garante a integração de uma cultura, de uma economia e de um sistema político em torno de uma soberania” (DUBET, 2010, p.44).

Essas duas principais características associadas à noção de sociedade permitiram a construção de uma visão sistêmica bastante forte e presente na explicação sociológica, oscilando em uma postura radical ou mais atenuada, mas que, contudo viam a sociedade moderna como “uma unidade funcional complexa que permite a análise em termos de sistemas nos quais cada elemento só tem utilidade pela combinação que o liga ao sistema geral da sociedade” (DUBET, 2010, p. 47).

Um último importante elemento a ser acrescentado sobre as explicações da sociologia clássica é que a noção de sociedade está articulada ao seu caráter industrial, o que trouxe como consequência a divisão da sociedade em classes e a desigual distribuição de recursos, como coloca Dubet (2010, p. 48). Isso colabora para a construção de uma interpretação sociológica que aborda temas como relações de produção e consumo, na busca por compreender como os indivíduos ocupam lugar no sistema e o reproduzem. Nesse sentido, o conflito “cumprir uma função de adaptação e de integração dos actores em conflito, reforçando assim as suas próprias normas, estabelecendo fronteiras mais nítidas entre os diversos grupos”.

Ao fazer essa reconstrução na Sociologia clássica, sobre a visão de sujeito e sociedade, Dubet (2010) busca problematizar como, na atualidade, vivemos um momento de mutações dos modelos clássicos e uma consequente necessidade de repensar o local e a importância dada às ações dos sujeitos na teoria sociológica.

Existe em curso uma constante ameaça ao modelo de sociedade industrial e à ideia de progresso associada à ela, visto que gradativamente cresce os questionamentos sobre essa lógica predatória de consumo de recursos naturais.

“O postulado moderno do homem senhor e soberano da natureza como de si mesmo, graças à ciência e a à razão, é desacreditado pelo duplo apelo a uma história social da natureza e a uma humanidade que é elemento dessa natureza. A confiança na ciência é ameaçada pela crítica do poder e do orgulho da aparelhagem científica e dos riscos provocados pelo seu desenvolvimento ‘cego’” (DUBET, 2010, p. 54).

Associada à esse questionamento, emerge um deslocamento da importância dada às relações de trabalho, como foco de referência para construção da identidade pessoal. As constantes crises econômicas e a flexibilização das relações de produção, desencadearam uma necessária mudança na análise sociológica, pois torna-se essencial considerar que os princípios de identificação dos atores sociais não mais tomam como referência central da vida social o pertencimento e as contradições de classes sociais.

Se constrói, em consequência do processo de globalização e dos avanços nos meios de comunicação de massa, uma realidade marcada pela construção cultural altamente heterogênea, na qual a cultural nacional do Estado nação, passa a dar lugar as diversas lógicas culturais advindas de processos de imigração ou da formação de uma cultura de massa.

Assim, é necessário compreender uma nova sociedade marcada por mudanças, na qual gradativamente as instituições que antes sozinhas eram responsáveis pela formação dos indivíduos, tais como a escola, a família, a igreja e o trabalho, passam a perder a capacidade de definir sozinhas as subjetividades, já que vivemos em uma sociedade marcada pela diversidade cultural, pela multiplicidade de formas e conflitos, ou seja, cada vez mais heterogênea.

Para dar conta da compreensão da heterogeneidade do social, somos forçados a procurar propostas de interpretação da realidade, que se tornem capazes de explicar esses novos desafios, levando em conta o peso das estruturas sociais, mas não se esquecendo de perceber a atuação dinâmica dos agentes nesses mesmos contextos. É, nesse sentido, que a proposta de Dubet (2010) e de sua Sociologia da Experiência segue, na esperança de apreender um indivíduo, não mais constituído por um social homogêneo.

Contudo, é importante ressaltar que essas discussões apresentadas pelo autor (2010) não representam uma inovação pura e simples, mas se configuram como a tentativa de avançar o debate apresentado por diversos autores⁸ filiados ao que podemos definir como sendo uma Sociologia da Ação, ou seja, existe como ponto comum nessa perspectiva, isto é, o esgotamento do modelo clássico de análise de sociedade e sujeito. Pois, “deixou de ser uma representação adequada, se já não é identificável com um sistema, se já não tem centro e unidade, então é preciso pensar que a dispersão de lógicas de ação passa a ser a regra” (DUBET, 2010, p.91).

Ao se voltar para a noção de experiência, François Dubet (2010) quer chamar a atenção para o fato de, na atualidade, os atores sociais serem obrigados a

⁸ Podemos citar como autores identificados com essa perspectiva: Bourdieu, Goffman, Garfinkel entre outros, que por princípios diferentes de análise tomam a busca pela lógica de ação dos sujeitos seu foco de preocupação.

gerir simultaneamente várias lógicas de ação que remetem a diferentes lógicas de sistemas. Assim, como consequência “a experiência social, na medida em que sua unidade não é dada, gera necessariamente uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância em relação à si mesma” (DUBET, 2010, p.94).

Neste âmbito, é possível perceber as potencialidades de se partir da análise da experiência social, pois ao fazer isso podemos apreender não só como os atores sociais agem, mas também a maneira como interpretam suas ações. Cabe deixar claro como é entendida a noção de experiência social:

A experiência é uma atividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o verificar, de o *experimental*. A experiência constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento da razão [...] A experiência social não é uma esponja, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo. É uma atividade que estrutura o caráter fluido da vida” (DUBET, 2010, p. 95.).

A experiência social se torna algo relevante à medida que ela revela um aspecto de separação entre subjetividade do indivíduo e a objetividade do sistema, ou seja, as ações e condutas adotadas não são mero reflexos dos papéis impostos aos sujeitos, mas a construção de uma subjetividade própria a partir de referências múltiplas e não congruentes. Assim, “a subjetividade dos atores, a consciência que eles têm do mundo e deles próprios, é a matéria essencial de que dispõe a Sociologia da ação” (DUBET, 2010, p. 100).

Entretanto, não deve-se interpretar essa capacidade reflexiva e de construção de uma lógica própria de ação como uma completa e verdadeira liberdade, ou mesmo a manifestação de uma essência de um ser antecedente ao social. Uma vez que, como coloca Dubet (2010, p. 104), por mais puramente individual que uma experiência pretenda ser, ela só existe na medida em que é reconhecida por outros, ou seja, partilhada e confirmada.

Por todos os aspectos apresentados até o momento, optar pela Sociologia da Experiência de Dubet (2010), parece algo essencial, pois tal referencial teórico fornece elementos primordiais para a problematização e

apreensão das sutilezas do ambiente escolar, das práticas de ensino e das relações nele estabelecidas.

Quando pensamos a instituição escolar, logo nos lembramos da relação mais básica que ocorre cotidianamente nesse ambiente, ou seja, a relação professor e aluno, que rotineiramente interagem nesse espaço com a finalidade de desenvolver o processo de ensino aprendizagem. Tal interação é comumente marcada por certas expectativas de comportamento, determinados pelos aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e ideológicos, em relação ao papel que cada uma das partes deve desempenhar nessa relação. Historicamente, constitui-se uma estrutura de valores, onde está previamente determinado que o “professor deve ensinar o aluno”, estabelecendo, muitas vezes, uma relação hierárquica e unilateral entre esses sujeitos.

Muitos são os autores que debatem e fazem a crítica a um modelo de educação escolar no qual o professor é o foco central em detrimento ao papel desempenhado pelo aluno no processo de ensino e aprendizagem, como se este fosse um indivíduo submetido passivamente ao processo de socialização nessa instituição, sendo possível citar Paulo Freire (1983), Saviani (2009) entre tantos outros. Cada um desses autores, a partir de suas especificidades teóricas, chamam a atenção para a ausência do diálogo e de uma interação real em sala de aula, espaço criativo, onde precisa existir, antes de mais nada, a troca de experiências e de conhecimentos entre esses sujeitos.

Essa visão hierárquica se configura, em grande parte, como resultado da percepção que se formou, tanto no imaginário social, como na concepção pedagógica dos professores em relação à categoria aluno, comumente encarado como um ser homogêneo, que deve receber um tratamento padronizado, na busca por desenvolver todas as potencialidades que possa vir a ter, para seu processo de amadurecimento.

Mas, nos faz pensar Dayrell (1996), o aluno é visto apenas em seu aspecto cognitivo, o que revela uma ligação a uma perspectiva biológica que considera, em primazia, o amadurecimento, enfocando nele os resultados esperados em relação a esse sujeito. Desconsidera-se quase que completamente que esses sujeitos que chegam à escola são sujeitos sócio históricos e sócioculturais, ou seja, “indivíduos que possuem uma historicidade, com visões de mundo, escalas de

valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios”. (DAYRELL, 1996, p. 140).

Assim, parece-nos que a Sociologia da Experiência permite a construção de uma interpretação do ambiente escolar que considera tal instituição como um fruto das ações dos sujeitos nela envolvidos, tais como professores, alunos e funcionários.

Nessa perspectiva, Ezepeleta & Rockwell (1986, p. 58) desenvolvem uma análise em que privilegiam a ação dos sujeitos, na relação com as estruturas sociais. Assim, a instituição escolar seria resultado de um confronto de interesses: de um lado uma organização oficial do sistema escolar, que define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais; de outro, os sujeitos – alunos, professores, funcionários, que criam uma trama própria de inter-relações ,fazendo da escola um processo permanente de construção social [...] Aprender a escola como construção social implica , assim, compreende-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias (DAYRELL, 1996, p.137).

Os dados coletados sobre as práticas de Ensino de Sociologia serão analisados a partir da noção de experiência social, tendo como foco central o relato dos professores, na tentativa de apreender quais as propostas de educação, de homem e de ensino-aprendizagem está sendo implementada quando se pensa a inserção da Sociologia nos currículos do Ensino Fundamental.

Com isso, estamos dizendo que não basta apenas lutar corporativamente pela inserção da Sociologia nos currículos do Ensino Fundamental, simplesmente para abrir mais campos de trabalho para os cientistas sociais. Deve-se pensar que tipo de Sociologia se quer inserir e está sendo inserida nesta etapa da escolarização e quais as razões que definem tal inserção.

Por isso, ao nos voltarmos para as práticas desenvolvidas pelos professores, é imprescindível perceber que “não existe um paradigma único da ação”. A ação social não é determinada tão somente pelo sistema. “O indivíduo se

destaca pela capacidade de distanciamento em relação ao sistema e pela sua capacidade de iniciativa e escolha” (WAUTIER, 2003, p.179).

No caso em questão, os professores de Sociologia, ao realizar seu trabalho, trazem para dentro da sala de aula uma relativa autonomia e criatividade frente às leis que regem a educação e as normas particulares da instituição. Assim, ao desenvolverem suas práticas de ensino de Sociologia em determinadas instituições de Ensino Fundamental, estão combinando diferentes lógicas, construídas a partir de um leque de referências sociais, culturais e políticas, que eles mesmos devem construir para dar sentido às suas ações e práticas. Ao mesmo tempo, estes profissionais precisam estar atentos para o leque de referências sociais, culturais e políticas que os adolescentes e jovens constituem dinamicamente nestes espaços escolares, ao fazer isso percebe-se que:

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como um espaço sócio – cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 2003, p. 136).

Significa dizer que, constantemente, os atores sociais são levados a combinar e a recombinar lógicas distintas de ação para construir sua própria ação. É justamente esse movimento que constitui a Sociologia da Experiência, que segundo Dubet:

A Sociologia da Experiência social visa definir a experiência como uma combinatória de lógicas de ação que vinculam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. O ator deve articular estas lógicas de ação diferentes, e a dinâmica que resulta dessa atividade constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade (DUBET, 2010, p. 107).

Desse modo, é possível perceber que o objeto de análise da Sociologia da Experiência, para Dubet, é “a subjetividade dos atores, a consciência que eles

têm do mundo e deles próprios, é a matéria essencial de que dispõe a Sociologia da Ação” (2010, p. 100). Assim, o professor precisa considerar a forma como cada aluno articula as diversas lógicas de ação no qual ele está engajado, para com isso construir sua própria prática escolar.

Ao tomar as experiências de ensino de Sociologia a partir dos professores do Ensino Fundamental, em cada um dos casos escolhidos, analisando suas experiências e subjetividades, buscamos ter acesso ao funcionamento objetivo dessas determinadas instituições escolares, suas práticas e suas formas de funcionamento. De forma mais específica, ao dar enfoque no que os sujeitos realizam e relatam, busca-se cumprir os princípios propostos por Dubet (2010, p.104), quando diz que “o que se conhece da experiência é o que é dito por ela pelos atores, deste discurso que se colhe as categorias de experiência social”.

Questionar os professores sobre como organizam suas práticas de ensino com os alunos do Ensino Fundamental e de como essas experiências estão ligadas ao funcionamento do cotidiano escolar, com suas regras e normas tem como objetivo específicos levar o indivíduo a justificar a escolha de determinadas ações, pois;

Nesta prática elementar de justificação, os indivíduos põem a sua própria experiência à distância, julgam-na, apelam para normas mais ou menos latentes mobilizadoras para o caso. Basta levantar a questão, ou que a questão se ponha no decurso da conversa, para que os indivíduos se sintam obrigados a explicar-se e a argumentar, a apelar para critérios de justiça, de autenticidade e de verdade, a fim de darem sentido à sua experiência. O papel imanente das normas no seio desta atividade confere à experiência uma dimensão crítica, porque o indivíduo não pode ajuizar acerca da sua experiência, senão em relação a outros e aos debates normativos sugeridos na situação (DUBET, 2010, p. 106).

Através dos relatos de suas práticas de ensino o professor pode elaborar uma dimensão crítica da sua atividade, visto que é um intelectual capaz de dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, sua relação com o mundo e os efeitos de seu trabalho. Com isso, seria capaz de apontar suas melhores estratégias, na busca por tornar o conhecimento sociológico acessível aos alunos do Ensino Fundamental, e também suas maiores “limitações” e dificuldades.

Neste trabalho considera-se o professor enquanto sujeito intelectual e reflexivo, capaz de certa autonomia frente ao sistema de educação, como bem o conceitua Giroux (1997):

[...] como intelectuais transformadores que desenvolvem pedagogias contra hegemônicas que não apenas fortalecem os estudantes ao dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educam-nos para a ação transformadora. Isto significa educá-los para assumirem riscos para esforçarem-se pela mudança institucional e para lutarem contra a opressão e a favor da democracia fora das escolas, em outras esferas públicas de oposição e na arena social mais ampla. (GIROUX, 1997, p.29).

Ao realizarmos um estudo focado nos relatos de experiência dos professores, nas propostas curriculares e na produção dos materiais didáticos por eles elaborados, a pesquisa tem como preocupação também destacar como os professores “deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens” (GIROUX, 1997, p.161). Ou seja, são sujeitos essenciais no processo de transposição didática do conhecimento sociológico, isto é, no processo de transformar o conhecimento da ciência de referência em conhecimento escolar, tal como problematiza Nereide Saviani e Ileizi Fiorelli Silva, representando assim, o primeiro caminho para a apreensão da experiência do Ensino de Sociologia com os alunos do Ensino Fundamental, pois são eles, que tem acesso e controle do processo de ensino aprendido de uma forma menos fragmentada.

Esse é o tipo de visão teórica que a presente dissertação visa desenvolver acerca do ambiente escolar, das falas dos professores e sobre os relatos das experiências de Ensino de Sociologia desenvolvidos com estudantes do Ensino Fundamental. Justamente por isso as contribuições teóricas de François Dubet, Dayrell e Giroux se tornam relevantes neste caminho teórico metodológico.

É importante considerar que recentemente, no meio acadêmico, é cada vez mais comum o uso de técnicas qualitativas nas pesquisas voltadas para a compreensão da área da educação e do funcionamento das instituições escolares. Essa opção metodológica tem se dado em grande parte devido as especificidades das relações que se constroem cotidianamente nesses espaços, visto que “a escola é uma instituição privilegiada, na medida em que possibilita o contato entre atores

com diferentes visões de mundo, podendo promover o seu encontro e a troca de significados e vivências” (DAUSTER, 1996, p.70).

Justamente por isso, as pesquisas de caráter qualitativo podem contribuir para que pesquisadores da educação e educadores desenvolvam um olhar mais minucioso sobre as relações e interações entre professores, alunos e funcionários, pautadas a partir de uma ótica relativista que considera a heterogeneidade e a diversidade sociocultural desses sujeitos. Sendo assim, essa pesquisa desta como metodologia adotada o chamado estudo de caso, tema amplamente debatido por autores como Yin (2005), André (2005), Martins (2008), Richardson (2009), Minayo (2010).

O estudo de caso tornou-se uma ferramenta recorrente nas pesquisas na área educacional a partir dos anos 1960 e 1970, como um meio de descrição da instituição escolar, das práticas dos professores em sala de aula e do comportamento dos alunos. Suas potencialidades se dão, em grande parte, devido à capacidade dessa estratégia de pesquisa em responder questões sobre uma realidade particular e dar respostas práticas à esta.

Ao se voltar para a descrição e detalhamento completo de uma determinada situação o pesquisador pode ter uma compreensão diversa do que preliminarmente havia considerado, pois como coloca Gil (2009), o estudo de caso permite “um espectro de possibilidades muito mais amplo que o da maioria dos delineamentos de pesquisa”. Além disso, considerou-se que essa estratégia de pesquisa estaria em concordância e coerência com a opção teórico metodológica da Sociologia da Experiência, visto que “os estudos de caso favorecem a compreensão do fenômeno sob a perspectiva dos membros dos grupos ou das organizações. Trata-se, portanto, de um delineamento que atenta para a subjetividade dos participantes” (GIL, 2009, p. 17).

Outro importante elemento que coloca o estudo de caso como estratégia essencial para o desenvolvimento desse trabalho, está associado à especificidade do objeto dessa pesquisa, uma vez que essa opção:

Tendem a ser reconhecidos como adequados apenas para o desenvolvimento de pesquisas que tenham caráter exploratório. Seriam úteis para investigação em áreas do conhecimento em que não houvesse experiência suficiente para orientar estudos mais estruturados. Também seriam adequados para estimular a compreensão de um tema, para sugerir hipóteses e para auxiliar na elaboração de instrumentos padronizados para coleta de dados (GIL, 2009, p. 27).

Ou seja, as práticas de ensino de Sociologia/Ciências Sociais com alunos do Ensino Fundamental, por se configurar como sendo um fenômeno bastante inédito ou pouco comum na realidade educacional brasileira, optou-se por elaborar instrumentos de pesquisa que fossem orientados pelos pressupostos já citados.

Desta forma, na busca por responder questões centrais tais como: de que forma tem se desenvolvido as práticas de ensino de Sociologia com alunos de ensino fundamental? Quais as principais dificuldades encontradas pelos profissionais da área na implementação de uma proposta para essa etapa de escolarização? Que modelo encontra-se estruturado e deve ser referência? Optou-se pela seleção de estudo de um caso típico, ou seja, por uma seleção “em função de informação prévia, pareçam ser a melhor expressão do tipo ideal da categoria” (GIL, 2009, p.51), juntamente com a busca por encontrar e analisar casos múltiplos, que se caracterizam como tendo um elemento central em comum, no caso a presença da disciplina de Sociologia no Ensino Fundamental.

O critério utilizado na escolha da amostra para o desenvolvimento dessa pesquisa se baseia na amostragem bola de neve, ou seja, através de um contato prévio estabelecido com um membro das instituições estudadas, este membro lhe apresenta outros e assim sucessivamente, para com isso coletar um nível suficiente de informações requeridas. As técnicas de pesquisas julgadas com maior potencialidade na obtenção das informações necessárias para o pleno desenvolvimento desse trabalho foram: entrevistas e análise documental.

As entrevistas foram feitas no sentido de garantir um gama de informações que pudessem ser comparadas com informações retiradas a partir de outra fonte de pesquisa, permitir a coleta de diferentes experiências e práticas sobre o ensino de Sociologia com alunos do Ensino Fundamental, a partir das visões dos profissionais da educação que as desenvolvem, além disso, tal instrumento permite

também a comparação de visões diferentes sobre práticas e experiências desenvolvidas em um mesmo contexto.

A coleta de dados foi feita levando em consideração as preocupações ressaltadas por Martins (2008), que envolvem a atenção do pesquisador em planejar as entrevistas, obtenção de um conhecimento prévio sobre o contexto do entrevistado, ouvir mais do que falar e o registro dos dados e informações durante a entrevista.

Lembrando que as entrevistas realizadas com os professores, tendo como foco suas práticas em sala de aula, são mecanismos que permitem ter acesso às experiências escolares constituídas por esses sujeitos, ou seja, é possível ter acesso ao ofício do professor, aqui entendido “como uma interpretação permanente, como um debate social interior a propósito das finalidades da escola, das normas, da justiça” (SIROTA, 2001, p. 17), construído a partir da concepção de professor proposta por Dubet e citada por Sirota, na qual:

[...] de um lado, eles falam em termos de estatuto, como membros de uma organização capaz de fixar condutas, relações com os outros, modos de argumentação e de legitimação. De outro, eles falam em termos de ofício, sendo este vivenciado como um desafio à personalidade, como uma experiência íntima estritamente privada na qual os critérios de referência e de reconhecimento pelo outro são dissociados da ordem dos estatutos. (2001, p.17).

Neste contexto, nas suas práticas cotidianas, os professores constituiriam uma relativa liberdade, capaz de criar brechas no funcionamento comum da escola e assim produzirem processos educativos criativos e autônomos, capazes de demonstrar a vertente subjetiva dos sistemas escolares e de levar os alunos a se tornarem autores de sua própria educação.

Para finalizar, cabe ressaltar que buscamos as contribuições metodológicas para pensar nosso objeto nas contribuições da Sociologia da Experiência. Ela nos permitiu compreender melhor o objeto e a forma como as ações do indivíduo e suas estruturas cognitivas se formam, a partir da interação com o outro e com o meio educacional, deixando claro que os sujeitos são resultados desse processo e não meros reflexos de estruturas sociais ou das funções mentais fixas e imutáveis.

CAPÍTULO 3

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS SOCIAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CASO DO COLÉGIO PEDRO II- CIDADE DO RIO DE JANEIRO-RJ

O Colégio Pedro II, fundado em 1837, localizado na cidade do Rio de Janeiro, é uma das instituições de ensino público mais tradicional do país. Nasceu aos moldes da educação europeia e voltado para o ensino das elites da época, tendo um importante papel no processo de desenvolvimento da educação nacional.

Foi a única instituição secundária que conferia aos seus alunos formação de bacharel em Ciências e Letras, o que permitia acesso direto ao Ensino Superior. Durante o período que vai da década de 1920 até a década de 1950, os colégios particulares tinham como orientação do Ministério da Educação seguir como modelo os programas de ensino elaborados por essa instituição, vista como o “Colégio Padrão do Brasil”, durante todo esse período.

Fica evidente assim, como tal instituição possui um papel de destaque na história da educação nacional e quando pensamos a trajetória do Ensino da Sociologia a situação não é diferente, pois como argumenta Carvalho (2004), a primeira instituição a introduzir, em 1925, por proposta de Fernando de Azevedo, a disciplina em nível médio foi o Colégio Pedro II. Sendo importante citar, ainda, que o primeiro “manual” brasileiro de Sociologia destinado ao ensino em nível básico foi elaborado por Delgado de Carvalho, professor dessa instituição que, segundo Machado (1987), criou este manual a partir das notas de aulas dadas aos seus alunos neste colégio.

Hoje, com 177 anos de existência, permanece como instituição pública de destaque no que se refere ao Ensino de Sociologia, possuindo uma das mais interessantes e bem construídas experiências no Ensino da Sociologia/Ciências Sociais com alunos do Ensino Fundamental. Essa prática tem se dado desde o ano de 1995. Já em 2008, a disciplina passa a se chamar Ciências Sociais, se configurando como o exemplo mais consolidado desse tipo de institucionalização pedagógica no currículo do Ensino Fundamental.

Antes de começar a discutir como se desenvolvem as práticas de Ensino de Sociologia com o Ensino Fundamental no Colégio Pedro II, é importante trazer

algumas informações sobre a estrutura e a forma como se organiza seu funcionamento, visto que isso possui influência direta para refletirmos acerca do local de destaque que essa instituição alcançou em relação às práticas educacionais institucionalizadas.

No que se refere a sua estrutura física, o Colégio Pedro II é um complexo escolar composto por quatorze unidades: Centro; Engenho Novo I e II; Duque de Caxias; Humaitá I e II; Niterói; Realengo I e II; São Cristovam I, II e III; Tijuca I e II. Atualmente a instituição atende cerca de mais 12 mil alunos, da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Médio, dividindo-se da seguinte forma entre as unidades: Educação Infantil – Realengo I; Ensino Fundamental anos iniciais – Engenho Novo I, Humaitá I, Realengo I, São Cristovam I, Tijuca I; Ensino Fundamental anos finais - Centro, Engenho Novo II, Humaitá II, Realengo II, São Cristovam II, Tijuca II; Ensino Médio Regular – Centro, Duque de Caxias, Engenho Novo II, Humaitá, Niterói, Realengo II, São Cristovam III, Tijuca II; Ensino Médio Modalidade Integrado – Engenho Novo II, Realengo II, Tijuca II, São Cristovam; Ensino Médio Modalidade PROEJA – Centro, Realengo II, Tijuca II.

Suas salas de aula são bem equipadas, com carteiras novas e estofadas, sistema de ar condicionado, lousa branca, TV e *data show*. As unidades possuem espaços para o desenvolvimento de atividades esportivas, salas de Arte, Música e Teatro, além de contar com Laboratórios de Informática e de Ciências Naturais bem equipados. De um modo geral, o espaço físico da escola apresenta boas condições para o pleno desenvolvimento das atividades educativas. Algo bem diferente do que encontramos nas escolas públicas estaduais do Estado do Paraná, por exemplo.

Nossas experiências como docente de Sociologia no Ensino Médio público tem possibilita-nos conhecer, em diferentes escolas estaduais de Londrina, péssimas condições de trabalho, cercadas de limitações físicas e materiais, seja no que se refere à falta de recursos básicos (como um quadro e giz), seja pela superlotação das salas de aula. Somando-se a isso, temos a dura realidade na qual os profissionais da área, na busca por garantirem, minimamente, um salário condizente com seu nível de formação, são levados a serem itinerantes, assumindo extensas cargas horárias de trabalho em diferentes escolas. Desse modo, podemos perceber como a prática docente é marcada pela ausência de condições mínimas para o desenvolvimento das suas atividades.

Parece-nos que, atualmente, nas escolas públicas estaduais do Estado do Paraná, por exemplo, enquanto professores, somos, muitas vezes, invisibilizados no momento da elaboração das políticas, das propostas pedagógicas, da participação dos programas (ex: PIBID – Programa de Bolsas de Iniciação à docência) devido ao pequeno número de vagas e etc.

É aquilo que Kuenzer (1999, p. 2) chama do caráter orgânico dessas políticas, que além da extinção dos postos de trabalho, da flexibilização e da polarização das competências, “inviabilizam a construção da identidade do professor como cientista da educação para constituí-lo como tarefeiro, dados o aligeiramento e a desqualificação de sua formação”. Para ela, “as políticas de formação descaracterizam o professor como cientista e pesquisador da educação, função a ser exercida apenas por aqueles que vão atuar no ensino superior” (KUENZER, 1999, p. 9).

A precarização do trabalho, revertida em exclusão, inviabiliza o acesso aos direitos mínimos de cidadania, desaparecendo as condições para o acesso generalizado à educação, reforçando-se a tese da polarização das competências, a ser concretizada por meio de sistemas educacionais seletivos, nos quais apenas a pequena minoria que ocupará os postos de trabalho vinculados à criação de ciência e tecnologia, à manutenção e à direção, terá direito à educação de novo tipo, nos níveis superiores e em boas escolas (KUENZER, 1999, p. 6).

Já existem diversos estudos relacionados a esse tema, como os de Assunção, Barreto e Gasparini (2005), que demonstram como a ausência de condições de trabalho traz danos a esses profissionais em todos os sentidos, comprometendo a qualidade dos resultados alcançados. Na mesma direção, há as pesquisas como as coordenadas por Wanderley Cêdo, reunidas no livro “Educação: carinho e trabalho” (1999), que problematizam como a carreira docente tem se tornado uma das que mais adoecem em consequência de seu cotidiano exaustivo.

Não é por acaso que um dos pontos mais discutidos durante a elaboração das metas que iriam compor o Plano Nacional de Educação, estavam diretamente relacionados à necessidade de valorização da carreira docente, pois como coloca Scheibe (2010), é a inexistência de um Sistema Nacional de Educação que permite que a profissão docente se apresente hoje fragmentada, diferenciada, com baixos

salários predominantes e planos de carreiras inexistentes ou ainda com pouca clareza de percurso. A consequência direta dessa realidade é o abandono da carreira e a baixa procura dos novos estudantes. A construção de uma educação de qualidade passa pela valorização do profissional da educação.

As dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação são evidentes, e dentro da profissão existe uma variedade de

É na contramão desse contexto de desvalorização do trabalho docente que, de certa forma, caminha o Colégio Pedro II, que possui um plano de carreira bem definida para os professores que ingressam em seu quadro profissional, por meio de concurso público. Como fica evidente na tabela de vencimentos a seguir:

Titulação	Vencimento base	RT	Totalização
Licenciatura	R\$ 3.594,57	R\$ 0,00	R\$ 3.594,57
Aperfeiçoamento	R\$ 3.594,57	R\$ 272,46	R\$ 3.867,03
Especialização	R\$ 3.594,57	R\$ 496,08	R\$ 4.090,65
Mestrado	R\$ 3.594,57	R\$ 1.871,98	R\$ 5.826,55
Doutorado	R\$ 3.594,57	R\$ 4.455,20	R\$ 8.049,77

(BRASIL, D.O.U, 16 de maio de 2013, Seção 3, p.41 a 45).

Podemos perceber que desde o momento em que o professor decide prestar o concurso para ao ingressar na carreira de docente do Colégio Pedro II, o profissional tem clareza de seu plano de carreira, que valoriza significativamente a formação continuada, o mesmo não acontece, por exemplo, com os profissionais que ingressam no quadro do magistério permanente do estado do Rio de Janeiro, cujo salário é de cerca \$ 877,91 para Professor com jornada de 16 horas e de R\$ 1.646,07 para Professor com carga horária de 30 horas, não existindo informações adicionais sobre o plano de carreira nos editais de concurso público.

Essa disparidade salarial se dá devido ao plano de carreira do colégio, que atrela os aumentos à questão da formação profissional. Existe um forte apoio institucional para que os professores façam cursos de pós-graduação, por exemplo, e vemos que todos esses aspectos influenciam na procura pela carreira docente nessa escola. O processo de seleção dos profissionais para fazer parte do quadro

permanente dessa instituição é bastante rigoroso, se constituindo de um concurso público com várias etapas de seleção, que serão descritas a seguir:

1ª Etapa prova preliminar: constituída de 40 (quarenta) questões objetivas de múltipla escolha, de caráter eliminatório e classificatório;

2ª Etapa prova Escrita Discursiva: separada em duas partes. A primeira parte constituída questões discursivas sobre conhecimentos específicos do candidato na área de atuação/conhecimento a que concorre. A segunda parte formada por uma dissertação sobre tema específico da área de atuação/conhecimento a que concorre, sorteado da Lista de Temas para Dissertação no momento da realização da prova, de caráter classificatório e eliminatório;

3ª Etapa Prova de Aula: de caráter eliminatório e classificatório. O tema, a série e o nível de ensino a que se destina a aula serão objeto de sorteio com antecedência de 24 (vinte e quatro) horas da realização da referida prova;

4ª Etapa Prova de Títulos: de caráter classificatório;

5ª Etapa Análise de Perfil Profissional: que consiste em entrevista e dinâmicas, que objetivam melhor conhecimento do perfil profissional do candidato.

Evidentemente, existe uma grande preocupação em selecionar os melhores profissionais para ingresso no quadro permanente da instituição, tal rigor justifica-se na busca por manter o local de destaque que o Colégio Pedro II, sempre possuiu na educação brasileira.

Tal rigor não se aplica apenas na seleção de profissionais para seu quadro docente, mas também em relação aos seus alunos que são selecionados. O ingresso ao Pedro II é feito por meio de sorteios públicos, aos alunos da Educação Infantil e do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, por meio, exclusivamente, de concursos oferecidos aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e, posteriormente, aos alunos do 1º ano do Ensino Médio, o que garante que o nível de aprendizagem dos alunos ingressantes na escola seja muito elevado.

A maioria dos alunos que conseguiu um bom desempenho nesses concursos era oriunda da classe média e do sistema privado. Pensando nisso e visando garantir uma maior igualdade de oportunidades, recentemente, foi introduzida uma política de cotas nas seleções de candidatos ao Pedro II. Deste modo, 50% das vagas ofertadas passaram a ser oferecidas exclusivamente para

alunos oriundos de escolas públicas e outras 50% das vagas dirigidas aos alunos que estudaram em escolas privadas.

Outro diferencial é o currículo proposto para o Ensino Fundamental no Colégio Pedro II, que apresenta grandes distâncias se comparado à realidade encontrada na maioria das escolas públicas estaduais do Paraná, por exemplo. Além das disciplinas da base comum, o colégio oferece disciplinas extras, tais como: as Ciências Sociais, a partir do 7º ano, a Informática Educativa, a Educação Musical, o Desenho, o Inglês e o Francês. Devido a presença dessas disciplinas extras no currículo, a carga horária diária é de 5 horas e regularmente os alunos assistem aulas aos sábados, além de desenvolverem algumas atividades em contra turno.

Nesse momento cabe contextualizar a trajetória da disciplina de Sociologia no desenvolvimento das propostas curriculares da instituição. Como já foi dito anteriormente, o Colégio Pedro II possui um lugar de destaque no que se refere ao desenvolvimento e consolidação da disciplina de Sociologia na educação básica, estando ela presente em suas propostas curriculares desde 1927 e passando por intermitências, como no restante do país, a partir da Reforma Capanema de 1942.

Entretanto, diferentemente do que ocorreu na maioria dos estados brasileiros⁹, que esperou a obrigatoriedade para implementação efetiva da disciplina na grade curricular do Ensino Médio, o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, já a partir da década de 1980 começa um processo de reinserção da disciplina no Ensino médio, figurando em 1995 como efetivamente obrigatória.

Além disso, seu pioneirismo se consolida com a inserção, durante o início da década de 1990, da disciplina Educação e Cidadania na grade curricular do Ensino Fundamental, ministrada por profissionais da área, representa a tentativa de levar os conteúdos das Ciências Sociais para essa etapa de escolarização, criando uma experiência de Ensino de Sociologia de maneira continuada até o ingresso no Ensino Médio.

Desde o início, o Departamento de Sociologia dessa instituição tinha como preocupação central o desenvolvimento de práticas de ensino realmente significativas para seus alunos, no sentido de permitir que estes percebam os fenômenos sociais como fruto de construções humanas, sendo necessário sua

⁹ Importante lembrar do caso de escolas no Paraná que também iniciou um processo de implantação da disciplina em momento anterior a lei da obrigatoriedade, algo já debatido em capítulos anteriores.

análise no contexto em que ocorrem, de maneira global e sem naturalizações. Justamente por isso era necessário transmitir os conhecimentos essenciais oferecidos pela Sociologia, Antropologia e Ciência Política, como consequência direta dessa percepção e necessidade, em 2008 a disciplina Educação e Cidadania passa a se chamar disciplina de Ciências Sociais.

Atualmente a disciplina está presente no currículo a partir do 7º ano, possuindo duas aulas semanais, podendo ser oferecidas em alguns casos semanalmente ou quinzenalmente. Como podemos perceber a partir do quadro abaixo que permite a visualização completa da carga horária das disciplinas que compõem o Ensino Fundamental.

Quadro 1 - Composição Curricular Anos Finais Do Ensino Fundamental:

COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIE E NÚMEROS DE AULAS POR SEMANA			
	6º	7º	8º	9º
PORTUGÊS	5	5	5	5
INGLÊS	3	3	3	3
FRANCÊS	2	2	2	2
ED.MUSICAL	2	2	2	2
ARTES VISUAIS	2	2	2	2
ED.FÍSICA	2	2	2	2
INFORMÁTICA	2	2	X	X
HISTÓRIA	3	3	3	3
GEOGRAFIA	3	3	3	3
CIÊNCIAS SOCIAIS	X	2	2	2
CIÊNCIAS	3	3	3	4
MATEMÁTICA	4	4	5	5
DESENHO	2	2	2	2
TOTAL	33	35	35	36

Fonte: Retirado em 30 de agosto de 2013, do sítio da Web do Colégio Pedro II

Podemos perceber que em comparação com as demais disciplinas, a disciplina de Ciências Sociais é uma das que possuem menor carga horária, provavelmente por não se constituir em âmbito nacional como uma disciplina tradicionalmente presente nessa etapa de escolarização, sendo um diferencial e adicional ofertado pela instituição em relação às demais do país.

A disciplina de Ciências Sociais é ministrada exclusivamente por profissionais formados na área. Os conteúdos selecionados para o debate com os

alunos tomam por base os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Os PCNs seriam definidos da seguinte forma:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional [...] Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional, empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo [...] O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do país se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. [...] (Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 13).

Os PCNs (1997), como podemos perceber, norteiam as práticas de ensino nesta instituição. A tentativa é estabelecer um equilíbrio e manter a autonomia dos educadores locais em criar suas propostas de ensino, mas sempre orientados por princípios gerais, que tem como intuito a criação de uma educação nacional baseada em valores universais. Tais valores visam a consolidação do espírito democrático e são representados pelos chamados temas transversais tais como: diversidade cultural, cidadania e meio ambiente. O mesmo documento define os temas transversais dessa maneira:

Adotando essa perspectiva, as problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores. (Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 45).

Ao analisarmos o conteúdo do documento, fica evidente a pertinência para esta instituição em abordar os temas transversais sobre a perspectiva da disciplina de Ciências Sociais, visto que o olhar sociológico propiciado pelo conhecimento específico da área permite o debate dos problemas sociais relacionados aos temas com o cotidiano enfrentado pelos alunos.

O Colégio Pedro II, ao elaborar uma proposta curricular da disciplina de Ciências Sociais, destinada ao Ensino Fundamental, tomando como base tais documentos, faz uma opção estratégica e engenhosa, exercendo sua autonomia enquanto instituição de ensino ao propor uma prática incomum para a disciplina, mas ao mesmo tempo sem deixar de cumprir as orientações nacionais para a educação.

Mas, no colégio em questão, há uma preocupação em fazer com que os estudantes entrem em contato com os conceitos básicos das disciplinas de Antropologia, Sociologia e Ciência Política. Claro que os conceitos só podem ser apreendidos verdadeiramente a partir da relação direta com o cotidiano desses sujeitos. É possível perceber esse cuidado, a partir da citação a seguir, retirada de um artigo elaborado pelos próprios professores do colégio sobre suas experiências em sala:

O desafio é promover a "alfabetização científica" na área de Ciências Sociais, mobilizando as categorias teóricas da Sociologia, Antropologia e da Ciência Política para que o jovem possa pensar criticamente seu estar no mundo [...] Os professores e autores desse projeto se comprometeram com metodologias ativas que possibilitam a efetiva mobilização dos alunos e a construção coletiva do conhecimento com base na reflexão. As questões, ora formuladas pelos alunos, ora propostas pelos professores, são pontos de partida para projetos, trabalhos de campo, dramatizações, pesquisas e etnografias (FERREIRA; GUIMARÃES e VENDRAMIN, 2009, p. 1-2).

Na busca por desenvolver o processo de superação do senso comum e a transmissão de um conhecimento científico das Ciências Sociais e na tentativa de alcançar mais autonomia e reflexão crítica do indivíduo sobre a realidade da qual faz parte, tem-se uma proposta curricular do 7º ano ao 9º ano que tenta traduzir, cuidadosamente, o instrumental teórico dessa ciência para meninos e meninas a partir dos 12 anos. A seguir, apresento nos quadros a proposta curricular para cada ano do Ensino Fundamental:

Quadro 2 - Ensino Fundamental - 7º ANO

Programa de Ciências Sociais para o 7º ano do Ensino Fundamental II – Colégio Pedro II- 2013 (Para estudantes de 12 anos de idade, em média) Tema motivador para todo o ano letivo - o negro na sociedade brasileira: mudanças e perspectivas.		
	Conteúdo programático:	Pontos nodais:
• Unidade I: cultura e sociedade: reconhecendo o cenário.	1.1 - O olhar científico sobre a realidade social: • O que são as Ciências Sociais? • Antropologia, sociologia e ciência política.	• Socialização.
	1.2 - Indivíduo e Sociedade: • Socialização e interação social. • Processos sociais: cooperação, competição e conflito. • Grupos sociais, espaços de sociabilidade e papéis sociais.	• Papéis sociais.
	1.3 - Cultura como construção social: • Conceito de cultura. • Padrões culturais.	• Conceito de cultura
• Unidade II: diversidade cultural em debate.	2.1 - Contatos culturais: poder e diversidade em questão. • Identidade social / cultural. • Etnocentrismo. • Estereótipo. • Preconceito.	• Identidade social / cultural. • Etnocentrismo. • Preconceito. • Estereótipo.
	2.2 - O reconhecimento da diversidade: • Estranhamento: a relação entre o exótico e o familiar. • Relativismo cultural. • Diversidade cultural.	• Relativismo cultural. • Diversidade cultural.
• Unidade III – racismo e relações de poder.	3.1 - A noção de raça no cenário científico. • A construção do termo raça e as origens do racismo. • Racismo e dominação	• Raça e racismo. • Discriminação racial.
	3.2 - Racismo no Brasil. • Miscigenação e discriminação. • Desigualdade racial e mobilidade social. • Os debates atuais sobre racismo.	• Miscigenação. • Desigualdade social e mobilidade social. • Racismo na atualidade.

Fonte: (BUKOWITZ, 2013, p.9).

Os conteúdos selecionados para o 7º tem como objetivo central apresentar os conhecimentos das Ciências Sociais e sua particularidade enquanto ciência, além disso, busca problematizar a discussão sobre a relação indivíduo e sociedade, essencial para a Sociologia. Por fim, a proposta curricular se encerra abordando a diversidade cultural e o racismo, temas essenciais em uma sociedade na qual o preconceito racial está presente de maneira velada.

Quadro 3 - Ensino Fundamental - 8º ANO

Programa de Ciências Sociais para o 8º ano do Ensino Fundamental II – Colégio Pedro II- 2013 (Para estudantes de 13 anos de idade, em média.) Tema motivador para todo o ano escolar: juventude e capitalismo		
	Conteúdo programático:	Pontos nodais:
• Unidade I: ideologia e juventude.	1.1 – Juventude: uma categoria socialmente construída: • Juventude. • Capitalismo. • Alienação. • Indústria cultural. • Ideologia. • Consumismo	• Sociedade capitalista. • Juventude. • Ideologia. • Indústria cultural.
• Unidade II: a construção da cidadania e os movimentos sociais.	2.1 - Os movimentos sociais e a Constituição de 1988. • Movimentos sociais (características).	• Movimentos sociais.
	2.2 - Movimentos de juventude na contemporaneidade. • Movimentos de juventude (estudo de caso.)	• Movimentos de juventude.
• Unidade III – política e cidadania.	3.1 - O contexto sócio-político nacional e local: • Direitos Humanos. • Direitos de Cidadania. • Minorias Sociais.	• Direitos Humanos. • Direitos de cidadania.

Fonte: (BUKOWITZ, 2013, p.10).

Na proposta curricular para o 8º ano, vemos discussões essenciais da Sociologia, tais como capitalismo, ideologia e indústria cultural, sendo perpassados através da problematização referente ao o que é ser jovem nessa sociedade. Talvez justamente por isso, o programa proposto para essa série termine abordando a ideia de cidadania, participação política e movimentos sociais, pois após os alunos refletirem sobre tipo de sociedade é esta na qual vivem e, principalmente, qual o local e as oportunidades dadas às juventudes, possam se pensar enquanto sujeitos históricos e transformadores. Ver concordancia

Quadro 4 - Ensino Fundamental - 9º ANO

Programa de Ciências Sociais para o 9º ano do Ensino Fundamental II – Colégio Pedro II- 2013 (Para estudantes de 14 anos de idade, em média.)		
	Conteúdo programático:	Pontos nodais:
•Unidade I: a tecnologia como processo social. •Tema Motivador: corpo e sexualidade em tempos de internet ou questões ambientais e lixo tecnológico.	1.1 –Diferentes usos e significados da tecnologia na sociedade.	•Novas sociabilidades. • Ciberbullying.
	1.2 – Cultura digital.	•Cultura digital.
	1.3 - Internet, Informação e Conhecimento.	•Informação e conhecimento como Mercadorias.
• Unidade II: cibercultura, cidades digitais, segurança e controle. •Tema Motivador: a cultura digital produz exclusões?	2.1 - Sorria: Você está sendo filmado.	•Vigilância. • Espaço público.
	2.2 –Publicização e intimidade.	•Exclusão digital.
• Unidade III – Mídia e Política. • Tema Motivador: mídia e poder(o papel da mídia brasileira em períodos ditatoriais e democráticos).	3.1 - Monopólios e conglomerados nos meios de comunicação.	• Mídia, poder e participação Política. • Controle social e controle público • Dominação, produção do Consenso. • Hegemonia, contra-hegemonia e individualização.
	3.2 - Democracia eletrônica.	
	3.3 - Novas formas de interação, controle social e organização política.	

Fonte: (BUKOWITZ, 2013, p.11).

Já para a grade curricular do 9º ano, vemos um esforço em compreender a importância assumida pelas tecnologias em nossa sociedade, problematizando como as relações humanas estão sendo modificadas através e por elas. Por se tratar de um tema tão amplo e com uma necessidade real de discussão, a dinâmica de trabalho nessa série é um pouco diferenciada, existindo para cada unidade um tema motivador, seriam eles: 1- Corpo Sexualidade em tempos de internet ou

questões ambientais e lixo tecnológico, 2- A cultura digital produz exclusões? e 3- Mídia e poder (o papel da mídia brasileira em períodos ditatoriais e democráticos).

Podemos perceber que ao abordar tais temas motivadores, existe uma tentativa de problematizar sociologicamente o cotidiano e as atitudes naturalizadas que temos. Por exemplo, o tema motivador número 1 permite uma reflexão por parte dos alunos sobre a forma como se expõem nas redes sociais, além de colaborar para o uso mais consciente da tecnologia ao lembrá-los do lixo digital. Ao trabalhar o tema motivador número 2, percebemos uma preocupação em abordar as desigualdades sociais, embora os conteúdos programáticos e temas nodais apresentem-se superficiais, pois não trabalham exclusão a partir de um acesso desigual na sociedade.

Por último, temos o tema motivador número 3, essencial no contexto de uma sociedade da informação, que permitiu um maior acesso a informações se que se recorra as grandes mídias tradicionais. Desse modo, o aluno passa a obter maior consciência crítica, sob o olhar sociológico, para ler uma reportagem e conseguir interpretar para quem ela é direcionada, de que local ela fala e a quais interesses se volta.

Fica evidente que os programas curriculares construídos para a disciplina de Ciências Sociais buscam estabelecer uma proximidade do conteúdo estudado com a realidade do aluno. Esse esforço se dá através do tema motivador que direciona as discussões propostas para o debate em sala. O tema gerador está em cada uma das séries do Ensino Fundamental, sendo: o negro e a sociedade brasileira no 7º ano, juventude e capitalismo no 8º ano e três temas geradores para o 8º todos relacionados a tecnologia.

Após analisarmos os conteúdos propostos para o Ensino Fundamental, é essencial fazer uma ligação com o que é ensino no Ensino Médio. Dessa forma será possível perceber de que maneira se dá a integração e complementação de uma etapa com a outra. A seguir apresento as propostas curriculares para o Ensino Médio do Colégio Pedro II:

Quadro 5 - Ensino Médio - 1º ANO

Programa de Sociologia para a 1ª série do Ensino Médio – Colégio Pedro II- 2013 (Para estudantes de 15 anos de idade, em média.)		
	Conteúdo programático:	Pontos nodais:
• Unidade I: a sociedade dos Indivíduos. • Tema motivador: ordem X conflito / crime e justiça	1.1 – A perspectiva sociológica	• O fazer sociológico
	1.2 – O indivíduo, sua história e a sociedade	• Indivíduos e relações sociais
	1.3 - O processo de socialização	• Socialização e controle
• Unidade II: Trabalho e Sociedade • Tema motivador: o trabalho traz felicidade	2.1 - O trabalho e as diferenças sociais.	• Divisão social do trabalho
	2.2 - O trabalho na sociedade capitalista	• Fordismo e controle • Taylorismo • Reestruturação produtiva
	2.3 - A organização dos trabalhadores	• Sindicalismo
• Unidade III – A Estrutura Social e as desigualdades • Tema motivador: Brasil: um país de classe média?	3.1 - Estrutura e estratificação social	• Casta, estamento e classe
	3.2 - A sociedade capitalista e as classes sociais	• Exploração e pobreza
	3.3 - As desigualdades sociais no Brasil	• Raça e gênero

Fonte: (BUKOWITZ, 2013, p.12).

Na primeira unidade do 1º ano do Ensino Médio vemos uma aproximação com os conteúdos iniciais do 7º ano, dado que ambas as séries se iniciam abordando a especificidade dos saberes das Ciências Sociais e a relação indivíduo e sociedade. Essa semelhança se justifica se consideramos que o ingresso no Ensino Médio de alunos oriundos de outras instituições e que ainda não tiveram contato com a disciplina é algo comum. Nas demais unidades do 1º ano são abordados os temas trabalho e desigualdade social, agora apresentado de maneira mais aprofundada em comparação com que foi proposto na unidade II da proposta curricular do 9º ano

Quadro 6 - Ensino Médio - 2º ANO

Programa de Sociologia para a 2ª série do Ensino Médio – Colégio Pedro II- 2013 (Para estudantes de 16 anos de idade, em média.)		
	Conteúdo programático:	Pontos nodais:
•Unidade I: ideologia e cultura •Tema motivador: da sociedade do espetáculo à sociedade em rede: liberdade ou coerção?	1.1 – Os significados de cultura e ideologia no cotidiano	• Cultura • Etnocentrismo • Relativismo Cultural
	1.2 – Meios de comunicação, dominação e controle	•Ideologia
	1.3 - Indústria cultural no Brasil	•Hegemonia • Indústria Cultural
• Unidade II: poder, política, estado e movimentos sociais • Tema motivador: você sabe com quem está falando?	2.1 - O poder e o estado	• Poder, Estado e Nação • Eleições e Partidos Políticos
	2.2 - Poder, política e estado no Brasil	• Relações de poder no Brasil
	2.3 - A democracia no Brasil	• Coronelismo e clientelismo
	2.4 - Movimentos sociais e cidadania	• Movimentos Sociais

Fonte: (BUKOWITZ, 2013, p. 13).

Nos conteúdos propostos para o 2º ano do Ensino Médio, vemos uma aproximação e continuidade do que já se discutiu durante o 8º ano, sendo retomado temas como cultura, indústria cultural, participação política e movimentos sociais, evidentemente com um grau maior de complexificação, introduzindo temas referentes ao funcionamento do sistema político brasileiro como partidos políticos, eleições, coronelismo e clientelismo.

Quadro 7 - Ensino Médio - 3º ANO

Programa de Sociologia para a 3ª série do Ensino Médio – Colégio Pedro II- 2013 (Para estudantes de 17 anos de idade, em média.)		
	Conteúdo programático:	Pontos nodais:
• Unidade I: a cidade como construção social • Tema motivador: favela e controle social no Rio de Janeiro?	1.1 – Metrópole e desenvolvimento	• Desenvolvimento • Segregação sócio-espacial • Movimentos sociais urbanos
	1.2 – Formas de Exclusão na Cidade	
	1.3 - Violência Urbana.	
• Unidade II: mudança social • Tema motivador: desemprego e crise social no século XXI.	2.1 - Aspectos integradores e desagregadores da globalização. a. Capitalismo, estruturas de poder e controle político no século XXI. b. homogeneização ou pluralidade cultural?	• Mudanças sociais. • Reforma e revolução. • Modernização e desenvolvimento. • Crise social no século XXI.
	2.2 - A teoria sociológica e a explicação das mudanças sociais contemporâneas.	
• Unidade III – Mudança e Transformação Social no Brasil • Tema motivador: individualismo e solidariedade diante das tecnologias contemporâneas.	3.1 - Modernização conservadora e a questão da terra no Brasil.	• Modernização conservadora • Disputa pela terra no Brasil • Reestruturação urbana e lutas sociais. • Novas práticas culturais.
	3.2 - Reestruturação urbana e desigualdade social no Brasil.	
	3.3 - Ampliação dos Direitos Sociais e Novas Práticas Culturais no Brasil.	

Fonte: (BUKOWITZ, 2013, p.14).

Na proposta curricular do 3ºano do Ensino Médio, existe uma relativa independência com relação ao que foi trabalhado no Ensino Fundamental. Nessa série prioriza-se temas específicos referentes ao contexto sócio cultural de grandes centros urbanos, tais como: desenvolvimento da cidade, segregação sócio-espacial, violência urbana e formação de favelas. Além desses pontos, traz o debate acerca

do desemprego, da crise social do século XIX e da mudança social. Na última unidade, discute-se a relação da sociedade com as tecnologias contemporâneas, conteúdo amplamente trabalhado no 9º ano.

É possível notar que existe uma continuidade entre a proposta do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para a disciplina de Sociologia, já que em muitos momentos temas e conceitos se repetem nas duas propostas um esforço de criar uma proposta curricular orgânica e continuada.

Para a implementação desses conteúdos, os professores do colégio Pedro II relataram algumas dificuldades. Uma delas diz respeito à questão da imaturidade científica de alguns alunos, que estão em fase de transição da infância para adolescência. Nesse contexto, seria necessário um olhar mais atento do professor para compreender essa fase. O profissional precisa adaptar as linguagens e trazer atividades sociológicas relacionadas ao lúdico. Para os docentes, nesta etapa, alguns alunos ainda não sabem distinguir ao certo se o que está sendo explicado é a transmissão de uma teoria ou é a manifestação da opinião pessoal de determinado professor. (Relatos de pesquisa, RJ, dez/2013).

Podemos perceber essas preocupações também pelos trechos a seguir:

Olha só porque eu peguei agora o terceiro ano, mas assim quando eu já dei aula no ensino fundamental, no primeiro e o segundo ano a maior dificuldade é a questão do amadurecimento e com o passar do tempo você aprofunda mais as questões porque eles sabem distinguir que aquilo não é a opinião da professora (Professora S, Entrevista, RJ/dez/14).

Eu pego sempre sétimo ano que a maioria dos alunos são muito novinhos, mais agitados e o desgaste físico é bem maior do que no ensino médio, como eles são muito agitados isso requer de você uma energia maior acaba o dia se você deu muitas aulas você se sente sugado como se sua energia fosse sugada (Professora A Entrevista, RJ/dez/14).

A diferença maior é o perfil do aluno mesmo, então a linguagem que eu preciso adaptar uma linguagem diferente que a atinge esses alunos, e o interesse deles é outro também, eles vivem em um mundo em que eles estão transitando no mundo infantil para o mundo da adolescência. Isso também traz a questão da pluralidade desses alunos porque você tem alunos que estão no mundo infantil e outros que estão na adolescência, você tem que lidar com esses dois tipos de alunos nesses dois universos e essa transição que estão vivenciando. Eu falo mais do sétimo ano porque eu tenho mais turmas de sétimo ano, mas, por exemplo, tem o nono que já está

com o pé no ensino médio já são alunos mais maduros, você pode usar uma linguagem mais adulta, porque eles têm uma vivência de mundo maior, participam de grêmios, já saem de casa com mais autonomia, não ficam sós na escola e casa já tem uma vida mais social então você pode usar uma linguagem próxima do ensino médio. O sétimo que é realmente o mais complicado nesse sentido porque eles têm um mundo muito voltado para o infantil, bonequinhas e brincadeiras mesmo, trazer a Barbie pra sala e é isso mesmo, assim eles são bem imaturos ainda (Professora A Entrevista, RJ/dez/14).

Ao analisarmos os trechos transcritos, podemos perceber que está presente nas falas dos professores uma visão de infância e de adolescência concebida a partir da visão do adulto, que encara esses indivíduos como “um ser futuro, em devir: ela [a infância] apresenta ao educador não um ser formado, não uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação” (SIROTA, 2001, p.9).

Significa dizer que cabe a esses indivíduos adquirir determinados comportamentos para que possam se tornar seres sociais completos e desenvolvidos, e a escola seria o espaço de excelência de transmissão desses conhecimentos, sejam eles científicos ou mesmo das regras básicas da sociedade, aprendidos através do cotidiano escolar. Os alunos, vistos como seres incompletos e em formação, por isso considerados imaturos, devem aprender a ser menos agitados e que a sala de aula não é o local para bonecos e brincadeiras.

Ao mesmo tempo em que percebemos, nas falas desses profissionais da educação, um incômodo em lidar com a “imaturidade” de seus alunos, identificamos também o esforço em construir um olhar diferenciado sobre estes sujeitos. Ao considerar os espaços diversos de vivência social, para além da escola, estes professores conseguem perceber seus estudantes como coloca Sirota (2001, p.10) sendo atores sociais plenos, que participam das trocas, das interações dos processos de ajustamento constantes que animam, perpetuam e transformam a sociedade, isto é, reproduzem as regras e normas sociais, ao mesmo tempo em que as modificam e as recriam.

Quando passamos a considerar as particularidades da infância e de seu nível específico de desenvolvimento se constata que:

Como as tarefas de compreender e comunicar-se são essencialmente as mesmas para adulto e para a criança, esta desenvolve equivalentes funcionais de conceitos numa idade extremamente precoce, mas as formas de pensamento que ela utiliza ao lidar com essas tarefas diferem profundamente das do adulto, em sua composição, estrutura e modo de operação (VYGOTSKY, 1989, p. 48).

Justamente por isso é necessário pensar a adaptação da linguagem e das práticas pedagógicas, no sentido de tornar as aulas mais dinâmicas e lúdicas, o que fica evidente na fala dessa outra professora;

No Ensino Fundamental, aí eu vejo muita diferença grande, é o como fazer essa diferença porque tem que ser uma coisa lúdica que desperte o gosto pela disciplina porque isso vai impactar a visão dele no futuro então você tem que tratar e deixar a disciplina mais sedutora para o aluno e fazer com que ele se interesse. Então, todas essas informações de uma didática de uma dinâmica são importantes e isso não é só para Sociologia, acho que para qualquer outra, então essa coisa do como você fazer e trabalhar determinado conteúdo faz uma grande diferença hoje em dia, porque os alunos hoje em dia é um aluno mais indagador mais questionador, a questão da indisciplina está bastante presente não é um aluno quieto ele tem outros recursos, é o *facebook* é o *youtube* e não sei o que [...] Essa coisa dinâmica está na vida dele então tem que dinamizar essa aula. Não adianta você tem o conhecimento e não saber passar isso para o aluno, então no ensino fundamental é muito importante além do conhecimento essa questão de como fazer (Professora S, Entrevista, RJ/dez/14).

Outra dificuldade se encontra na elaboração do material didático. Segundo relatos dos docentes, não há materiais prontos de Sociologia/Ciências Sociais específicos para essa faixa etária, por isso torna-se necessário produzir o próprio material, imersos em condições de trabalho que não permitem tempo suficiente para o desenvolvimento dessa atividade.

O material didático é uma grande questão, um grande problema porque não existe um material didático próprio para o ensino fundamental então trabalhamos com materiais que a gente mesmo produz com apostilas e folhas avulsas. Nós já trabalhamos com livro didático com o sétimo ano, mas nós vimos que a linguagem do livro seria uma linguagem rebuscada muito prolixa para eles, lá no engenho novo estamos tentando produzir outros materiais (Professora S, Entrevista, RJ/dez/14).

Nos já tivemos um livro, quando a disciplina estava no sexto, nos tínhamos um livro, mas não deu muito certo, no início a gente adotou foi bom, mas depois recebeu crítica dos próprios professores, aí agente resolveu cortar. Ele era de uma editora, não me recordo agora, o livro era cidadania agora, não cobria todos os programas. Mas aquela coisa do aluno chegar de querer ter um livro, então a gente tentou conciliar o que atendesse aparte do nosso programa e que o aluno tivesse o material, porque a gente trabalho com apostilas ou folhinhas e isso prejudica, porque nossa disciplina vê o aluno uma vez por semana, são dois tempos de aula de 45 minutos. Nossa disciplina é de dois tempos, tem disciplina de três tempo e disciplina de quatro tempos, mas sempre 45 minutos. Por exemplo, no sétimo ano eu sempre levo, preparo o material xeroco no colégio e dou pra eles, se eu passar uma tarefa pra daqui uma semana isso vai ficar esquecido, na maioria das vezes, porque naquela semana minha aula foi quinta aí veio sexta já teve aula, veio sábado e teve aula, veio domingo, segunda e terça já aconteceu muita coisa e aquela folhinha ficou esquecida. Então é diferente se ele tiver um livro, mas é claro que ele sempre pode esquecer afinal eles já esquecem as disciplinas que eles tem mais contato, uma vez só na semana isso tem esse desgaste, então o que eu faço procuro sempre fazer tudo em sala de aula. Agora os alunos tem que se organizar tem que se disciplinar, em certa medida isso é bom porque vai treinar lá a coisa da responsabilidade do compromisso, então ele tem que ter uma pastinha ou colar no caderno e trazer o material. (Professora S, Entrevista, RJ/dez/14).

Segundo Vasconcellos (2002) “os conteúdos devem ser mais próximos da realidade dos alunos, a educação deve ajudar a construir a cidadania [...]”, mas no cotidiano escolar, é abissal esta distância/contradição. Para o autor (2002, p. 15), o problema não está tanto na discrepância entre desejo e prática, mas na falta de percepção coletiva desta distância; e na falta de instrumentos para diminuí-la.

No parecer de Vasconcellos (2002, p. 15), no momento da tentativa de mudança é que sentimos a fragilidade da nossa teoria e da nossa organização. “É impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina”. No caso do colégio em questão, parece-nos que as concepções, a filosofia de trabalho e a formação/permanência dos professores são fatores que estão bastante organizados, mas eles sentem a falta de condições e estrutura para inferir de forma mais significativa nesse processo educativo dos alunos, por meio das Ciências Sociais.

Dentro de outro aspecto, é possível perceber pelas falas dos professores que a própria ausência do livro didático acarreta um certo descomprometimento do aluno com a disciplina, associado ao fato da aula de Ciências Sociais ocorrer apenas uma vez na semana, assim é comum que deixem de trazer o material para a escola ou mesmo não realizem as tarefas propostas. Isso está relacionado também com uma certa visão preconceituosa que alguns alunos desenvolvem em relação a disciplina, considerando-a menos importante em relação as outras, como Português e Matemática, disciplinas que possuem um livro didático e uma tradição mais consolidada nos currículos do Ensino Fundamental.

E, às vezes, a gente acha que o livro para o aluno da outra dimensão, porque eles estão acostumados com essa cultura do livro tem que ter o livro, então uma disciplina que tem não tem um livro às vezes da pra pensar há é uma coisa menor porque na própria escola, na própria escola não, às vezes vai observar na faculdade ela não tem o mesmo peso da matemática do português, por exemplo, então isso assim a gente acha que pode dar um olhar diferente para o aluno. (Professora S, Entrevista, RJ/dez/14).

Eles se envolvem bastante, mas o problema é que na mesma semana eles têm o trabalho de todas as matérias para entregar então às vezes o trabalho das ciências sociais vou fazer com menos empenho, alguns tem certa dificuldade, mas outros acham que vou falar o que eu acho sobre as mídias de massa que ela manipula a sociedade, ai fica a teoria da conspiração, não é isso que eu estou explicando, mas eles levam para esse lado do senso comum. E como eles têm outras matérias para se empenharem e acabando achando que as Ciências Sociais vão falar qualquer coisa, fazer uma crítica qualquer e que está bom vou conseguir os pontinhos e passar, tem que mostrar para ele que não é assim que tem que se aprofundar nas discussões e usar o senso crítico é todo um processo (Professora A, Entrevista, RJ/dez/14).

Pelos relatos, podemos perceber como a escola reproduz e incorpora nos alunos uma hierarquização dos conhecimentos. Sobre as potencialidades da disciplina, as professoras destacam que a presença da Sociologia desde o Ensino Fundamental daria uma maior continuidade e colaborariam para que aluno chegasse ao Ensino Médio com uma maior base. Os alunos do Ensino Fundamental, por ainda estarem em um processo de formação de valores, estariam mais flexíveis ao conhecimento sociológico;

Agora na questão pedagógica eu acho interessante porque você tá formando valores, a personalidade deles, porque no Ensino Médio isso já está formado eles já têm mais personalidade as Ciências Sociais são interessantes para pensar o mundo em que eles vivem, mas no ensino fundamental eles são mais flexíveis e o seu poder como professor é maior, para ouvirem o que você quer dizer a autoridade do professor é muito mais forte no fundamental, e tem esse lado o que você propor para eles e problematizar você sente o resultado um efeito mais intenso, eles se questionam mais certo pressupostos que os familiares possuem e passam a problematizar naquele momento (Professora A, Entrevista, RJ/dez/14).

Eu acho importante, assim porque eu observo que os alunos tem certa dificuldade com a perspectiva que a Sociologia apresenta, então essa preocupação ou essa dificuldade, me fez ver que é importante que o alunos cheguem a o ensino médio, na maioria das vezes presente, com um raciocínio desenvolvido, como acontece com a matemática que tem desde pequenininho para desenvolver um raciocínio uma mentalidade matemática, como com a história, com a Geografia que já tem uma naturalização no currículo, falta isso para sociologia. Você criar esse raciocínio, que ainda que a geografia tenha uma perspectiva humanista não é a mesma coisa que a Sociologia (Professoras S, Entrevista, RJ/dez/14).

Após ressaltar as principais dificuldades e potencialidades, pretendo realizar, para a conclusão desse capítulo, uma análise sobre as atividades propostas pelos professores aos alunos, através da leitura de alguns materiais didáticos elaborados pela equipe do Pedro II e utilizados nas práticas em sala de aula, o critério utilizado para seleção dos materiais didáticos analisados, se baseiam no fato destes terem sido elaborados pelos professores e aplicados em sala de aula, ou seja, representam de maneira exemplar a concretização de um acúmulo de experiências pedagógicas que contribuem para a criação de práticas de ensino próprias para o Ensino Fundamental. Abaixo, apresento alguns desses materiais:

Quadro 8 - Material Elaborado para O 7º ANO

SOMOS TODOS HUMANOS...

(Elaboração: Eliene Cunha e Tatiana Bukowitz, ex-professora e professora do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II)

Todos nós passamos por um processo de **socialização**.....para podermos aprender muitas coisas...

1. a conviver com nosso grupo social...
2. a nos comunicarmos e usar a linguagem (verbal e não-verbal) para expressar nossos sentimentos e pensamentos...
3. a entender as regras, limites, obrigações e direitos que temos dentro do nosso grupo social...
4. a desempenhar papéis sociais dentro de cada SOCIEDADE

TEXTO: CONVIVÊNCIA E SOCIALIZAÇÃO

Construção de texto coletiva: através da interação social e da socialização de informações, vamos juntos preencher as lacunas, tornando-o mais completo possível.

A natureza, o meio ambiente, os diferentes ecossistemas de nosso planeta são muito diversificados. Eles estão em transformação constate. Nós também somos seres, vivos, e fazemos parte da natureza. Nela encontramos as possibilidades de nossa sobrevivência:_____,_____,_____,_____. Entretanto, é no meio ambiente que também estão muitos desafios, como por exemplo _____.

Assim como os demais seres vivos, todos estamos inseridos em um meio ambiente que nos desafia: isso é algo que temos em comum. Então, o que nos diferencia dos outros seres vivos? O que nos distingue e nos caracteriza enquanto humanos é COMO enfrentamos esses desafios naturais: através de **estratégias coletivas**, socialmente e racionalmente elaboradas. A estas estratégias, soluções e simbolismo específicos criados por cada grupo social chamamos de CULTURA. O modo como convivemos, como interagimos, a capacidade de nos organizarmos de modos infinitamente diferentes de elaborarmos soluções a problemas, de guardarmos as informações através da linguagem: todas as atividades são os elementos que nos caracterizam e nos distinguem como humanos. Ou seja, nos humanizamos através da interação social, da socialização e da CULTURA.

socialmente (profissão, trabalho, etc.) para enriquecer a vida de seu grupo social?

Nossa criatividade, inteligência e potencial coletivo são tão grandes que quando nos agregamos, construímos coisas fantásticas como:_____,_____,_____,_____,_____ e até mesmo _____!!!

Através da interação social, criamos códigos linguísticos (_____,_____), formas de expressão cultural (_____,_____), estratégias de proteção (_____,_____) e modos cada vez mais avançados tecnicamente de perpetuar a nossa espécie. É por meio da socialização que a espécie humana se integra ao grupo em que nasceu, e gradativamente, também passa a integrar-se com outros grupos sociais, internalizando o conjunto de hábitos e costumes, valores e regras característicos de cada grupo.

A **sociabilidade** é a capacidade típica da espécie humana para conviver em sociedade. Através da socialização desenvolvemos e aprimoramos nossa sociabilidade. O **processo de socialização** somente torna-se possível através do contato cotidiano entre indivíduos que realizam a **interação social**. Por intermédio da **socialização**, o novo Se pensarmos bem, individualmente, cada pessoa é bem pequena e fraca para poder enfrentar as forças naturais. Entretanto ,quando unimos nossos esforços em um grupo social , se tivermos objetivos comuns, nós, seres humanos e conjunto, conseguimos nos defender melhor de ameaças da natureza fazendo:_____,_____,_____,_____.

indivíduo integra-se ao grupo em que nasceu, adquire identidade coletiva e individual e absorve conhecimentos e informações das gerações anteriores. Realizando a **interação social** ao longo da vida, reelaboramos e aprimoramos o conhecimento aprendido, contribuindo de modo original e criativo na construção de conhecimento constante que nós, seres humanos, realizamos.

ATIVIDADE PARA CASA: PESQUISA DE IMAGENS

Preencha os quadros abaixo com as imagens adequadas, e escreva ao lado uma legenda: Quatro quadros com os seguintes temas: A- Desafios que a natureza e o meio ambiente colocam aos seres humanos; B- Grandes feitos humanos realizados coletivamente; C Imagem (desenho ou foto) de você com seu grupo social de origem; D- De que modo você pretende contribuir para a vida social de sua coletividade? Que atividade você pretende realizar

No Quadro 08 temos o material intitulado “Somos Todos Humanos”, que tem como intuito abordar o papel do social na construção de nossa individualidade. O texto se inicia a partir de uma visão biológica do ser humano, ressaltando quais recursos são necessários para a manutenção de sua vida, Esta é uma estratégia bastante interessante se considerarmos que parte de uma ponto de vista conhecido pelos alunos do Ensino Fundamental e amplamente debatido na disciplina de Ciências .

A partir desse ponto de vista já familiar, o texto busca construir uma visão do homem na perspectiva cultural, demonstrando como este é o elemento que nos diferencia dos animais. Problematisa a relação homem e natureza de uma maneira que instiga a curiosidade, ao propor aos alunos que completem as lacunas no texto, estes são levados a desenvolver a capacidade de correlacionar o conteúdo do texto com seus conhecimentos prévios. Isso os leva a perceberem como nos modificamos a natureza para satisfação de nossas necessidades. O texto se encerra buscando explicar o conceito de socialização, contudo a maneira como é construído cai na armadilha de uma linguagem sociológica bastante específica, talvez complexa demais para alunos do 7º ano.

O ponto mais interessante do material elaborado, com certeza, é a atividade proposta para casa, ou seja, uma pesquisa de imagens que abordem os seguintes temas: desafios que a natureza e o meio ambiente colocam aos seres humanos, grandes feitos humanos realizados coletivamente, imagem ou desenho de você com seu grupo social de origem e que modo pretende contribuir para a vida coletiva. Tal proposta favorece, um primeiro passo para a imaginação sociológica, ao permitir que o aluno exercitar um primeiro distanciamento em relação a sua vida cotidiana e assim começar a refletir sobre o lugar que ocupa no seu grupo e pensar sobre seus projetos e anseios.

Quadro 9 - Material Elaborado para O 7º ANO

GRUPOS SOCIAIS- Elaboração:

Eduardo Guimarães, Eliene Costa, Paula Menezes, Tatiana Bukowitz

Os **grupos sociais** são conjuntos feitos de pessoas que compartilham valores, normas, atitudes, língua (idioma), cultura, religião, etc. Ao longo da vida, as pessoas participam de diferentes grupos sociais, através das relações que estabelecem nestes grupos constroem sua identidade (definindo o time do coração, associando-se a terra onde nasceu e/ou ao bairro onde cresceu, praticando a religião em que acredita, etc.). Ou seja, as concepções de mundo que possuímos, a forma que agimos e os nossos VALORES SOCIAIS estão fortemente relacionados aos grupos sociais aos quais pertencemos.

Grupos Primários

Consistem em pequenos grupos que se fundamentam principalmente em relações pessoais e mais próximas. Tende a ocorrer uma interação face a face (cada um conhece o outro e é conhecido), surge um sentimento de cooperação e de formação de propósitos comuns aos membros do grupo. Consolida-se a ideia de "NÓS" entre os integrantes do grupo social, envolvendo uma espécie de simpatia e de identificação mútuas, capaz de suavizar muitas atividades externas de pressão exercida sobre seus membros. Os comportamentos dos integrantes de um grupo social primário são mais ou menos previstos por todos. Exemplos: família, círculos de amizade, integrantes de comunidade indígena, etc.

Grupos Secundários

Estes grupos podem ser caracterizados pelo predomínio das relações impessoais, formais e indiretas. As relações sociais em grupos sociais secundários são passageiras e desprovidas de muita intimidade; gerando um certo distanciamento entre seus membros. O comportamento é controlado por normas gerais que precisam ser obedecidas, até porque o sentimento de pertencimento ("nos") é fraco. Exemplos: igreja, partidos políticos, sindicatos, turma escolar, grupo de trabalhadores em atividade profissional, etc.

2. ESPAÇO SOCIAL / ESPAÇOS DE SOCIABILIDADE

Você já deve ter reparado que o COMPORTAMENTO entre as pessoas tende a mudar dependendo da situação e do ESPAÇO SOCIAL em que estão. Regulamos nossa atitude, expectativas, tom de voz, vestimentas etc considerando que estaremos em espaços de sociabilidade específicos, onde a nossa interação com os demais e mesmo nossa postura conosco mesmos irá adequar-se. Ou seja, podemos dizer que há uma INTERAÇÃO SOCIAL entre indivíduos pois a ação de cada um deles considera os demais indivíduos de um grupo. Por exemplo, imagine que um professor de sua escola seja também seu vizinho e amigo de infância de seus pais. Se você o encontra no supermercado do bairro ou numa festa de aniversário, seu relacionamento com ele será bem diferente daquele que acontece em sala de aula, porque cada espaço social pode apresentar regras distintas de convivência e interação.

O espaço social / espaço de sociabilidade é formado pela combinação entre o ambiente, as regras nele presentes, os valores sociais preponderantes, a hierarquia nele presente, e a função deste espaço de sociabilidade. Assim, cada um dos seres sociais vive transitando entre os diferentes espaços sociais: casa, rua, escola, praça, trabalho, templo religioso, shopping, hospital, condomínio, clube, zona urbana, zona rural, do país, etc. Podemos concluir então que, ao ser socializado o ser humano passa a ter a capacidade de compreender e atuar de forma adequada nos diferentes tipos de espaços sociais que poderá vir a ocupar.

3. SOCIALIZAÇÃO E SUAS FASES:

3.1. Socialização Primária

Aquela que nos permite assumir a nossa "identidade" nos primeiros anos de vida. Assim, em contato com os pais ou outras pessoas que nos influenciam de forma direta e forte na vida diária, aprendemos a agir como pessoas, a diferença básica entre o "certo" e o "errado", o "bem" e o "mal", além de formarmos habilidades que parecem "naturais" (como andar ou falar), mas que são, no fundo, aprendidas com a convivência. Nossa socialização primária inicia-se a partir do momento em que começamos a interagir socialmente e a conviver com outros seres humanos,

e desde este momento o aprendizado começa em nossas vidas, e aprendemos muito, mesmo sem perceber que isso está ocorrendo!!!

☺

3.2 Socialização Secundária

Aquela que acompanha nossa vida em seus diferentes momentos e que nos permite assumir vários "papeis sociais" enquanto crescemos e nos desenvolvemos. Ao assumir vários papéis sociais, cada um de nós passa a perceber nossa condição de membro da sociedade. Enfim, como "atores sociais" precisamos agir de acordo com regras, valores, normas e padrões sociais, tendo como objetivo desempenhar diferentes "papeis sociais" (capacidade que os membros da nossa e de outras sociedades têm de agir de acordo com os padrões sociais).

Na vida em sociedade você convive com muitas pessoas em várias situações: em casa, na escola, no trabalho, na vizinhança, com seu grupo de amigos, etc. **Conviver** é uma exigência importante para nos tornarmos seres humanos pois é através do convívio que aprendemos nossa CULTURA. Em geral, as crianças passam pelo processo de **socialização primária** com a família*, aprendendo hábitos, atitudes, o uso da linguagem, regras básicas de comportamento e respeito aos demais integrantes do grupo.

Esta primeira socialização prepara o indivíduo para as outras etapas de socialização pelas quais ele passará até o fim de sua vida, em **espaços sociais** como escola, universidade, curso profissionalizante, ambiente de trabalho, espaço esportivo, etc.

As fases de socialização estão interligadas!!!

Em casos excepcionais, a socialização primária pode ocorrer fora da família: é o que ocorre com crianças órfãs, que por motivos variados, passam a primeira fase da vida em instituições educacionais (como orfanatos) destinados a ocupar-se de sua educação, alimentação, saúde, cuidados pessoais, etc. Filhos de detentas (prisioneiras) podem ficar com suas mães nas unidades prisionais durante os primeiros anos de vida, trazendo a estas crianças uma socialização bastante diferente também

ATIVIDADES PROPOSTAS :

Seguindo a leitura de suas folhas e caderno, responda às questões em seguida e aponte suas dificuldades:

1) O processo de socialização pode ser dividido em duas fases. Preencha o quadro abaixo para caracterizar cada uma destas fases:

Primeira fase, chamada de... _____
 Grupo social responsável por esta fase _____ Características desta fase (idade, o que aprendemos) _____
 Segunda fase, chamada de _____
 Grupo social responsável por esta fase _____
 Características desta fase (idade, o que aprendemos) _____

2) Leia os dois textos abaixo e responda em seguida:

Sociedade Yanomami

O pequeno índio Yomi, nascido na sociedade indígena Yanomami, em Roraima, tem hoje 7 anos. Aprendeu a falar e andar como toda criança, mas de uma forma bem diferente. Por exemplo, ele não precisou de “andador” para andar, foi aprendendo com os mais velhos. Em sua sociedade, os mais velhos contam histórias para transmitir a sabedoria e, desde muito jovem, Yomi escutou estas histórias. Ele está prestes a passar por seu primeiro ritual e os preparativos são muitos: pintura corporal, danças e vestimentas diferentes. Os grupos locais yanomami são geralmente constituídos por uma casa plurifamiliar em forma de cone ou de cone truncado chamado yano ou *xapono* (Yanomami orientais e ocidentais), ou por aldeias compostas de casas de tipos retangulares (Yanomami do norte e nordeste). Cada casa coletiva ou aldeia considera-se como uma entidade econômica e política autônoma (*kami theri*)”

Sociedade Moderna Brasileira

Caio tem 8 anos e vive na cidade de São Paulo. Nasceu no interior, mas hoje vive na cidade grande. Como toda criança de um mundo moderno, aprendeu a andar com um andador, sozinho, sem aprender com os mais velhos. Sua mãe costumava ler algumas histórias de criança que todo mundo conhece: a formiga e a cigarra, A festa no Céu e Chapeuzinho Vermelho. Aos 2 anos, ele começou a frequentar uma creche, mas teve muito medo, pois não estava acostumado a conviver com outras crianças. Ele vive com sua mãe, que hoje é separada do seu pai, e com sua avó. Na sociedade de Caio, é cada vez mais comum que a criança viva ou só com a mãe biológica ou só com o pai. Entre os 4 e 6 anos de idade, ele viveu com os tios, pois os pais estavam brigando muito. Hoje vivem em uma casa com três quartos, muitas televisões e dois computadores. Desde muito novo, Caio aprendeu a seguir a religião católica e aprendeu que deve se casar com uma moça bonita e educada, mas ele ainda não pensa nisso, pois acha as meninas muito “chatas”

a) Descreva, na caixa abaixo, como é organizado o GRUPO SOCIAL PRIMARIO de cada sociedade

Sociedade moderna:

Sociedade Yanomami:

b) Você acha que Yomi e Caio passaram por processos de socialização muito diferentes? Explique

No quadro 9, temos o material intitulado “Grupos Sociais”, que se inicia explicitando a diferença entre grupo social primário e secundário. O texto é bastante teórico e impessoal, contudo busca dar exemplos do cotidiano na busca por transpor tais conceitos para o cotidiano dos alunos. A segunda parte do material, na qual é abordado o conceito de Espaço Social/Espaços de Sociabilidade vemos a tentativa

de construção de um texto mais leve, que busca estabelecer um diálogo com os leitores, propondo que este perceba como seu comportamento pode variar de acordo com as circunstâncias e espaços em que se insere.

Essa tentativa é feita através da reflexão sobre a seguinte situação “imagine que um professor de sua escola seja seu vizinho e amigo de infância de sua família. Se você o encontra no supermercado do bairro ou numa festa de aniversário, seu relacionamento com ele será bem diferente do que acontece em sala de aula”. Contudo, tal situação descrita perde a devida importância e o texto termina voltando as pormenorizações teóricas. A situação exemplo, tão brilhantemente escolhida, poderia ser o foco central para a discussão de todos os conceitos selecionados, mas infelizmente ele foi pouco explorado. O material encerra-se buscando explicar o conceito de socialização primária e secundária. Assim, de um modo geral, o texto consegue ser bastante denso, mas com uma escrita clara e objetiva.

Como ocorreu anteriormente, o ponto de maior destaque fica com as atividades propostas para casa. Em primeiro momento, é solicitado ao aluno que preencha um quadro apontando as características das socializações primárias e secundárias e, em seguida, são apresentados dois textos que remetem a modos diferentes de socialização. O primeiro texto conta a vida de um pequeno índio Yanomami, nascido em Roraima. O segundo texto descreve o cotidiano de um menino de 8 anos, nascido em São Paulo. Ao solicitar que os alunos estabeleçam um paralelo entre os textos, a atividade cumpre amplamente como o seu objetivo, isto é, levar o aluno a perceber como o processo de socialização pode se desenvolver de maneiras diversas, dependendo do contexto em que está inserido, essa ferramenta favorece o processo de desnaturalização pois, “ao identificar estruturas e reconhecer a ampla gama de possibilidade que perpassa a ordem social”(NETO, GUIMARÃES e ASSIS, 2012, p.40).

Quadro 10 - Capitalismo, Ideologia e Alienação-Material Didático 8º ANO

Produzido por T.Bukowitz

A natureza oferece meios concretos e materiais para a sobrevivência de grupos humanos.

☺ → Os seres humanos podem extrair da natureza elementos necessários para sua sobrevivência.

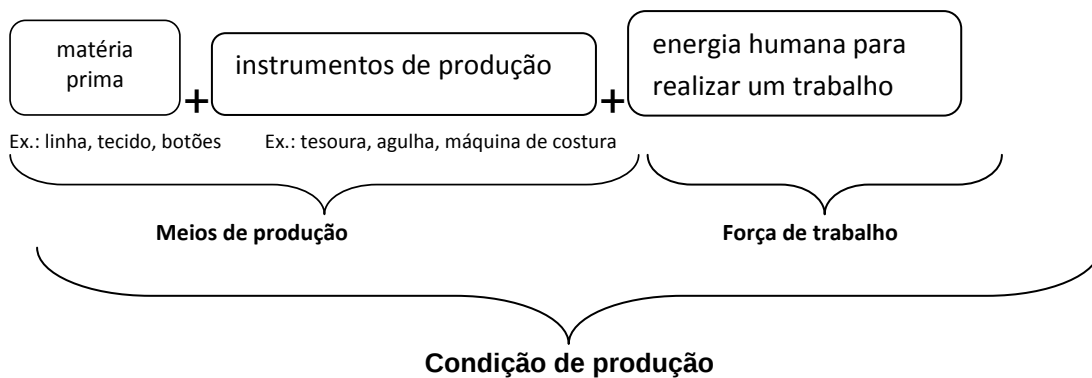
☺ → Sem o trabalho humano, nada se produz nas sociedades humanas.

☹ → Entretanto, atualmente, os seres humanos que mais trabalham para extrair riquezas da natureza são os que menos se beneficiam dessas riquezas.

🔗 **Por que isso acontece??**

As condições materiais de existência das sociedades humanas:

Segundo a concepção marxista (de acordo com a análise científica de Karl Marx), podemos dizer que os seres humanos sobrevivem segundo uma **condição material de existência**. Essa condição material de existência pode variar no tempo e no espaço. Em cada circunstância histórica há condições de produção específicas. Observe:

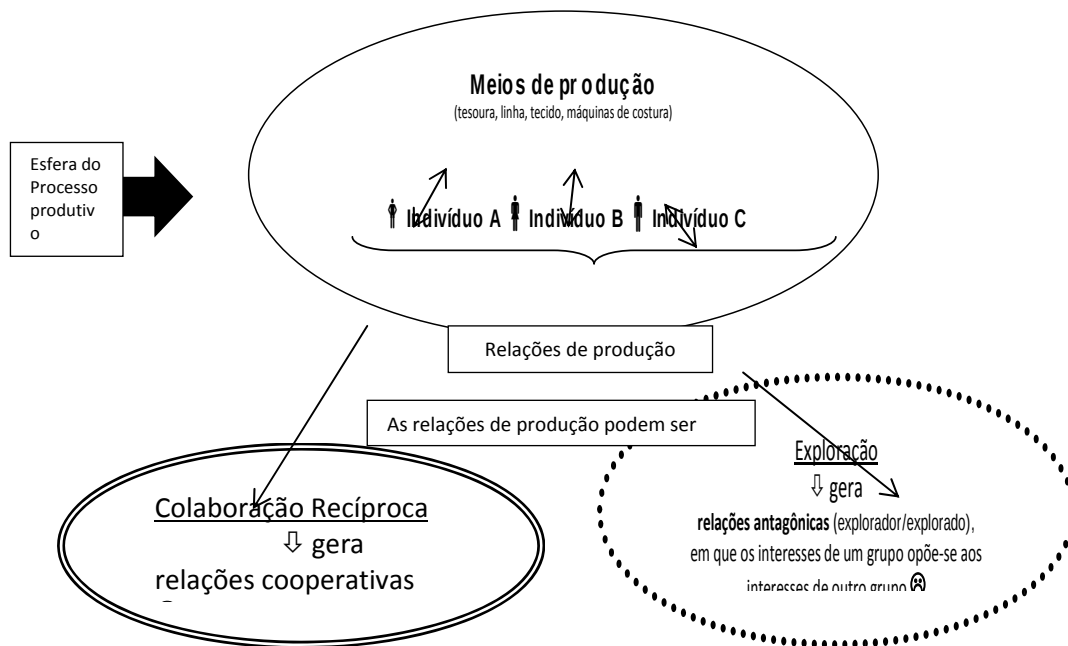


Perceba que:

- Sem os meios de produção, os seres humanos não podem trabalhar.
- Nos povos mais “primitivos”, quando produz-se apenas para a sobrevivência e não havia a propriedade privada, os frutos do trabalho eram divididos para a comunidade, havendo relações de COLABORAÇÃO RECÍPROCA durante o processo de produção e distribuição material.
- Nem toda sociedade humana esteve marcada pela desigualdade e pela exploração da força de trabalho de parte do grupo social em benefício de uma pequena parte deste grupo social.
- A exploração acontece quando desaparece a PROPRIEDADE COLETIVA dos meios de produção e quando surge a PROPRIEDADE PRIVADA dos meios de produção.
- A exploração do trabalho de alguns seres humanos ocorre quando um grupo de indivíduos concentra em suas mãos os meios de produção fundamentais. Paralelamente, parte dos indivíduos fica despojada dos meios de produção fundamentais.

🔗 As relações sociais entre seres humanos

- Os seres humanos, convivendo em sociedade, estabelecem entre si diversos tipos de relações. Os relacionamentos entre seres humanos podem ser familiares, parentais, de amizade, afetivos, amorosos, de produção, etc.
- relações que os indivíduos estabelecem entre si quando estão dentro do processo produtivo são chamadas de RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO.
- As RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO são determinadas pelo tipo de propriedade existente dentro da esfera do processo produtivo. Observe:



CARACTERÍSTICAS DO CAPITALISMO:

1. ☞ No sistema capitalista há proprietários dos meios de produção e há não proprietários dos meios de produção.
2. ☞ No sistema capitalista a maioria dos integrantes da sociedade não possui os meios de produção. Por isso, a única coisa que esses integrantes possuem, efetivamente, dentro do processo produtivo, é sua força de trabalho. Para sobreviverem, esses integrantes vendem a sua força de trabalho em troca de um salário (dinheiro), que vai permitir que eles comprem os elementos dos quais necessitam para sobreviver.
3. ☞ No sistema capitalista a relação entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores assalariados (que não possuem os meios de produção) são relações de EXPLORAÇÃO

4. ☞ No sistema capitalista tem-se como objetivo primordial a produção de CAPITAL (dinheiro).
5. ☞ No sistema capitalista não há uma preocupação central com a distribuição justa e equilibrada da riqueza produzida entre todos aqueles integrantes e participantes do processo produtivo.

O SISTEMA CAPITALISTA É CONTRADITÓRIO POR DIVERSOS MOTIVOS:

1. ☞ Em geral, os integrantes do processo produtivo que mais trabalham para produzir bens e riquezas são os que menos possuem bens e riquezas.
 2. ☞ Em geral, os integrantes que possuem os meios de produção (os quais trabalham menos horas por dia que a maioria dos trabalhadores assalariados) são aqueles que mais possuem riquezas e bens materiais.
 3. ☞ Muita riqueza é produzida, mas há muita miséria.
 4. ☞ Há enormes quantidades de produtos no mercado, mas há limitadas possibilidades de consumo destes prod O interesse dos donos dos meios de produção (obter o máximo resultado físico dos trabalhadores, produzindo-se o máximo de riqueza, pagando-se o menor salário possível, acumulando-se um lucro máximo) é o oposto do interesse dos trabalhadores (trabalhar de modo menos exaustivo com salários mais elevados).
 6. ☞ A maior parte do resultado da produção de riqueza fica com a minoria da população.
- Observe os dados abaixo:

Segundo o **CIDS/FGV** (Centro Internacional de Desenvolvimento Sustentável da Fundação Getúlio Vargas, conforme publicado em **Sempre Brasil - Revista Brasileira de Desenvolvimento Sustentável** (versão online)

O que temos, atualmente, como resultado do sistema capitalista, é um mundo mais desigual:

Pela primeira vez, o ONU dedicou um relatório ao tema desigualdade e os números mostram a disparidade na utilização de recursos e no consumo de alimentos e energia.

Os 20 países mais ricos do mundo têm 74% das linhas de telefone e consomem 45% da carne e dos peixes, 58% da energia e 87% do papel. Aos 20 países mais pobres cabem 1,5% das linhas telefônicas, 5% da carne e dos peixes, 4% da energia e 1% do papel. Na divisão da renda mundial, um bilhão de pessoas que vivem nos países ricos detêm 80% do total, restando para 80% dos habitantes 20% do dinheiro. Em quatro décadas, a renda per capita quase triplicou nos países ricos e aumentou menos de 26% nos mais pobres.”

Fonte: <http://www.insightnet.com.br/brasilempre/numero21/mat09.htm> (em 01/07/09).

Cidades brasileiras têm maior disparidade de renda no mundo, diz ONU

O documento **Estado Mundial das Cidades 2008/2009**, apresentado dia 22/10/2008, cita o desemprego e o declínio dos salários nas áreas urbanas.

O relatório utiliza o coeficiente Gini (indicador que mede a concentração de renda de um país).

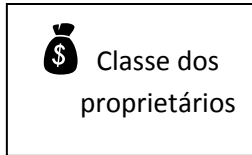
'A Colômbia e o Brasil são os dois países na América Latina com o maior coeficiente de Gini', disse à BBC Brasil a diretora do escritório regional para América Latina e Caribe do UN-Habitat (**Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos**) Cecília Martínez Leal. Entre as cidades com altos índices de desigualdade, ela cita São Paulo, Brasília e Fortaleza.

O fenômeno, no entanto, não é exclusivo da América Latina. De acordo com o documento, grandes cidades americanas, como Atlanta, Washington, Miami e Nova York registram níveis de desigualdade iguais aos de cidades africanas, como Nairóbi, ou latino-americanas, como Buenos Aires. Segundo o relatório, as cidades com maiores níveis de igualdade estão localizadas na Europa, mas Pequim, na China, é considerada a cidade com maior nível de igualdade no mundo.

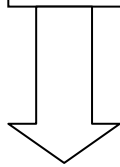
Fonte: Revista online **Centro de Mídia Independente**.

<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2008/10/431669.shtml> (em 01/07/09).

O domínio
ocorre através de →



Exerce
domínio



1. Controle econômico → uma pequena parcela de proprietários controla a economia e a produção de bens materiais.

2. Controle político → os representantes políticos e os membros do Estado estão diretamente relacionados com a elite econômica. Deste modo, o poder político oficial (Estado) trabalha no sentido de continuar beneficiando os membros da classe proprietária, mantendo a estrutura capitalista desigual de distribuição de renda. A política funciona a serviço da classe economicamente dominante.

3. Controle jurídico → as leis são capazes de legitimar o uso da força para conter manifestações, podem censurar ideias, publicações e atos contrários ao sistema econômico vigente.

4. Controle militar → as forças armadas, a serviço do Estado (o qual é composto majoritariamente por representantes da classe proprietária) tem a capacidade de reprimir questionamentos, insurreições, greves, e outras manifestações contrárias ao sistema econômico.

5. ★Controle ideológico★ → o Estado, através dos poderes jurídico e militar, tem a possibilidade de conduzir o rumo das ideias e do pensamento de muitos membros da sociedade. Este processo de controle ideológico pode ocorrer na forma de censura, na definição do perfil e conteúdo veiculado pela mídia (TV, jornais, revistas, rádio, indústria fonográfica, musical, cinematográfica e meios de comunicação em geral), pelos livros didáticos escolares/universitários, literatura etc.

O controle ideológico é responsável por definir que tipo de conteúdos deve ou não ser veiculado e transmitido à população em geral. Através do controle ideológico problemas inerentes ao sistema econômico não ficam evidentes e a população de assalariados permanece alienada dos elementos que de fato constituem o sistema em que está inserida. O sistema ideológico também é responsável por valorizar o sistema econômico em voga e por justificar sua existência, mostrando-o de modo aceitável e benéfico (apesar de suas crises constantes, estrutura injusta e extremamente desigual distribuição de renda).

Somados, esses elementos de controle são capazes de:

a) manter as relações de exploração econômica;

b) criar/reproduzir novas situações de exploração econômica;

c) manter os trabalhadores assalariados alienados (materialmente e ideologicamente) do funcionamento da sociedade em que estão inseridos;

d) evitar manifestações críticas ao sistema

A partir desta leitura crítica sobre a realidade social, política e econômica criada pelo modo de produção **capitalista**, podemos concluir que:

1. ☞→ Todas essas formas de controle acima citadas (econômico, político, jurídico, militar e ideológico) são comumente utilizadas em favor da manutenção da dominação econômica e dos interesses particulares dos grandes proprietários.
2. ☞→ Há um eficaz controle social que viabiliza a perpetuação da estrutura de exploração dos trabalhadores assalariados e os crescentes lucros da elite do sistema capitalista.
3. ☞→ Na perspectiva marxista, não há “Estado NEUTRO”. Nada é “neutro” na sociedade capitalista. Há interesses econômicos específicos e antagônicos entre os principais grupos sociais.
4. ☞→ A ideologia capitalista funciona de modo a valorizar o sistema econômico capitalista, evita mencionar as contradições internas desse sistema econômico, atenua as crises e problemas inerentes ao sistema econômico, culpa os membros da classe assalariada por sua situação de pobreza.
5. ☞→ Alienados dos meios de produção (sem a posse desses), os assalariados estão materialmente submetidos e subjugados às regras de funcionamento do regime capitalista.
6. ☞→ Alienados do entendimento (sem o conhecimento) de como o regime capitalista funciona, os assalariados, embora sejam materialmente explorados, muitas vezes não percebem-se como explorados. Eles não encontram motivos para criticar o sistema em que se encontram, aceitam a sociedade do modo em que está constituída e acreditam que sua condição socioeconômica é reflexo de seus esforços pessoais insuficientes e/ou medíocres.
7. ☞→ Alienados dos meios de produção, alienados do entendimento (sem o conhecimento) de como o regime capitalista funciona, e inebriados e/ou iludidos pela ideologia capitalista, pelos meios de comunicação de massa, pela indústria cultural, etc, os assalariados mantêm o capitalismo em funcionamento, cooperam para a continuidade da desigualdade socioeconômica, e operam tal como peças de uma engrenagem mecânica (*desumanizados*) capazes de produzir lucros cada vez maiores e de reforçar a ciranda financeira do capitalismo globalizado.

No quadro 10 temos como proposta de discussão “Capitalismo, Ideologia e Alienação”. O material produzido se propõe abordar os principais aspectos de uma análise marxista da sociedade, problematizando a concepção de trabalho como o meio essencial para transformação da natureza na busca pela satisfação de necessidades, ou seja, mostrar que para sua sobrevivência os homens vivem de acordo com as condições materiais disponíveis no meio ambiente e com as condições que criam para si mesmos, situação que pode variar conforme o tempo e o espaço.

Além disso, o material didático busca explicar as especificidades das relações sociais e de produção próprias do capitalismo, na tentativa de desvelar os mecanismos que são utilizados para manter a exploração do capitalista sobre os trabalhadores. Tais conceitos abstratos e complexos, são explicados através do uso de diagramas e mapas conceituais, construídos de forma bastante didática. Por isso, conseguem “traduzir” de uma maneira simples e, ao mesmo tempo densa, conteúdos excessivamente teóricos. Entretanto, cabe refletir se é realmente necessário um aprofundamento teórico, como o que foi proposto, para os alunos do 8º ano?

É essencial considerarmos que a Sociologia proposta para o Ensino Fundamental deve ter como objetivo o desenvolvimento da imaginação sociológica, ou seja, a capacidade de olhar o mundo de maneira menos ingênua percebendo as interrelações das questões públicas com questões pessoais , e não formar sociólogos , justamente por isso o detalhamento que foi proposto nesse material poderia se torna um excesso. Contudo, cabe considerar também que , o detalhamento teórico proposto abre a possibilidade para a formação de uma base de conhecimentos prévios que em um próxima etapa de escolarização(o Ensino Médio), permitiria ao aluno ter uma maior familiarização com os termos e conceitos da teoria sociológica estudada, o que favoreceria a inserção de fragmentos dos textos clássicos em sala de aula. Assim, como coloca Schevisbiski (2009, p.7) “Dessa forma, dá-se o contato direto com a linguagem e o pensamento vivo dos autores, abre-se a possibilidade do “caminhar na companhia do autor”, de “pensar com ele”,de “interrogar a partir dele e contra ele” (CHAUÍ, 1983, p. 12)”.

Quadro 11 - Trabalho Proposto aos Alunos do 8º

Material elaborado pela equipe de professores do Pedro II:

Juventude, Consumo e Indústria Cultural

Texto original de Antônio Carlos Brandão e Milton Fernandes Duarte (1990), em “Movimentos Culturais de Juventude”, adaptado para fins didáticos.

A chamada “cultura” jovem, a partir dos anos 50, é um exemplo de como alguns comportamentos sociais ou atitudes podem ser, ao mesmo tempo, contestadores e comerciais: por um lado transformando os padrões da sociedade, contestando e, por outro, alimentando uma poderosa indústria cultural.

A partir do final do século XIX, a industrialização em larga escala atingiu também os elementos da cultura erudita e da popular, dando início à *indústria cultural*. O incessante desenvolvimento da tecnologia, cada vez mais sofisticada, principalmente nos meios de comunicação (fotografia, disco, cinema, rádio, televisão, etc.), passou a atingir um grande número de pessoas, dando origem à chamada “cultura de massa”. Ao contrário das culturas erudita e popular, a cultura de massa não está ligada a nenhum grupo específico, apesar de a burguesia utilizá-la em seu proveito para obter lucro na sua comercialização. Ela é produzida e transmitida não como uma manifestação específica de um grupo, mas na forma de mercadoria a ser consumida, transmitido de maneira industrializada, para um público generalizado, de diferentes camadas socioeconômicas. Forma-se, então, um enorme mercado de consumidores em potencial, atraídos pelos produtos oferecidos pela indústria cultural.

Com a industrialização dos elementos da cultura erudita e popular, o produto cultural irá se apresentar de forma esteticamente nova. Podemos tomar como exemplo a gravação de uma sinfonia de Beethoven executada com o auxílio de sintetizadores computadorizados e outros aparelhos de alta tecnologia, cujo ritmo e som diferentes quase dão origem a uma nova obra.

Utilizando-se dos meios de comunicação, a indústria cultural primeiramente lança o produto em grande quantidade (milhares ou milhões de discos, por exemplo), e, depois, induz as pessoas a consumi-lo, apelando para outras razões além de seu valor artístico. Ao divulgar produtos culturais de diferentes origens (erudita e popular), a cultura de massa possibilita seu conhecimento por diferentes camadas sociais, criando também um campo estético próprio e atraente voltado para o consumo generalizado da sociedade.

A cultura jovem: Com a explosão demográfica (o *baby boom*) e a expansão econômica dos Estados Unidos, durante e após a II Guerra Mundial, a população adulta norte-americana permaneceu com valores morais arcaicos e preconceituosos, o que criou um vazio e uma insatisfação na juventude, principalmente nos de classe média.

Neste contexto, surgiu uma cultura própria da juventude reflexo de suas tendências comportamentais de revolta. Essa cultura foi expressa principalmente pela música, de forma individualizada ou em pequenos grupos. A partir daí começou a se configurar um mercado consumidor constituído basicamente por jovens de diferentes classes sociais.

Embora inicialmente fora dos padrões preconizados pela sociedade estabelecida, a cultura jovem passou a ser devidamente assimilada e comercializada pela indústria cultural, que a divulgou pelos meios de comunicação, tornando-a universal.

Mas foi somente a partir dos anos 60 que a juventude passou a apresentar críticas mais contundentes à sociedade moderna, não só negando os valores dessa sociedade, mas tentando criar e vivenciar um estilo de vida alternativo e coletivo, contra o consumismo, a industrialização indiscriminada, o preconceito racial, as guerras, etc.. Com isso, essa juventude mais crítica e politizada negou a cultura vigente, até então sustentada e manipulada em sua maior parte pela indústria cultural. Essa reação jovem, conhecida como “contracultura”, é simbolizada principalmente pelos hippies, mas para alguns voltaria a se repetir de maneira diferente com os punks no final dos anos 70.

Mesmo se opondo à industrialização da cultura, é por meio da indústria cultural que esses movimentos jovens acabam se expandindo e se deixando assimilar. Por um lado, introduzem temas e questões até então ignorados ou pouco discutidos pela maioria da sociedade, como por exemplo, drogas, sexo, racismo, ecologia, pacifismo. Por outro lado, evidenciam o aspecto transformador da cultura jovem que, expressando uma visão crítica da realidade, acaba por modificá-la, mesmo estando submetida a um rígido processo de industrialização e comercialização.

No quadro 11, temos como foco a discussão “Juventude, Consumo e Indústria Cultural”. O texto elaborado consiste em uma adaptação das discussões propostas por Brandão e Duarte (2004) no livro intitulado “Movimentos Sociais e Culturas da Juventude”. Primeiramente, apresenta-se uma breve explicação sobre o conceito de Indústria e sua relação com a Cultura de Massa. O texto é bastante objetivo e estabelece uma interpelação de tais conceitos com a construção de uma cultura jovem, pois é através dos meios de comunicação de massa que irá se consolidar uma determinada ideia de juventude e uma forma de se comportar.

Quadro 12 - Modelo de ficha de análise da entrevista feita pelo grupo
Material elaborado pela equipe do Colégio Pedro

Prazo de apresentação do trabalho: ____/____/2009

Valor: 2,5 pontos

I. Objetivo: Cada grupo (com aproximadamente 7 alunos) irá desenvolver um trabalho de pesquisa sobre os movimentos culturais de juventude numa determinada década do século XX (50, 60, 70, 80 ou 90).

Década sorteada pelo seu grupo: ____

II. Metodologia de trabalho: Realizar os dois itens abaixo:

- 1) Levantamento de dados, considerando diferentes fontes (internet, livro didático e outros livros, jornais, revistas). O uso do livro didático é obrigatório como fonte de pesquisa;
- 2) Uma entrevista deverá ser realizada pelo grupo com alguém que tenha sido jovem na referida década (a entrevista deverá seguir o roteiro de orientação em anexo). O entrevistado deverá ter tido entre 13 e 20 anos, aproximadamente, durante a década que foi sorteada por seu grupo.

III. Formas de apresentação dos resultados para a turma/professor:

- 1) Performance (caracterização da época através de uma esquete teatral ou dramatização, incorporando objetos/elementos variados: diálogos com gírias e personagens; mostrar publicações impressas, roupas, imagens/fotos, músicas e objetos diversificados da época na composição do cenário).
- 2) Apresentação do texto (síntese do trabalho de pesquisa e da entrevista) para a turma. Este material será posteriormente distribuído para todos os alunos da turma através de cópias feitas pela professora. O texto deverá ter de uma a duas páginas

IV. Material a ser entregue ao professor no dia da apresentação:

- 1) Texto produzido pelo grupo (mencionado no item anterior);
- 2) Ficha de análise da entrevista (conforme modelo em anexo)

A ENTREVISTA: ALGUNS ASPECTOS FUNDAMENTAIS

(Adaptado de COSTA, Cristina. Sociologia: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 2005)

1-A entrevista é um procedimento de pesquisa utilizado para conseguir opiniões, fatos ou testemunhos sobre determinada questão. O objetivo seria compreender crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

2-Para conseguir fazer um levantamento dos dados, o pesquisador (grupo) precisa ter um “roteiro de questões”, construído de acordo com os objetivos do trabalho.

3-O processo costuma ser gravado, justamente para facilitar a sistemática de análise de resultados (no caso utilizaremos em nossa síntese a “ficha de análise da entrevista”).

Para assegurar o valor científico dos dados é necessário que o entrevistador estabeleça uma relação de confiança com o entrevistado, mas sem influenciar nas suas respostas.

4-Algumas recomendações: deixar o entrevistado à vontade, respeitar seus sentimentos e dignidade, além de esclarecê-lo acerca dos objetivos do trabalho.

Entrevista realizada por : ____ em ____/____/2009 . Década pesquisada

Dados do entrevistado: Sexo, ocupação na década pesquisada; Idade na década pesquisada; local de moradia na época; ocupação atual; idade atual e local de moradia atual

ASPECTOS A SEREM ABORDADOS DURANTE A ENTREVISTA E POSTERIOR DESCRIÇÃO: moda, tecnologia, política, ídolos/ícones, estilos de vida, gíria, lazer e Cultura (filmes e músicas).

No quadro 12, vemos a atividade proposta para encerrar as discussões a respeito do tema juventude. O trabalho consiste em uma pesquisa sobre os movimentos culturais da juventude de determinadas décadas do século XIX (1950,

1960, 1970, 1980 e 1990). As metodologias propostas para o desenvolvimento do trabalho são revisão bibliográfica sobre a década que o grupo está estudando junto com a elaboração de uma entrevista com alguém que foi jovem na época.

Ao propor o uso das entrevistas, vemos uma estratégia bastante interessante, que permite o contato dos alunos com um recurso amplamente utilizado na produção de conhecimento na área das Ciências Sociais. Além disso, a escolha dessa atividade possibilita um maior envolvimento e empatia dos adolescentes com o tema estudado, o que, potencialmente, pode colaborar para que os alunos reflitam sobre os estereótipos ligados a juventude e uma melhor compreensão dos processos de mudança social, pois ao revelar uma perspectiva histórica a atividade permite ao aluno estabelecer uma relação com as permanências e mudanças da condição de ser jovem e assim “perceber que o que está acontecendo com eles (indivíduos) como minúsculos pontos de cruzamento da biografia e da história, dentro da sociedade”(MILLS,1982,p14).

Quadro 13- Material elaborado para os alunos do 9º do Ensino Fundamental
Elaboração: Profa. Paula Menezes

TEMA: Movimentos Sociais nas Sociedades Capitalistas

1-Em nossa sociedade capitalista, observamos uma série de conflitos que podem dar origem a uma reação da sociedade. Esta reação pode ser espontânea, de revolta, de violência, ou pode ser uma reação organizada, onde um grupo de pessoas se agrupa entorno de algumas ideias e projetos em comum. Utilize o espaço abaixo para pontuar as características que explicam o que é um movimento social

2- O início dos movimentos operário e sindical
 O movimento operário surge no século XIX com uma forte crítica a vários aspectos do capitalismo, exigindo direitos para os trabalhadores, ou propondo a destruição do capitalismo e a construção de sociedades mais igualitárias. Você saberia dizer porque e como este movimento social surgiu? Quais eram suas principais reivindicações?

Muitas destas reivindicações do movimento operário se transformaram em direitos.

O que significam estes direitos?Os direitos, assim como os deveres, fazem parte da organização política de uma sociedade, e garantem um “contrato” entre as pessoas, o Estado, as empresas e todas as instituições existentes na sociedade. Estes direitos estão fundados na ideia de **democracia**, onde são devem ser garantidos aos indivíduos pertencentes àquela sociedade as condições de vida para que possa produzir, alimentar-se, vestir-se, divertir-se, ou seja, para que possa ajudar e usufruir do que ajudou a produzir em seu país, cidade ou comunidade.

Para os movimentos sociais, a democracia e a garantia destes direitos só consegue e pode ser feita se a sociedade tiver participação ativa na vida política. Não apenas o voto, mas as manifestações e a luta constante são o que impedem a violação destes direitos.

Os movimentos sociais e os direitos no século XX

Fordismo: muito além da fábrica

O fordismo associou produção em massa com consumo de massa. Henry Ford, dono das indústrias Ford, formulou a ideia da jornada de oito horas por cinco dólares, aumentando bastante o salário dos trabalhadores. Ele imaginava que, assim, estaria criando um mercado consumidor para seus próprios produtos.

O Fordismo criou uma verdadeira civilização: um modelo de trabalhador (que ia do trabalho para casa, da casa para o trabalho); um modelo de família (o homem trabalhava para prover a família); um modelo de Estado (o Estado deveria organizar a reprodução da sociedade – intervenção econômica, política e cultural)

O fordismo inaugura uma fase diferente no capitalismo, e uma nova cultura baseada no CONSUMO. As inovações de Henry Ford foram tanto na...

PRODUÇÃO – produzindo carros mais simples e mais baratos, vendendo mais que seus concorrentes. Para produzir mais ele inventou um novo método de produção: a linha de montagem, diminuindo o tempo entre uma operação e outra da produção do automóvel. Além disso, o pagamento de 5 dólares pela jornada de 8 horas deixou os funcionários mais satisfeito.quanto no CONSUMO – ao aumentar o preço da jornada dos trabalhadores, também deu um grande estímulo ao consumo. A propaganda também era sua forte aliada.

Novas formas de organização/reacção da sociedade (principalmente a partir dos anos 60):

Sindicalismo de massa

Movimento estudantil

Movimento feminista

Movimento anti-nuclear e anti-guerra (início do movimento ecológico)

Movimento negro

Movimento anti-globalização

Tipos de direitos conquistados por estes movimentos

Muitos dos direitos que hoje possuímos só existem, pois em uma determinada época um certo número de pessoas acreditou que seria preciso garanti-los em forma de lei, manifestando-se e lutando para que isso acontecesse. Os movimentos sociais enfatizam diferentes direitos em suas lutas: assim, por exemplo, o movimento sindical luta por direitos relativos ao trabalho e emprego; o movimento ambientalista luta por direitos relativos ao meio-ambiente; o movimento negro, luta para criar igualdade de condições para a população negra, que foi historicamente marginalizada.

Vejamos os principais tipos de direitos existentes:

Direitos civis: _____

Direitos políticos: _____

Direitos Sociais: _____

Por último, temos no quadro 13 uma modelo de avaliação destinado aos alunos do 8º ano que versa sobre movimentos sociais na sociedade capitalista. As questões apresentadas na prova são todas discursivas e são contextualizados com textos de apoio, o que facilita o desenvolvimento das respostas pelos alunos. Aqui não se exige apenas a capacidade de memorização dos conteúdos, mas o desenvolvimento da capacidade de argumentação e exposição do que apreendeu.

Mesmo com esses pontos positivos, a prova exige que os alunos dominem conhecimentos bastante específicos acerca dos movimentos sociais, como, por exemplo, os elementos constitutivos dos movimentos sociais ou ainda o conjunto de direitos que foram conquistados pela luta dos diversos movimentos sociais. Podemos inferir, pelo o que foi exposto na prova, que existe uma clara reprodução dos conteúdos que são cobrados no Ensino Médio referente a tal temática, ou seja, o que se ensina no Ensino Fundamental é o mesmo que será trabalhado no Ensino Médio, mantendo, inclusive, o mesmo nível de complexidade. Talvez fosse mais

interessante abordar questões referentes à participação política, pensadas a partir do contexto escolar e não a reprodução da complexidade do Ensino Médio.

Após a análise do material didático, elaborado pela equipe de professores do Colégio Pedro II, fica evidente a qualidade do trabalho desenvolvido por essa instituição, no que se refere ao Ensino de Sociologia voltado para o Ensino Fundamental. O material desenvolvido é bem construído conceitualmente, existindo um compromisso em manter o rigor teórico e metodológico na discussão dos temas das Ciências Sociais, mesmo nessa etapa de escolarização.

Justamente por isso, em alguns aspectos, exista uma teorização em excesso. Desse modo, para que o material funcione bem em sala de aula e a transposição didática seja efetiva, exige-se uma maior habilidade do professor na condução do processo de ensino, o que perpassa, evidentemente, a qualidade da formação desse educador. No caso da instituição em questão isso não é um problema, visto que ela possui em seu quadro profissionais qualificados, o que permite, provavelmente, que as atividades sejam bem executadas. Certamente, se tais materiais fossem utilizados em outros contextos institucionais, seu êxito não seria algo garantido.

Entretanto, cabe ressaltar que as atividades propostas nos materiais analisados, são as que potencialmente poderiam ser utilizadas em qualquer contexto institucional, por se tratarem de atividades práticas, criativas e atrativas, representam um recurso efetivo para fixação do conteúdo e construção de um conhecimento aprofundado sobre os temas trabalhados.

CAPÍTULO 4

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS SOCIAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CASO DE SÃO LEOPOLDO- RS

Após problematizar as experiências de Ensino de Sociologia com alunos do Ensino Fundamental desenvolvidas pelo Colégio Pedro II – RJ, considerado nesse trabalho como caso referência, faz-se necessário apresentar dados coletados de outras localidades, que em contextos sociais, educacionais e econômicos diferentes, desenvolvem práticas exemplares que merecem ser estudadas e divulgadas no meio acadêmico. Justamente por isso será apresentado o caso da cidade de São Leopoldo, situado no Rio Grande do Sul.

A cidade de São Leopoldo, localizada na região metropolitana de Porto Alegre, está acerca de 31km da capital gaúcha. Foi fundada em 1824 com chegada dos primeiros imigrantes alemães. O município conta hoje com cerca de 214.087 mil habitantes, habitantes predominantemente na região urbana. Com um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0.739 e um PIB per capita de R\$ 19.259,49, caracteriza-se por ser um município de pequeno porte com uma relativa qualidade de vida, no qual sua população é obrigada a sair para trabalhar e estudar, destinando-se em sua maioria para a cidade de Novo Hamburgo.

É nesse município com praticamente nenhuma visibilidade nacional, que em 2005 realizou-se o primeiro concurso para licenciados em Ciências Sociais para atuarem no Ensino Fundamental. O objetivo era implantar como novidade no currículo do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º, a disciplina de Sociologia. Os primeiros docentes começaram a ser nomeados em 2007 e logo em 2010 foi realizado outro concurso.

O profissional de Ciências Sociais que decidiu a se dedicar ao Ensino de Sociologia no nível fundamental, passou a receber como salário inicial R\$ 1505,43 reais, por um jornada de trabalho de 20h semanais, distribuídas da seguinte forma: 14 horas em sala de aula e 6 horas destinadas a hora atividade.

Cabe acrescentar que em cada série, a disciplina é ofertada ainda hoje com duas aulas semanais de 55 minutos. Para completar sua carga horária, o professor precisa atender, em média, sete turmas de Ensino Fundamental. No que diz respeito à distribuição das aulas e a quantidade de aulas semanais, podemos

perceber que a organização do trabalho docente no Ensino Fundamental dessa cidade do Rio Grande do Sul não é tão diferente da realidade encontrada pelos profissionais que atuam no Ensino Médio do Paraná.

Atualmente, das trinta e sete escolas de Ensino Fundamental da rede municipal, nove delas possuem o Ensino de Sociologia. Algumas outras escolheram pela implementação da Filosofia, pois a opção por uma das disciplinas é feita de maneira autônoma pelas escolas, podendo inclusive não inserir nenhuma delas.

Mesmo sendo um universo pequeno de instituições que oferecem a disciplina, em comparação ao universo total de trinta e sete escolas no município, as escolas que buscam implementar o ensino de Sociologia enfrentam como desafio central desenvolver parâmetros mínimos para a introdução em larga escala do ensino da disciplina. Sem esquecer que cada instituição representa uma experiência particular, existindo disparidades estruturais ao considerar as comunidades nas quais estão inseridas. Justamente por essas características e desafios, o caso de São Leopoldo representa um contraponto interessante à experiência desenvolvida no Rio de Janeiro.

Desde o início de 2010, os professores envolvidos nessa experiência inovadora, na busca por encontrar maneiras de homogeneizar as ações pedagógicas em sala de aula, vêm elaborando diretrizes mínimas para a orientação da prática docente de Sociologia no Ensino Fundamental. Nesse sentido, foi elaborado uma proposta curricular do 6º ao 9º do Ensino Fundamental para a disciplina na rede municipal, que em muito se parece com a proposta curricular do Ensino Médio, mas adaptada para quatro anos.

Assim, cabe apresentar a proposta curricular para a disciplina de Sociologia elaborada para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul de 2009.

Quadro 14 - Proposta curricular de sociologia – rs: a - eixo de competência Representação e comunicação

EIXOS DE COMPETÊNCIAS; COMPETÊNCIAS E ÊNFASES ANALÍTICAS	HABILIDADES	TEMAS
A - EIXO DE COMPETÊNCIA REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO Entender a importância da Sociologia como ciência e suas tecnologias de pesquisa, informação e comunicação para o conhecimento de problemas sociais, bem como equacionar possíveis soluções para eles. Competências O eixo <i>representação e comunicação</i> aponta para as seguintes competências: • A. 1. Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade expressos nas explicações da Sociologia, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as explicações do senso comum. • A. 2. Identificar, a partir das observações e reflexões realizadas, as fontes dos diferentes discursos sobre as realidades sociais. Ênfases Analíticas <i>As Questões Teóricas e Metodológicas em Sociologia</i> O embate do conhecimento científico <i>versus</i> conhecimento vulgar (ou senso comum). As questões relativas aos métodos e técnicas de pesquisa e de investigação social.	- A. 1. Identificar em diferentes fontes os elementos que compõem o sistema societário e seus processos de permanência e transformação. - A. 1. Identificar e comparar semelhanças e diferenças entre representações sociais acerca de situações ou fatos de natureza social, reconhecendo os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados. - A. 1. Identificar e comparar pontos de vista científicos e do senso comum acerca de aspectos culturais selecionados, expressos em diferentes fontes e registros. - A. 2. Identificar e analisar as raízes socioculturais dos preconceitos (étnico-raciais, de gênero, sexualidade e de idade) e avaliar as propostas formuladas para combatê-los. - A. 2. Identificar os instrumentos para ordenar, analisar e explicar os processos e eventos sociais, relacionando-os a fatores históricos, geográficos, econômicos, políticos e culturais. - A. 2. Identificar e correlacionar com seus contextos de formulação fontes documentais de naturezas diversas e textos analítico-interpretativos sobre diferentes processos sociais, interpretando seus significados	Sociologia e Sociedade • A Sociologia: Conhecimento Científico <i>versus</i> Senso Comum • História do Pensamento Sociológico: as Contribuições das Principais Correntes Teóricas • A Sociologia no Brasil: História e Perspectivas • Ciências Sociais e Educação: Sociologia no ensino médio Conceitos Fundamentais da Sociologia Sistemática para o Conhecimento do Cotidiano • Comunidade e Sociedade • Categorias Sociais e Grupos Sociais Primários e Secundários • Ação Social e Modos de Interação Social: Processos Sociais de Cooperação; Acomodação; Assimilação; Competição e Conflito Social • Os Indivíduos e os Processos de Socialização: Status Social, Papéis Sociais, Identidades e Máscaras Sociais • Instituições Sociais: Instituições Econômicas, Instituições Políticas, Instituições Jurídicas, Instituições Religiosas, e Instituições Culturais • A Família, a Escola, o Jovem e o Adolescente • Valores e Normas Sociais: Controle Social e Comportamento Desviante

Quadro 15 - Proposta curricular de sociologia – rs: b - eixo de competência investigação e compreensão

EIXOS DE COMPETÊNCIAS; COMPETÊNCIAS E ÊNFASES ANALÍTICAS	HABILIDADES	TEMAS
B - EIXO DE COMPETÊNCIA INVESTIGAÇÃO E COMPREENSÃO 1. Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros. 2. Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, bem como os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. 3. Entender os princípios das tecnologias da Sociologia voltadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, de organização, de gestão, de trabalho em equipe, empregando-as para a identificação de problemas sociais e suas possíveis soluções. Competências O eixo <i>investigação e compreensão</i> aponta para as seguintes competências: • B. 1. Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas” nas relações interpessoais com os vários grupos sociais. • B. 2. Construir uma visão crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do <i>marketing</i>, como estratégia de persuasão dos consumidores e dos eleitores. • B. 3. Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar, sob a égide da “Cultura da Paz”, o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual. Ênfases Analíticas <i>Cultura, Diversidade Cultural, Educação, Tolerância e</i>	- B. 1. Analisar manifestações culturais significativas do presente, associando-as aos seus contextos socio-históricos. - B. 2. Analisar, em um mundo globalizado, os efeitos e as inter-relações das mudanças provocadas pela indústria cultural no cotidiano de diferentes grupos sociais, considerando as permanências e transformações de suas identidades sociais. - B. 3. Analisar a produção das múltiplas formas de memória social e suas inter-relações com o tempo social. - B. 3. Valorizar a diversidade do patrimônio social, cultural e artístico, suas manifestações e representações em diferentes espaços sociais. - B. 3. Identificar e avaliar distintas formas de tratamento e preservação da memória material e imaterial de grupos sociais, comunidades e sociedades nacionais	Cultura e Sociedade • Conceitos de Cultura e de Ideologia • Cultura e a Questão do Relativismo Cultural • Cultura Material e Imaterial • Cultura Erudita e Cultura Popular e Cultura de Massa • Relações entre Consumo e Alienação na Cultura de Massa Hoje • Os Movimentos de Contracultura • Criação Cultural e Conscientização Cultura e Sociedade no Brasil • Valores Culturais Brasileiros: A Diversidade Cultural e a Questão da Identidade Nacional • Mapas Culturais do Brasil • A Indústria Cultural no Brasil: Política, Economia e os Meios de Comunicação de Massa Educação e Cultura: Democratização de Oportunidades • Cultura, Educação e Novas Tecnologias de Informação • As Desigualdades de Oportunidades Educacionais e Políticas Públicas Juventude, Adolescência e Cultura • O Jovem e o Adolescente no Brasil Hoje: Afetividade, Sexualidade e Relações de Gênero • A Cultura Jovem no Brasil Hoje: “Tribos” e Propostas Diversidade Cultural e Tolerância • Etnocentrismo, Discriminação Social e Preconceito Social em Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade, assim como de Categorias Sociais de Idade • Educação, Tolerância e “Cultura da Paz”

<i>“Cultura da Paz”</i> Identidade cultural, indústria cultural, mídia e propaganda, educação, alienação e conscientização tolerância, “Cultura da Paz” e a luta contra os preconceitos e o etnocentrismo		
--	--	--

Quadro 16 - Proposta curricular de sociologia – rs: c - eixo de competência contextualização sociocultural

EIXOS DE COMPETÊNCIAS; COMPETÊNCIAS E ÊNFASES ANALÍTICAS	HABILIDADES	TEMAS
C - EIXO DE COMPETÊNCIA CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOCULTURAL 1. Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e das relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos. 2. Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos. 3. Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de investigação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural. 4. Entender o impacto das tecnologias associadas à Sociologia e às demais Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social. 5. Compreender, também, a relevância social dessa ciência e de suas tecnologias de pesquisa, informação e comunicação para o conhecimento e possível solução de problemas sociais.	C. 1. Analisar e interpretar os processos de transformação socio-histórica de distintas realidades sociais, a partir de conhecimentos sobre a economia e as práticas sociais e culturais. - C. 1. Analisar e interpretar a mundialização da economia e os processos de interdependência das nações, acentuados pelo desenvolvimento de novas tecnologias. - C. 1. Identificar as principais características das novas tecnologias e avaliar as modificações que impõem ao mundo do trabalho (desterritorialização da produção industrial e agrícola), às condições socioambientais e às relações sociais cotidianas. - C. 1. Correlacionar a dinâmica dos fluxos populacionais (migrações internas e internacionais) com as formas contemporâneas de organização do espaço sociogeográfico. - C. 1. Posicionar-se criticamente sobre os processos de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais no contexto societário presente, identificando e comparando referenciais alternativos que visem erradicar formas de exclusão social. - C. 1. Propor formas de atuação para a conservação do meio ambiente e a promoção de um desenvolvimento sustentável e equitativo. - C. 2. Analisar e interpretar, tendo como referência a concepção de “Ética Universal” da UNESCO, o papel dos valores éticos e morais	Trabalho e Sociedade • Conceitos de Trabalho e de sua Relevância Social • Modos de Produção e História Social • Estrutura de Classes e Estratificação Social • Trabalho, Ócio e Lazer na Sociedade Pós-Industrial • O Trabalho no Brasil: Escravidão, Trabalho Livre e a Exclusão Social Globalização, Novas Tecnologias e as Novas Qualificações • Mercado de Trabalho: Emprego e Desemprego • Profissionalização e Mobilidade Social: Perspectivas de Ascensão Social no Brasil Desigualdades Sociais: Conceituação e Formas Históricas • Desigualdades de Oportunidades de Trabalho: As Múltiplas Discriminações por Gênero, Raça, Idade e Escolaridade • As Desigualdades Sociais no Brasil Hoje e as Políticas Sociais Desenvolvimento Sustentável Equitativo e Mudanças Sociais • Concepções e Conceitos de Mudanças Sociais, de Reformas Sociais e de Revolução Social • Políticas Públicas, Reformas Sociais e Desenvolvimento Sustentável Equitativo O Estado e a Questão da Democracia • Concepções de Ditadura, Autoritarismo e Estado de Direito

6. Aplicar as tecnologias da Sociologia e demais Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. Competências <i>No eixo contextualização sociocultural, as competências são:</i> • C. 1. Compreender as transformações no mundo do trabalho e os novos perfis de qualificação exigidos por mudanças nos sistemas de produção. • C. 2. Construir a identidade social e política de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e, também, entre os diferentes grupos. • C. 3. Compreender o significado histórico-social do Protagonismo Juvenil na Luta por seus Direitos Ênfases Analíticas <i>Trabalho e Cidadania</i> Desenvolvimento econômico e transformações no mundo do trabalho nas diferentes estruturas sociais em um mundo globalizado. Democracia e Cidadania: Identidade social, Participação Política e Desenvolvimento Sustentável e Equitativo. <i>Jovens e Adolescentes Hoje: Situação Social e Perspectivas</i> Protagonismo de Jovens e Adolescentes: Direitos, Deveres e Cidadania Plena.	na estruturação política das sociedades. - C. 2. Analisar e interpretar o papel do Direito (civil e internacional) na estruturação, organização e democratização das sociedades. - C. 2. Identificar os significados socio-históricos das relações de poder nas sociedades nacionais e entre nações no contexto do processo de globalização - C. 2. Analisar e interpretar o papel social das instituições sociais (sindicatos; partidos políticos; ONGs; igrejas; organismos internacionais, por exemplo), no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social. - C. 2. Identificar a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade social. - C. 2. Analisar e avaliar as conquistas sociais e as transformações democratizantes ocorridas na legislação política, civil e social, em diferentes períodos históricos. - C. 2. Identificar o papel dos diferentes meios de comunicação na formação da opinião pública e avaliar, criticamente, suas possíveis contribuições para o fortalecimento da cidadania e da democracia. - C. 2. Reconhecer alternativas diferenciadas de intervenção em conflitos sociais e crises institucionais e resolução dos mesmos sob a égide da “Cultura da Paz”, respeitando os valores humanos e a diversidade sociocultural. - C. 3. Identificar as principais características e perspectivas da situação social do Jovem e do Adolescente no Brasil Hoje e as tendências do Protagonismo Juvenil na Luta por seus Direitos.	• Estruturas Políticas: Representação e Participação • Direitos do Cidadão e Relações de Poder Político no Cotidiano O Estado Brasileiro e a Democracia • Democracia e República no Brasil: Mandonismo, Patrimonialismo, Autoritarismo e Estado de Direito • A Constituição e os Três Poderes no Brasil Hoje: Atribuições Constitucionais e Desempenho • Movimentos Sociais, Ética e Democracia no Brasil • “Cultura da Paz” e a Resolução Democrática de Conflitos Sociais e de Crises Institucionais O Jovem e o Adolescente Hoje • Situação Social, Direitos e Deveres dos Jovens e dos Adolescentes no Brasil Hoje: Educação, Trabalho, Saúde, Cultura e Lazer • O Jovem e o Adolescente como Protagonistas de seus Direitos e Deveres
--	--	---

Fonte (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 98 a 101).

Ao analisarmos os conteúdos e a forma como a Proposta Curricular do Rio Grande do Sul de 2009 se apresenta, fica evidente sua clara inclinação à ideia de competências e habilidades. O currículo por Competências e Habilidades sofre forte influência da difusão do relatório Jaques Delors (1998), originado da Reunião

Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, que estabelece como pilares para a educação as seguintes orientações: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

A principal característica dessa proposta curricular de 2009, e que segundo os docentes é a que está em vigor nas escolas que adotam a Sociologia no Ensino Fundamental, é colaborar para o processo de produção de indivíduos, tornando-os capazes de resolver problemas com criatividade, se adaptar de maneira mais flexível a seu meio e, principalmente, atender as necessidades do mercado de trabalho, ou seja, criar indivíduos capazes de “se resolverem” em um contexto de reestruturação produtiva e instabilidade.

Para dar conta desse projeto, o currículo de competências dá ênfase à questão da prática, que deve ser o ponto central para a seleção de conteúdos e atividades, de maneira que se torne significativa para a formação profissional desses indivíduos e de suas competências. Nesse contexto, a organização disciplinar se dilui, sendo substituída por propostas interdisciplinares, pois os conteúdos são meios pelos quais se desenvolvem as habilidades e competências.

Ao nos voltarmos com um olhar mais apurado para o que está sendo proposto¹⁰, podemos perceber como o discurso a partir das competências dá margem para a produção de um modelo educacional no qual o mercado de trabalho se torna a finalidade última, além de permitir certa descaracterização dos conteúdos disciplinares em prol do desenvolvimento de determinadas habilidades.

É nesse contexto discursivo que as práticas de Ensino de Sociologia no Rio Grande do Sul se desenvolvem, ou seja, tanto professores do Ensino Médio como do Ensino Fundamental tomam esse documento oficial como parâmetro para a elaboração de suas ações em sala de aula.

A partir dos dados coletados, através de entrevistas formais e conversas informais, foi possível perceber que o referencial curricular, que busca adaptar os conteúdos do Ensino Médio para o Ensino Fundamental, funciona como uma formalidade, pois não existe uma cobrança por parte da equipe pedagógica, diretores ou mesmo da secretária de ensino sobre qual currículo adotar no Ensino Fundamental, ficando a cargo do próprio professor a elaboração de seu Plano de Trabalho Docente, conforme suas intenções, experiências e escolhas particulares.

¹⁰ Para saber mais sobre Currículo de Competências ver Perrenoud (2000), para uma análise crítica sobre esse discurso ver Ramos (2001).

Desse modo, podemos concluir que existe uma variedade de propostas curriculares para a disciplina de Sociologia no Ensino Fundamental neste município, existindo inclusive uma variação de programas dentro da mesma escola, dependendo do período de aula, se é manhã ou tarde, por exemplo.

Essa falta de homogeneidade curricular e a ausência de diretrizes mínimas para o ensino da disciplina é um fator bastante relevante para ser investigado, pois parece complicar um pouco o desenvolvimento de uma identidade disciplinar nessa etapa de escolarização nesta localidade, fato que está diretamente ligado à manutenção e à permanência da Sociologia nos Anos Finais do Ensino Fundamental neste caso específico, mas por outro lado, parece permitir o afloramento de uma diversidade e criatividade significativas no modo de ensinar Sociologia para os adolescentes.

No nosso ponto de vista, é essencial para a consolidação dessa experiência, a construção de uma identidade disciplinar, que deixe claro os objetivos e a relevância desse conhecimento na formação dos alunos. Hipotetizamos que este seja um dos caminhos para a legitimidade de saber, inserido nesta etapa da escolarização. Não menos importante, é poder reinventar modos de fazer Sociologia, levando em consideração a realidade dos estudantes e o contexto em que vivem.

Em São Leopoldo, os professores raramente conseguem se encontrar e discutir conjuntamente os trajetos que deveriam traçar, ou mesmo trocar experiências desenvolvidas, conversando sobre as dificuldades ou desafios que vêm enfrentando. As conversas com os docentes, via internet, nos passaram esta impressão inicial. Justamente por essa ausência de diálogo entre os professores sobre as propostas desenvolvidas, vemos a vigência de um contexto que permite algumas disparidades entre as práticas docentes. Como um exemplo dessa realidade será apresentado a seguir dois Planos de Trabalho Docente com orientações distintas. Mas a criatividade e a inovação no modo de preparar suas aulas também é um fator a ser destacado.

A Primeiro Plano de Trabalho Docente¹¹ analisado, elabora propostas curriculares destinadas a alunos do 6º e 8º ano do Ensino Fundamental e busca

¹¹ Esse Plano de Trabalho docente foi elaborado por um professor que atuou na rede municipal de 2008 a 2010, como concursado da disciplina de Sociologia com 20h semanais, atuando conjuntamente no Ensino Médio, na rede particular e no Ensino Superior. Cabe acrescentar ainda, que na escola de Ensino Fundamental onde atuava a disciplina de Sociologia não estava

cumprir com a orientação de adaptar os conteúdos destinados ao Ensino Médio para o Ensino Fundamental, como fica evidente a seguir:

Quadro 17 - Conteúdos propostos para o 6º ano do Ensino Fundamental: São Leopoldo - RS:

O que é Sociologia?
Grupos sociais – pessoa, coletivo, sociedade
Harmonia e conflito
Estudos de gênero
Estudos de raça/etnia
Cultura: natural x adquirido
Cidadania
Grêmio Estudantil

Podemos que perceber os conteúdos elencados para essa série estabelecem uma ligação com a proposta para o Ensino Médio. Os conteúdos Grupos sociais – pessoa, coletivo e sociedade e harmonia e conflito, abarcam as discussões presentes no eixo A – Competência – Representação e Comunicação da proposta do Ensino Médio, no qual é discutido a relação Sociologia e Sociedade.

Nos conteúdos Estudos de gênero, Estudos de raça/etnia e cultura: natural x adquirida, vemos uma clara ligação com o Eixo B de Competência – Investigação e Compreensão, no qual é discutido a relação entre cultura e sociedade. Por último, nos conteúdos Cidadania e Grêmio Estudantil, percebe-se a interface com as discussões propostas no Eixo C de Competência – Contextualização Sociocultural, cujo objetivo é a problematização das questões referentes ao Estado e as estruturas democráticas. Essa clara tentativa de reprodução dos conteúdos para o Ensino Médio continua na proposta curricular para o 8º ano do Ensino Fundamental:

Quadro 18 - Conteúdos propostos para o 8º ano do Ensino Fundamental: São Leopoldo - RS

O que é Sociologia?
Ciência e Senso Comum
Curiosidade Epistemológica
Teoria, Leis e Ideologia
Processo de Socialização
Diferença e Desigualdade Social
Tecnologia e Sociedade
Estratificação Social
Trabalho e Emprego
Alienação do Trabalho
Organização Política
Estado, Partidos e Movimentos Sociais
Democracia e Cidadania

Na proposta para o 8º ano do Ensino Fundamental vemos o diálogo com os seguintes conteúdos: Ciência e Senso Comum, Curiosidade Epistemológica e Processos de Socialização dialogando com o Eixo A Competência – Representação e Comunidade da proposta para o Ensino Médio. Os conteúdos Teorias, Leis e Ideologias mesclam elementos do eixo já citado com o Eixo B de Competência – Investigação e Compreensão. Os conteúdos: Diferença e Desigualdade social, Tecnologia e Sociedade, Estratificação Social, Trabalho e Emprego, Alienação e Trabalho. Organização política, Estados, Partidos, Movimentos Sociais e Democracia e Cidadania, estabelecem uma conexão com o Eixo C de Competência – Contextualização Sociocultural, cujo objetivo pretendido é a discussão das diferentes formas de desigualdade e suas constituições históricas, dos efeitos da globalização e da tecnologia na sociedade, da relação existente entre trabalho e sociedade. Por último, vemos as questões referentes à estrutura democrática.

Por não haver uma unicidade nas práticas de Ensino de Sociologia no Fundamental, cada professor, a partir de sua opção e experiência, desenvolve seus Planos de Trabalho Docente de maneira independente. Devido a isso, existem professores, como a citada anteriormente, que busca adaptar e dialogar abertamente com a proposta curricular para o Ensino Médio. Por outro lado, também existem professores que elaboram intervenções pedagógicas se utilizando de outros referenciais, como o caso que será apresentado a seguir.

O segundo Plano de Trabalho Docente analisado, apresenta significativas diferenças em relação ao anterior. A professora que o elaborou tomou como referência não a proposta para o Ensino Médio, pois como justifica:

Das discussões que já tivemos na rede sobre currículo e o que venho desenvolvendo, concluo até então que o Fundamental não pode ser uma repetição e uma adequação do Ensino Médio. Temos quatro anos que podemos desenvolver outros temas, que dialoguem com os eixos Sociedade - Cultura - Cidadania, sem repeti-los (Professora E, entrevista realizada em 27/09/2014).

Através de sua fala pode-se inferir que a entrevistada vê a presença da Sociologia no Ensino Fundamental como uma oportunidade de experimentação para a criação de novos caminhos que ajudem a complementar o que já se tem construído para o Ensino Médio, mas não repeti-lo.

O contexto da inserção da Sociologia em São Leopoldo, mesmo marcado por ausência de direcionamento curricular nacional ou estadual, permite uma flexibilidade pedagógica e dá margem para iniciativas inovadoras e individuais. Esta leitura do contexto experimental/pontual é feita pela entrevistada:

Creio que temos uma flexibilidade muito grande que pode ser aproveitada. Aposto na utilização de temas geradores e/ou das temáticas transversais para irmos adequando em cada escola o que é mais interessante. Para organizar uma rede, essas considerações não ajudam muito, pois não uniformiza. Porém, como a Sociologia ainda tem caráter experimental/pontual, acredito que podemos usar um pouco dessa flexibilidade, para quem sabe, em uma troca mais coletiva de experiência, surjam os elementos que parecem comuns e necessários para essa etapa. (Professora E, entrevista realizada em 27/09/2014).

As experiências destoantes das propostas de reprodução dos conteúdos para o Ensino Médio, podem representar, potencialmente, o caminho para a criação de uma identidade da disciplina de Sociologia no Ensino Fundamental, tendo como característica principal a seleção de conteúdos em concordância com as características, especificidades e necessidades próprias dos sujeitos que constituem essa etapa de escolarização, em um contexto de troca mais coletiva de experiência, como elucidado pela entrevistada acima.

Desse modo, o Plano de Trabalho que será analisado busca, precisamente, elaborar uma proposta diferenciada do Ensino Médio. A proposta curricular elaborada teve como referência o trabalho proposto pelo programa de assistência social PROJOVEM Adolescente¹². A escolha dessa abordagem foi feita devido a experiência de sua autora nesse programa.

¹² É um programa de assistência social que tem como público jovens entre 15 a 17 anos, cujas famílias são beneficiárias do Bolsa Família, visa fortalecer a convivência familiar e comunitária,

Lembramos que o Projovem prevê como metodologia a abordagem de temas que perpassam os eixos estruturantes, denominados temas transversais do Ensino Fundamental, no intuito de desenvolver uma formação integral do aluno por meio de uma educação não formal¹³. Os temas geradores são: Trabalho, Saúde, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos e Cultura, desenvolvidos ao longo de cinco cadernos temáticos.

A partir desses temas geradores, a autora da proposta curricular selecionou: Meio Ambiente, Cultura, Corpo e Saúde e Direitos humanos, que se constituíram como os pontos centrais de discussão de cada uma das séries do Ensino Fundamental, como veremos a seguir:

Quadro 19 - Proposta curricular para o 6ºano do Ensino Fundamental: São Leopoldo - eixo meio ambiente

1º TRIMESTRE	2ºTRISMESTRE	3ºTRIMESTRE
TEMA: Introdução a Sociologia	TEMA:Instituições Sociais	TEMA: Contextos Sociais
Conceito estruturante:Sociabilidade	Conceito Estruturante: Socialização	Conceito Estruturante: Território
- O que é Sociologia - Formação da Sociedade - Relação indivíduo-sociedade - Natural e Social - Naturalização e Socialização - Convivência Social e Ação Social - Interação e sociabilidade (Solidariedade, Competição e Dominação)	- Relação indivíduo-espço - Instituições Sociais - Família - Escola - Relação família e escola	- Espaço privado x espaço público - Arte Urbana - Território - Contexto Social - Cidade - Direito a cidade e meio ambiente - Espaço e Desigualdade - Meio Ambiente e Sustentabilidade

Ao nos voltar para a seleção de conceitos e temas dessa proposta curricular, fica clara a preocupação em selecionar assuntos que sejam relevantes para a formação dos sujeitos dessa etapa de escolarização. No primeiro trimestre temos a introdução do que seria a Sociologia, enquanto ciência, pensada a partir do conceito de sociabilidade de maneira mais autônoma, ou seja, é essencial para esses adolescentes pensar o papel que o grupo possui na formação de suas personalidades.

além de estimular o retorno e permanência do adolescente a escola. O programa, por meio de atividades que envolvem arte, cultura, esporte e lazer, busca aproximar os jovens dos desafios de sua realidade social e criar uma postura ativa, estimulando o desenvolvimento de habilidades como capacidade comunicativa e a inclusão digital, de modo a orientar o jovem para a escolha profissional consciente.

¹³ O suporte teórico utilizado pelos elaboradores do Projovem é baseado em Paulo Freire, para maiores detalhes [VER BRASILIA,2009].

Essa reflexão caminha para a 2º trimestre, quando se propõe uma análise sobre instituições e o processo de socialização, feita através da discussão do papel da escola e da família, tão presentes em seus cotidianos, sendo os espaços nos quais passam a maior parte de seu tempo.

Após refletir sobre como o grupo interfere na constituição do nosso comportamento, propõe-se para o terceiro trimestre uma reflexão sobre o espaço em que habitamos, pensado a partir do uso que fazemos dele, ou seja, mostra-se que o meio é reflete as normas e regras sociais dos grupos nos quais estamos inseridos.

Essa dinâmica e sequência de conteúdos favorecem o processo de reflexão e de desnaturalização de inúmeras práticas cotidianas, permitindo ao aluno do Ensino Fundamental pensar sociologicamente como ele está e age sobre o mundo. Esse esforço tem sua continuidade na proposta para o 7º ano do Ensino Fundamental:

Quadro 20 - Proposta curricular para o 7ºano do Ensino Fundamental: São Leopoldo - eixo cultura

1º TRIMESTRE	2ºTRIMESTRE	3ºTRIMESTRE
TEMA: Juventude	TEMA: Globalização	TEMA: Brasilidades
Conceito estruturante: Identidade	Conceito Estruturante: Consumo	Conceito Estruturante: Culturas brasileiras
- Conceito de Cultura - Juventude e Adolescência - Identidade - Tribos Juvenis - Diversidade Cultural - Bullying e Intolerância - TICs	Aldeia Global - Conceito de Globalização - Relação Consumo-Identidade- Juventude - Consequências da Globalização: consumismo, degradação ambiental e desigualdade - Ser jovem e brasileiro no mundo globalizado	- Realidade brasileira - Formação do Brasil - Povo Brasileiro - Identidade regional e nacional - Jeitinho brasileiro - Cultura Popular - Patrimônio Cultural - Carnaval, samba e futebol

Para o sétimo ano do Ensino Fundamental temos como ponto nodal o eixo Cultura, iniciado no primeiro trimestre a partir da discussão sobre o assunto juventude e identidade, vistos como conceitos básicos e apresentados com os seguintes temas: o conceito de cultura, juventude e adolescência, identidade, tribos juvenis, diversidade, cultural, bullying e intolerância e TICs.

A proposta de analisar o conceito de cultura a partir de recorte geracional é bastante interessante, pois permite aos estudantes refletirem sobre si mesmos como sujeitos ativos e produtores de práticas culturais, demonstrando-os que existindo diferentes maneiras de ser jovem.

Contudo, pensamos que a sequência escolhida para a disposição dos temas poderia ser revista. A discussão seguiria uma sequência mais lógica se fosse iniciada pela conceituação de cultura e, em seguida, direcionada para o debate sobre diversidade cultural e identidade, para só então refletirem sobre uma cultura juvenil.

No segundo trimestre, a proposta é problematizar a globalização e o consumo, sendo abordados pontos como: aldeia global, conceito de globalização, consumo e identidade juvenil, entre outros. Entretanto, aparentemente, não existe um esforço claro em demonstrar que a globalização e o fenômeno do consumismo são práticas culturalmente construídas, cabendo ao professor deixar claro em sala de aula a correlação existente com o trimestre anterior.

Para o último trimestre, apresenta-se a discussão sobre brasilidades e as culturas de nosso país, abordando o processo de formação do Brasil e de uma identidade nacional, trazendo para a sala de aula a cultura popular, o carnaval, o futebol e o samba como elementos que revelam muito sobre nossa constituição social.

Nota-se, neste contexto, um esforço em produzir uma análise crítica de nossa cultura, ao introduzir, por exemplo, o debate sobre o jeitinho brasileiro. Talvez, fosse mais interessante fazer uma inversão na ordem dos conteúdos, trazendo para o segundo trimestre o tema cultura brasileira para em seguida problematizar a globalização. Ao realizar essa inversão, potencialmente, o aluno seria levado a uma percepção menos ingênua sobre as relações entre o local e o global, podendo ser melhor incluído, no nosso ponto de vista, o debate relações de poder e dominação.

A proposta para o 8º ano do Ensino Fundamental, baseada no eixo Corpo e Saúde, reúne uma diversidade de questões e temas, que, aparentemente, não estabelecem uma sequência lógica de discussão. Mas, ao lançarmos um olhar mais apurado, pode-se perceber o esforço em deslocar o debate sobre o corpo, terreno próprio da Biologia, para o campo das Ciências Sociais e assim refletir como a interpretação culturalmente construída do corpo traz consequências sociais.

Quadro 21 - Proposta curricular para o 8º ano do Ensino Fundamental – São Leopoldo - eixo corpo e saúde

1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
TEMA: Corpo	TEMA: Raça/etnia	TEMA: Gênero
Conceito estruturante: Saúde	Conceito Estruturante: Discriminação	Conceito Estruturante: Machismo
- Saúde e Direitos Humanos (ECA) - Corpo e Cultura (construção social do corpo, hábitos e higiene) - Padrões de Beleza - Alimentação - Indústria alimentar e transgênicos - Qualidade de Vida - Vulnerabilidade social do jovem - Meritocracia	- Minorias e Estereótipos - Preconceito, Discriminação e Racismo - Raça e etnia - Negro no Brasil / Democracia Racial - Estética e etnia - Quilombos - Consciência Negra - Funk - Capoeira - Contribuições culturais do negro e do indígena - Situação do índio	- Relações e Desigualdade entre Gêneros - Divisão Sexual do Trabalho - Machismo e Feminismo - Mídia Machista - Violência de Gênero (contra mulheres e homossexuais) - Gravidez na Adolescência e Aborto - Sexualidade (mudanças no corpo, comportamento) - DSTs - Homofobia

O trimestre inicia-se com a busca por demonstrar como a maneira como cuidamos e valorizamos nosso corpo é algo construído socialmente, variando de acordo com o desenvolvimento histórico e social. Percebemos esse esforço ao serem tratados temas como padrões de beleza e alimentação, assuntos estes considerados essenciais para essa faixa etária suscetível aos meios de comunicação de massa que disseminam padrões de beleza inatingíveis ao mesmo tempo em que estimulam hábitos alimentares pouco saudáveis e que até favorecem a obesidade, além de outras doenças.

Para o segundo trimestre, a proposta curricular coloca como desafio discutir raça/etnia e discriminação, ou seja, demonstrar como a construção ideológica sobre determinados indivíduos e grupos faz uso de características físicas para justificar formas de discriminação e exclusão. Desse modo, temas com: minorias e estereótipos, o negro no Brasil e a questão indígena são escolhas acertadas para promover a reflexão sobre o preconceito racial.

No terceiro trimestre, as relações de gênero se tornam o foco de análise, tratando de temas como machismo, feminismo, desigualdade de gênero, sexualidade e homofobia. Estas são reflexões primordiais se considerarmos que os alunos do Ensino Fundamental estão em processo de consolidação e aceitação de suas identidades de gênero. O olhar sociológico permitiria que tais jovens construam uma postura de respeito e tolerância em relação as diversas identidades de gênero.

Por último, analisaremos a proposta curricular para o 9º do Ensino Fundamental, que segue logo a seguir:

Quadro.22 - Proposta curricular para o 9º ano do Ensino Fundamental – São Leopoldo - eixo direitos humanos

1º TRIMESTRE	2ºTRIMESTRE	3ºTRIMESTRE
TEMA: Direitos Civis	TEMA: Direitos Sociais	TEMA: Direitos Políticos
Conceito estruturante: Igualdade	Conceito Estruturante: Pobreza	Conceito Estruturante: Cidadania
- Direitos Humanos - Direitos Civis - Juventude e Direitos - Igualdade, diferença e desigualdade - Ações Afirmativas - Soropositividade - Liberdade de expressão - Drogas	- Direitos Sociais - Desigualdade e Exclusão Social - Pobreza - Mercado de Trabalho - Cooperativismo e Solidariedade	- Direitos Políticos - Organização Política - Participação - Cidadania - Meios de Comunicação e Ação Política - Sociedade Civil - Poder e empoderamento - Protagonismo Juvenil - Escola e Democracia - Democracia e Mudança

Na proposta para o nono ano do Ensino Fundamental, baseada no eixo Direitos Humanos, vemos como critério de seleção para os temas os tipos de direitos, sendo problematizado no primeiro trimestre os direitos civis, no segundo trimestre os direitos sociais e no terceiro trimestre os direitos políticos.

No primeiro trimestre os debates sobre os direitos civis são associados diretamente ao conceito de igualdade, posto em debate através da problematização da ideia de igualdade, diferença e desigualdade, ações afirmativas e a liberdade de expressão. Contudo, seria interessante se fosse apresentado aos alunos uma reflexão que partisse das liberdades individuais, associadas aos direitos civis e se de fato tais liberdades são garantidas.

No segundo trimestre, os direitos sociais aparecem ligados à discussão sobre pobreza, debatida, essencialmente, através da reflexão sobre as desigualdades sociais e exclusão. Menciona-se a importância do trabalho, entretanto, não existe uma discussão sobre moradia, transporte coletivo ou previdência social, demais conquistas referentes aos direitos sociais.

No último trimestre, temos as discussões referentes aos direitos políticos, que estão associados ao conceito de cidadania. Podemos considerar que ser cidadão também está ligado conquistas dos outros direitos. Talvez fosse necessário eleger como conteúdo estruturante, não cidadania, mas Estado ou Democracia para

já fazer interfaces com este conteúdo, respeitando, é claro, a idade e a linguagem dos adolescentes do Ensino Fundamental.

Ao finalizarmos nossa análise sobre essa proposta curricular, percebe-se um empenho, por parte da autora, em construir mecanismos para que:

[...] Ao final do aprendizado dessas etapas/séries o aluno perceba o espaço que se insere, como um sujeito produtor de cultura, que possui um corpo e uma identidade bem como é sujeito de direitos que vai ser protagonista em sua localidade. Essa concepção me agradou e na prática se mostrou bastante abrangente e interdisciplinar. [...] (Professora E, entrevista realizada em 27/09/2014)

Assim, a Sociologia no Ensino Fundamental, independente das propostas curriculares realizadas, traz grandes possibilidades, mas como no Ensino Médio também gera grandes desafios e dificuldades. Um dos principais pontos destacados é a falta de materiais didáticos específicos para essa etapa, o que obriga os professores a acionarem os saberes e adquiridos na experiência profissional e aplicá-los na elaboração de seus materiais didáticos.

Ao mesmo tempo que essa situação permite uma maior autonomia, visto que abre espaço para experimentação e permite a valorização do professor como sujeito produtor de conhecimento, responsável por elaborar estratégias e práticas que permitam o processo criativo da transposição didática.

Essa situação gera angústias e ansiedades, principalmente em um contexto como o de São Leopoldo, no qual a troca de experiências de ensino de Sociologia entre professores é algo limitado. Isso fica claro nas falas a seguir:

O nível de escolarização em que a Sociologia é obrigatória é o EM. Assim, a produção de materiais didáticos para o EF é ainda escassa. Não há, por exemplo, livro didático para Sociologia no EF. Dessa forma, uma das estratégias que utilizei foi a construção de materiais didáticos de apoio às aulas. Produzi pequenos textos, buscando uma linguagem acessível. Também, lancei mão de reportagens de jornal e revista, buscando problematizar aspectos do cotidiano (problematizando a própria construção da “verdade” por parte da mídia). (Professora T, entrevista realizada em 27/09/2014)

Os docentes deixam claro a ansiedade pela ausência de parâmetros comuns, mas a possibilidade de autonomia e liberdade que a própria ausência de livros didáticos e de cadernos pedagógicos (ou apostilas) proporciona ao seu trabalho.

Por um lado, a falta de livros didáticos e de cadernos pedagógicos (ou apostilas) me deu muita liberdade de produção de materiais para as aulas. Por outro lado, essa falta de parâmetros gerava certa ansiedade (e dúvidas!) quanto ao trabalho desenvolvido. (Professora T, entrevista realizada em 27/09/2014)

Críticas quanto a baixa carga horária para a disciplina e as dificuldades quanto às condições de trabalho também aparecem nas falas dos professores que ministram Sociologia para o Ensino Fundamental nesta localidade. Para a docente ouvida abaixo, e melhoria dessas condições impactaria diretamente na melhoria das possibilidades em termos de linguagem e de diálogo com os conteúdos pertinentes do campo científico das Ciências Sociais.

Com a carga horária devida e demais condições de trabalho (tempo, material bibliográfico, possibilidade de publicação etc), penso que o docente do EF poderia desenvolver seu próprio material, tendo em vista sua experiência concreta com as turmas e as suas possibilidades em termos de linguagem e de diálogo com os conteúdos pertinentes do campo científico das ciências sociais (aqui a ideia de “transposição didática” é importante). (Professor T, entrevista realizada em 14/09/2014).

Para a professora a seguir, a prática de ensino de Sociologia para o Ensino Fundamental para é prazerosa e instigante, principalmente por permiti-la esta produção criativa dos materiais e propostas pedagógicas.

No meu caso, boa parte do material que utilizo é eu que faço. Uma por que são poucas as referências que temos, e também porque essa prática para mim é prazerosa e instigante. Acabo por produzir muito exercício e atividades que ajudem a provocar a reflexão e interpretação dos alunos a partir do que estamos vendo, como forma de ajudar a formar o raciocínio. Para apoiar a criatividade nesse sentido, a busca por referência em sites (como o portal do professor e a revista nova escola, como exemplo) e em livros de dinâmicas/jogos é o que ajuda muitas vezes a formar as propostas. (Professora E, entrevista realizada em 27/09/2014)

Apesar da falta de tempo devido a uma intensa jornada de trabalho, fica evidente na fala dos professores o esforço em trazer o contexto social e escolar para dentro da sala de aula como um elemento a ser problematizado. Pensar um material específico para as diferentes realidades é algo que os professores consideram relevante.

Pelas falas dos docentes de Sociologia no Ensino Fundamental pressupõe-se que enfrentam diversas realidades, ou seja, escolas bem estruturadas em contextos sociais e familiares favoráveis e que estimulam o aluno para o conhecimento científico e contextos extremamente desiguais, consequência de “descasos do poder público”, como descritos pela docente abaixo:

Tem uma dificuldade que é compartilhada com o Médio que a falta de hábito de estudo e a valorização do conhecimento, isso torna tudo um pouco mais difícil por que muitas vezes é difícil significar o momento de sala de aula mesmo contextualizando, problematizando e buscando dinamizar as propostas. Mas, no específico do Ensino Fundamental, temos as defasagens dos anos iniciais: leitura e escrita. É difícil muitas vezes eles entenderem os conhecimentos de Sociologia por que não conseguem entender o texto, por exemplo. E muitas vezes tem dificuldade de expressar o que sabem pela dificuldade da escrita, que muitas vezes não é de erro ortográfico é de construção de ideias. Tem o limite comportamental, pois nessas realidades de periferia, muitas vezes os alunos vão expressar as violências, discriminações e raivas que a realidade criou neles em sala de aula, então muitas vezes o ensino no sentido dos saberes é limitado a capacidade de socialização que conseguimos desenvolver em uma turma (não se xingar, não se bater, respeitar espaço e objetos alheios...). E por último tem o próprio descaso das gestões públicas com algumas escolas mais "difíceis" (a minha de fundamental tem difícil provimento - periculosidade). (Professora E, entrevista realizada em 27/09/2014)

Em uma realidade como a descrita, onde existem problemas de defasagem de aprendizagem, gerados pelos contínuos processos de exclusão aos quais esses alunos são submetidos, o papel do professor enquanto intelectual transformador, aquele que através de seu trabalho colabora, por meio de estratégias contra hegemônicas, para a formação de estudantes capazes de intervir socialmente (GIROUX,1997), é ainda mais requisitado. Cabe a esse profissional ter a percepção social mais apurada para desenvolver práticas adequadas a realidade do público alvo, pois cada série e contexto nos desafia com demandas diferentes, mas sem

perder de vista a profundidade com o trato científico dos conteúdos, das teorias e da imaginação sociológica que a Sociologia nos exige desenvolver.

Lembro muito bem o quanto me impressionou os alunos demandarem brincadeiras. É necessário se utilizar muito mais do lúdico, do concreto e do visual para ajudar eles a compreenderem, e mesmo assim continua sendo difícil. Lidamos com problemas bastante básicos de convivência, capacidade de leitura e interpretação ou organização mínima de estudo. Tudo isso dificulta bastante o processo. (Professora E entrevista realizada em 27/09/2014)

Trabalhar aspectos mais concretos e lúdicos é um dos caminhos apontados pelos docentes para que o aluno encare a realidade e a análise das questões sociais, para além do olhar individual. Como nos coloca Mills, é preciso que possamos ajudar os estudantes “a usar a informação e desenvolver a razão, a fim se perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos.” (MILLS, 1975, p.11).

Uma importante experiência a ser lembrada, que trabalha a disciplina almejando tais objetivos é a prática de um dos professores entrevistados, descrita no artigo de PEREIRA (2008), no qual relata a percepção dos alunos a uma determinada forma de abordar temas da Sociologia como a questão dos estereótipos, machismo e feminismo. Independente das dificuldades os professores reconhecem e defendem a presença da Sociologia no Ensino Fundamental, como expressado nas falas a seguir:

A disciplina de Sociologia foi uma novidade no currículo de Ensino Fundamental das escolas de rede municipal de São Leopoldo, região metropolitana de Porto Alegre. O primeiro concurso específico para professores de Sociologia aconteceu em 2005 e a partir de 2007 os docentes começaram a ser nomeados. A introdução da Sociologia é decorrente da compreensão de sua importância para a formação de sujeitos críticos e autônomos que possam exercer plenamente a cidadania. Além disso, a presença da Sociologia no Ensino Fundamental contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica que, rompendo com posturas ingênuas e fatalistas, avança na direção de uma leitura sistemática e científica da sociedade. Dessa forma, a disciplina objetiva introduzir o arcabouço conceitual das Ciências Sociais para que os alunos possam realizar uma leitura crítica do ambiente social, compreendendo as manifestações culturais, políticas e econômicas. (Professor T, entrevista realizada em 14/09/2014)

Pinçamos do excerto acima, a defesa da presença da Sociologia no Ensino Fundamental como uma disciplina que realmente contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica que, rompendo com posturas ingênuas e fatalistas, avança na direção de uma leitura sistemática e científica da sociedade.

A partir da experiência de sala de aula, percebo que a nossa disciplina tem um papel fundamental na constituição dos sujeitos. Se no Médio os jovens já possuem suas concepções e visões que vão entrar muitas vezes em choque com o que estamos ensinando (o senso comum x crítico), no fundamental a gente pode estar junto na formação dessas visões. Vejo uma riqueza tremenda nisso. Se nas escolas de periferia, como a minha, recebemos um público bem mais vulnerável (pois no médio, os que chegam já passaram por vários pontos de corte de exclusão) que muitas vezes não possuem uma orientação familiar - por tantos motivos que fazem as famílias não estarem presentes no desenvolvimento das crianças - nos muitas vezes fazemos isso. E enquanto professores de Sociologia nos temos esse potencial de estimular a formação de pensamentos que já partam de outro patamar, que já tenha pelo menos noção da complexidade e diversidade do mundo (mesmo que muitas vezes não entendam, vai formando um imaginário diferente). Além de estamos presente em uma fase extremamente conflituosa da vida dos alunos, onde podemos estar auxiliando com os nossos conteúdos, eles compreenderem as vivências pelas quais estão sendo atravessados. Assim, acho que a Sociologia no Fundamental só tem a colaborar e fortalecer a Sociologia na Escola. Além de os alunos do Médio já chegarem com uma compreensão muito melhor das aulas, estamos construindo desde cedo a validade e a legitimidade da disciplina bem como oferecendo conhecimentos e experiências que contribuam para a formação do jovem que encontraremos no Ensino Médio (Professora E, entrevista realizada em 27/09/2014).

Para a docente entrevistada, os alunos do Ensino Médio chegam com uma compreensão muito melhor das aulas quando têm a oportunidade do contato com a Sociologia no Ensino Fundamental. Ela sente poder construir desde cedo a validade e a legitimidade da disciplina desde estas etapas iniciais.

A partir do que está exposto, verifica-se que para esses profissionais, a Sociologia mais que um conhecimento científico, realiza um importante papel na constituição dos sujeitos sociais. O conhecimento sociológico no Ensino Fundamental, permite que esses jovens construam sua interpretação mais autônoma da realidade, incorporando os questionamentos apresentados na disciplina, uma

interpretação capaz de perceber a complexidade e a diversidade do mundo em que estão inseridos e com isso desenvolver uma consciência crítica, ou ao menos, prepara-se um imaginário diferente que se consolida no Ensino Médio.

Para que a presença da Sociologia no Ensino Fundamental de fato consiga alcançar essas expectativas expostas, é impossível não direcionar nossa preocupação em relação a formação dos profissionais que desenvolvem essa prática. Questionados a respeito da formação do professor os entrevistados expressam as seguintes posições:

A Licenciatura em Ciências Sociais é a formação indicada para o exercício profissional da docência da disciplina de Sociologia na educação básica. Sabemos que há um grande número de professores que lecionam Sociologia sem essa habilitação. Dados do Censo Escolar 2012 apontam que quase 90% dos docentes que ministram sociologia no Brasil não são formados em Ciências Sociais. De forma objetiva, tenho duas posições: 1 – é muito importante o investimento formativo dos docentes. Ser professor não é simples, exige formação científica, com conhecimentos específicos da área e formação pedagógica. A legislação fala na especificidade do profissional, mas estamos muito longes de atingir isso. Para ser professor de algo é fundamental saber esse algo; 2 – os colegas em prática pedagógica de Sociologia que são formados em outras áreas devem ser muito bem-vindos em nosso debate sobre a qualificação do espaço curricular das ciências sociais na educação básica. Contudo, devemos apostar em curso de extensão e especialização na área de ensino de sociologia. A prioridade deve ser para os professores com habilitação específica, mas não podemos desprezar a experiência dos colegas de outras áreas, até porque estamos vivendo um momento de rediscussão curricular, no qual a interdisciplinaridade é uma aposta. Pela minha experiência profissional, conheço professores não formados em ciências sociais que são sérios e rigorosos em sua docência e, por outro lado, conheço experiências trucas de ensino realizadas por colegas de nossa área. Mesmo assim, defendo a formação específica como uma forma de qualificar e expandir a formação na Licenciatura da nossa área, ao mesmo tempo que vai permitindo construir uma identidade profissional e acadêmica da área de ensino de ciências sociais. (Professor T, entrevista realizada em 14/09/2014)

Os professores registram suas preocupações com os profissionais que lecionam a disciplina de Sociologia no Ensino Fundamental sem essa habilitação na graduação. Se incomodam com a ausência dos conhecimentos específicos da área e a falta de formação pedagógica. Entendem que a interdisciplinaridade é uma aposta importante, mas demonstram que a carência de profissionais formado na

área pode prejudicar o processo de consolidação da identidade profissional e acadêmica no ensino de Sociologia/Ciências Sociais.

Com certeza. Para mim, as dificuldades só não foram maiores pois pude ter a experiência de PIBID, que me apresentou muitas situações antes de ir para a prática. E mesmo não sendo curricular, a participação no Centro Acadêmico, nos coloca em relação há outros espaços e vivências que também ajudou a ter uma experiência que colaborou na percepção/relação com a comunidade escolar que me inseri. Na verdade, a formação falha muito ainda, nossa preparação para a licenciatura tem pouco espaço para experiência. O PIBID deu muito mais sentido para o que eu estudava, justamente por que estava vendo e participando da dinâmica escolar. (Professora E, entrevista realizada em 27/09/2014).

Nesse sentido, cabe ressaltar, como a segunda entrevista desperta o debate acerca da importância da vivência prática do cotidiano em sala de aula para o futuro licenciado, ao mencionar a relevância que o PIBD¹⁴ de Ciências Sociais teve em seu processo de formação. Nesta fala vemos um aspecto que diz respeito diretamente ao que defendemos nessa dissertação. A docente comenta que “a formação falha muito ainda e nossa preparação para a licenciatura tem pouco espaço para experiência”. Como uma das saídas para o problema, ela enfatiza o papel fundamental do Programa PIBID que a fez participar mais efetivamente da dinâmica escolar durante o período de formação inicial. Nas palavras da docente vemos a concretização do que Dubet evidencia quanto às contribuições da valorização das experiências, do cotidiano e da autonomia dos professores no processo de formação e atuação nas escolas.

O PIBID, Programa de Iniciação a Docência, tem como uma de suas principais qualidades, remodelar a relação entre Universidade e Escola, que antes de sua criação se limitava a estabelecer contato no momento de envio do estagiário para cumprir as horas obrigatórias de estágio. A partir da criação do programa abre-se uma oportunidade para que o aluno, desde seu primeiro ano, tenha a possibilidade de discutir e vivenciar a escola pública, junto com professores da Educação Básica, professores das universidades e alunos do Ensino Médio.

Como pontos fortes, podemos ressaltar a consequente valorização do professor do Ensino Médio, que é convidado a retornar ao meio acadêmico e a

¹⁴ O PIBID é o programa de iniciação a docência criado pelo governo federal, com o objetivo de valorização e formação do profissional da educação, são concedidas bolsas, fomentadas pela CAPES, para estudantes de graduação que participam de projetos na área de iniciação a docência em parceria com as Escolas da rede da Educação Básica.

produzir conhecimento, ou seja, resgatar seu papel de intelectual. Além disso, permite ao licenciando a oportunidade de delinear seu perfil de futuro profissional da educação. Essas iniciativas mesmo sendo voltadas exclusivamente para o Ensino Médio, permite a intervenção e a formação, ao menos em parte, para professores atuarem com o Ensino Fundamental.

Lembramos ainda que em muitas entrevistas é ressaltada a preocupação a respeito da atuação de profissionais não formados na área de Ciências Sociais, realidade próxima da encontrada no Ensino Médio e amplamente debatido no meio acadêmico, no qual existe um relativo consenso de que:

[...] a aprendizagem de formas de pensamento somente é efetiva se os alunos têm contato direto com especialistas da área em questão. O papel do especialista torna-se muito importante neste caso, a não ser que o objetivo do ensino restrinja-se à transmissão pura e simples de conteúdos conceituais, o que aqui recusamos. (RIBEIRO e SARNDY, 2013, p. 34).

Assim, para que o conhecimento sociológico de fato cause grande impacto na visão dos alunos, na construção de suas identidades e de seus projetos de vida, é essencial a formação adequada do professor, que será capaz de propiciar um tipo de ensino que provoque uma verdadeira mudança de atitude cognitiva. Esta adequação, no nosso ponto de vista, parte da formação específica do docente na sua área de atuação.

A seguir apresentaremos alguns materiais didáticos¹⁵ utilizados durante as aulas de Sociologia, que foram construídos de acordo com o segundo Plano de Trabalho Docente que toma como referência os eixos: Meio Ambiente, Cultura, Corpos e Saúde e Direitos Humanos.

Depois pretende-se realizar uma breve análise sobre a opção metodológica e estratégias escolhidas para realizar a transposição didática dos conhecimentos das Ciências Sociais para os sujeitos dessa etapa de escolarização. Como foi dito anteriormente, o critério utilizado para seleção dos materiais didáticos analisados, se baseiam no fato destes terem sido elaborados pelos professores e

¹⁵ Os materiais didáticos apresentados foram produzidos por Eduarda Bonora Kern, professora atuante na rede municipal, não representam de forma generalizada como a Sociologia é trabalhada em todo o município, sendo utilizado como um exemplo a ser problematizado. Os demais professores contatos para a pesquisa, referente a São Leopoldo, não forneceram exemplos de materiais produzidos.

aplicados em sala de aula, ou seja, representam a materialização das experiências de ensino de sociologia para o Ensino fundamental, ressaltando toda a especificidade dessa prática.

Quadro 23 - Material didático para o 7º ano do Ensino Fundamental - eixo cultura - produzido por E.B.Kern

A LENDA DA MADIOCA

A mandioca é o alimento principal de várias culturas indígenas. Os alimentos básicos vêm cercados de histórias miraculosas, que ressaltam sua importância essencial para a vida do povo. Assim acontece com o trigo, o arroz, o milho, a batata, entre outros. As religiões tomam alguns desses alimentos e os transformaram em sacramentos, que sinalizam a vida eterna, anseio de todos os sonhos. Na cultura Tupi-Guarani, guarda-se uma história sobre a origem da mandioca.

A lenda da mandioca
... Mandi era uma lindazinha(...)

1

2

Desde então a mandioca passou a ser um excelente alimento para os índios e se tornou um importante alimento em toda a região.

Responder:

1) Qual a origem da mandioca?	5) Qual o sinônimo mais habitual desse alimento?	7) Quais outros alimentos são importantes para os indígenas?
2) O que significa mandioca?	6) Os alimentos possuem significados religiosos? Quais?	8) Como enxergamos os índios em nossa sociedade?
3) Qual a importância da mandioca?		
4) Na lenda, o que ela solucionou?		

O texto faz uso de uma história em quadrinhos para contar a lenda da mandioca, demonstrando como diferentes gêneros textuais podem ser utilizados para a problematização sociológica em sala de aula. A atividade permite que o aluno reflita como o ser humano atribui significados e simbolismos a determinados objetos e alimentos.

Através da reflexão provocada pela análise da lenda da mandioca, automaticamente o aluno será levado a pensar sobre a sua própria sociedade, problematizando sociologicamente sobre quais seriam os objetos e alimentos valorizados em sua cultura.

Além disso, ao trazer para a sala de aula a cultura indígena, permite-se a valorização da mesma e com isso favorecer a construção de uma postura de respeito a alteridade. O material permite uma análise da diversidade cultural e com isso colaborar para a desconstrução de preconceitos e noções previamente estabelecidas .

Quadro .24 - Material didático para o 6º do Ensino Fundamental - eixo meio ambiente - produzido por E B.Kern

A RELAÇÃO INDIVÍDUO E SOCIEDADE

Era uma vez um jovem. Um rapaz que estava cansado de viver as obrigações e o ritmo de vida que era imposto a ele. Queria viver e aproveitar o que realmente importava na vida. Largou o trabalho, colocou uma mochila nas costas e saiu a conhecer lugares e pessoas. As vezes dormia na rua. As vezes ganhava comida. As vezes conseguia algum bico para ter dinheiro. Mas mesmo assim ele ainda se sentia muito “preso”, ainda não estava aproveitando do jeito que queria. Resolveu se isolar em uma praia. Mas ainda não se sentia feliz. Mesmo sem cobranças e na natureza, sentia que faltava algo.

Desenhe uma parte da história desse jovem



Responda:

- 1)O rapaz se sentia preso a que?
- 2)Mesmo abandonando aquilo que deixava ele insatisfeito, por que ainda não se sentia feliz?
- 3)E possível viver totalmente sozinho?

Encontre as palavras no caça palavras

F À N U Ú Ã J À Ã V Ê V X F
G K Ó I É X B Ê X N J N B L
I C E Ã G Í N U Ã P É Ã Ó H
Ú Ú R Ó X Ã É L F Ã Ã V S M
Õ A B D V O Õ Ç Ç Á Õ D G B
D C O L E T I V O N L W O Ê
T R D K Õ Õ Z D P I N Ú Í U
R E G R A S Y H L Í H Ü F Q
N O C D G X Ç V D Ê Ã N É G
A I C N Ê V I R B O S A B H
Ã E Ç F O Õ Z M X P A F Ã P
U Ó H P Q L S Í Õ U Ç U Y Ã
I R Ã R Ü B O G C R N Õ O B
Ô N Y Z Ã E T G M A A S Ú V
Ê E Ó Q W U I Ã I Ã D P Ê Ó
R E Z R C H Á P A U M Ç K K
B S G Í Z Ã H Q B G I F E X
Ç S D P Í Ü É Õ M Ã G R H A
Ç I J E U Ã Ã Ç O É Ô P Ã Ê
X D Ã Ç Q Ç C Ã G K Ã Ú Z J
Z A Õ Ü E Õ E Z Ú N U P H Ã
I D J M Ü Ã Q Q T Ô I Ô Ê W
P E C Í S L K N F Í Ã Ã F K
C S Q I E W Ú Ã Ã Z S Õ N O

(?) NECESSIDADES
(?) SOBREVIVÊNCIA
(?) REGRAS
(?) COLETIVO
(?) MUDANÇA
(?) TECNOLOGIA
(?) HÁBITOS

O Relógio e A Sociedade

Um relógio é mais do que a soma das suas peças. Se você tem um relógio à mão ao ler isso, desmonte-o. Reúna todas as peças e ponha-as na mão. Você não tem um relógio, mas apenas um monte de peças. Logo, um relógio não é apenas a soma das suas peças, mas a soma das duas peças *mais* a maneira como elas são montadas, relacionadas entre si, organizadas.

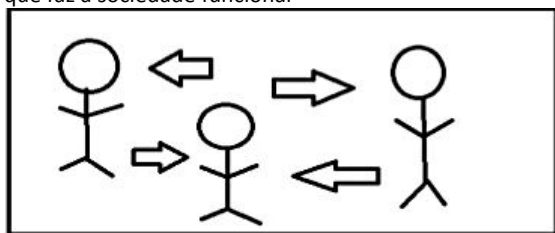
Da mesma forma, a sociedade é mais do que a soma das pessoas que estão nela. Não são apenas as pessoas, mas também a maneira como elas estão relacionadas entre si, organizadas – a estrutura social. Uma sociedade não pode ser explicado apenas pelos indivíduos, mas pela compreensão da maneira como eles estão relacionados entre si.

A partir do texto acima faça as atividade abaixo:

- 1) Marque de **vermelho** no relógio o que é são peças. Marque de **azul** o que é o relógio. Marque de **verde** o que faz o relógio funcionar:



- 2) Marque de **vermelho** a menor parte da sociedade. Marque de **azul** o que representa toda a sociedade. Marque de **verde** o que faz a sociedade funcionar



- 3) O que a Sociologia estuda?

História da primeira folha criada em cima da história do Filme "Na natureza selvagem"

* Caça palavras produzido no: [Criador de Caça Palavras](#). Texto altamente adaptado de "COULSON, M. A.; RIDDELL, D. S. "A analogia do relógio". In: ____ *Introdução crítica à sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 56-59."

O material traz a problematizações acerca da relação indivíduo e sociedade. Inicia-se com uma pequena história sobre um jovem que se sentia preso, e ao afastar-se da sociedade buscava libertar-se, em seguida o aluno é solicitado a desenhar uma parte dessa história. É um convite criativo para imaginar como seria tal situação. Ao realizar um esforço sociológico para retratar essa história, automaticamente se cria uma empatia com este saber, desencadeando um processo de reflexão sobre como ele mesmo pode se sentir preso. Com a mediação pedagógica do professor, essa atividade pode contribuir de maneira significativa para a compreensão de como a sociedade influencia nos nossos comportamentos, e

assim colaborar para desenvolver o primeiro fruto da imaginação sociológica proposta por Mills(1982,p.12) a ideia de que o individuo só pode entender sua existência e seu destino compreendendo seu período e conhecer suas possibilidades tornando –se consciente de todas as possibilidades das pessoas em mesma circunstancias.

Outro ponto a ser destacado no material, é o texto “Relógio e Sociedade”, uma adaptação bem sucedida do texto de Coulson e Ridell (1979) “A analogia do relógio”. O texto proposto aos alunos transmite a essência desse texto acadêmico de introdução a Sociologia e permite ao leitor do Ensino Fundamental compreender a necessidade da vida em sociedade.

Quadro 25 - Material didático para o 6º do Ensino Fundamental - eixo meio ambiente - produzido por E.B.Kern

<u>Nossa Teia de Relações</u> Toda pessoa nasce envolvida em um conjunto de relações sociais, pois isso a faz um ser humano (do jeito que conhecemos). A vida de alguém que nasceu em 1950 no interior do RS é totalmente diferente de alguém em 2012 em uma cidade grande do Estado. <u>Quando</u> e a <u>onde</u> são fundamentais para entendermos o <u>contexto</u> em que a pessoa se insere. Por tanto, o contexto social (comunidade, bairro, cidade, estado, país) influencia o modo de um indivíduo se comportar. Ser brasileiro, gaúcho, leopoldense, morador da vila paim é um jeito muito específico de ser, que já muda ao alterar o bairro da mesma cidade. Todas essas possibilidades de contexto são territórios, espaços marcados por uma identidade - e muitas vezes relações de poder e disputa -, que também organizam a dinâmica de convivência. Brigas entre bondes são comuns fruto da competição entre eles. Entretanto, as pessoas podem se relacionar de maneira mais harmônica que uma constante disputa ou dominação.
A solidariedade, por sua vez, estimula a união e trocas mútuas, formando uma harmonia bem maior entre os indivíduos. Um convivência harmônica também perpassa a relação do homem com a natureza. Um meio ambiente poluído é pior de viver que um bem cuidado. Porém, aprendemos cada vez mais a viver de uma forma individualista que ignora o coletivo e os problemas conjuntos (da própria cidade ou questões globais como o aquecimento da temperatura do planeta). Isso não é natural. Como nos organizamos e o que acreditamos se aprende. Se não estamos valorizando a natureza e as pessoas por que precisamos “ganhar a vida”, isso é social, é construção das próprias pessoas e poderá ser diferente na medida que uma quantidade maior de indivíduos se sentirem insatisfeitos, desejarem e proporem mudanças. Responda com base no <u>texto</u>: 1-Como percebemos nas pessoas a mudança de contexto social? 2-Quais são os territórios que você está inserido? Como percebemos a sua existência? 3-Explique o que quer dizer a frase “Isso não é natural” do último parágrafo. Responda com base no <u>caderno</u>: 4-Diferencie o espaço privado do público

No texto “Nossa teia de relações”, ressalta-se aos alunos como nosso comportamento e escolhas estão diretamente ligadas ao contexto em que nos inserimos. Para desencadear esse raciocínio o texto busca criar uma identificação com o aluno e assim provocá-lo, no sentido de ponderar sobre como meio determina nossas identidades e condutas.

Ao final percebe-se um esforço em abordar a questão da degradação do meio ambiente, como sendo um fenômeno construído socialmente, ou seja, não natural e por isso passível de modificação. Após a leitura do texto é solicitado ao aluno que responda um questionário. Trata-se de um material para fixação do conteúdo já trabalhado e discutido pelo professor em sala de aula e de fácil compreensão. Para este fim, ele cumpre com o seu objetivo.

Quadro 26 - Material didático para o 7º do Ensino Fundamental - eixo cultura - produzido por E.B.Kern

<u>Quem é você?</u>
Saber quem se é não é uma pergunta meramente individual, somos reflexos de muitos elementos e desejamos expor uma certa personalidade para sermos reconhecidos. Ou seja, quem somos está em constante comunicação com os outros. Podemos nós vestir bem para nos sentirmos bem, mas também para ouvir elogios e causar certo impacto. Nossa identidade é como se fosse uma roupa de vários retalhos costurados que mostra o que gostamos, acreditamos e pensamos Retalhos por que não somos uma coisa só, é como se fosse um conjunto de “pequenas culturas”. Ou seja, tudo aquilo que possuiu SIGNIFICADO para nós dentro do conjunto de CONSTRUÇÕES dos seres humanos, compõem nossa identidade.
Quando somos adolescentes, se entender é fundamental para que possamos ser entendidos pelas outras pessoas, inclusive para fazermos parte de grupos, tribos, e sentirmos incluídos e iguais. Pois a maior dificuldade na adolescência é se sentir diferente, tendo em vista que a dificuldade de entender essas diferentes formas de ser adolescente pode ser o fator que gera o Bullying. Em nosso país, é comum que muitos preconceitos sejam escondidos, pois mesmo sabendo que não é certo, as pessoas não conseguem entender formas de ser que não sejam “padrão”. Essas atitudes são tão comuns que damos o nome de “Jeitinho Brasileiro” a todos os comportamentos que tentam fugir da regra sem aparentar fazer. Portanto, algo que se constituiu como cultura e identidade brasileira possui influencia em nossas vidas, pois vivemos esse ambiente, também pode fazer parte de elementos de nossa identidade. Quem somos faz parte de que tipo de formação nosso país teve, e o que valorizamos nas pessoas; onde moramos, e o que essas pessoas acham que deve ser um padrão de comportamento; bem como a família que nascemos e os valores e crenças que possuiu. Dentro dessa confusão escolhemos como queremos ser. Com base no texto responda: 1) Por que nossa identidade não é só individual 2) Qual o motivo de as pessoas praticarem Bullying? 3) O que é jeitinho brasileiro? Com base no caderno responda 4) O que faz parte da cultura popular brasileira? (exemplifique?)

O material “Quem é você?” pretende trabalhar o processo de formação da identidade do sujeito, mostrando como fazemos uso de diferentes referências culturais acumuladas. Para dar conta desse desafio, o texto faz uma ligação com os conflitos vivenciados durante a adolescência, trabalhando com situações concretas enfrentadas por essa faixa etária, na busca por despertar um maior interesse dos alunos. Uma estratégia do educador que propõe uma reflexão a partir do que é trivial, o material produzido “permite ao estudante adquirir crescente visão racional de tais preocupações, e de outras que adquirirá no processo de sua educação” (MILLS, 1982, p. 202)

Em seguida, o texto caminha na tentativa de explicar a ideia de identidade nacional formada a partir de um conjunto de valores específicos associados a um determinado país, influenciando-os também a pensar sociologicamente nesses fenômenos sociais.

Nessa parte do texto é abordado o conceito do “jeitinho brasileiro”, trabalhado de maneira descontextualizada da teoria de Sérgio Buarque de Holanda, mas de modo bastante criativo para esta etapa da escolarização. De um modo geral, o texto possui problemas na continuidade, não realizando bem a passagem da discussão sobre identidade para a discussão sobre identidade nacional, mesmo se tratando de uma atividade de fixação de conteúdos já trabalhados em aula.

Quadro 27 - Material didático para o 8º do Ensino Fundamental - eixo saúde e corpo - produzido por E.B.Kern

Meu corpo, suas críticas Nosso corpo é constantemente vigiado, é quase um campo de batalha. Cuidam se ele é magro demais, gordo demais; branco demais, preto demais; baixo demais, alto demais; afeminado demais, masculinizado demais; se tem defeitos; se segue os padrões. Somos bombardeados por imagens de pessoas que não são reais, que não representam a maioria das pessoas. Tratamento de imagens e escolha de atores, repórteres ou modelos dentro daquilo que o padrão de beleza dita, faz a gente acreditar que somos feios e errados, e por isso devemos comprar os produtos certos, as roupas certas e se comportar de uma certa forma. Nossa felicidade está cada vez mais mediada pela aceitação da imagem que passamos. Esse controle sobre a nossa aparência faz com que as pessoas se adequem a um padrão de beleza que é o que deveria ser mudado. Mais diversidade é fundamental para vermos diferentes belezas e evitar preconceitos. A aparência não é uma simples questão estética. Reproduzimos preconceitos por causa dela. Negros sofrem mais abordagem policial por serem negros, muitas vezes possuem menos oportunidades por isso. Homossexuais, gordos, pessoas com óculos ou aparelho também podem ser alvos de piadas, discriminação, quando não de violência. Quando criticamos uma mulher pelo tamanho de sua saia com adjetivos como vadia e criticamos um cabelo afro de ruim, é a prova que “escondemos” diferentes problemas sociais na questão da aparência, totalmente “individual”. O sentimento de superioridade que faz as pessoas se sentirem no “direito” de julgarem aquelas que não são como sua minoria “superior”. Enquanto não buscarmos maior igualdade e diversidade nas relações sociais, dificilmente nosso corpo deixará de ser alvo de críticas, portanto, aceitar a si mesmo ao invés de se “adequar” já é um grande ato de mudança. Responda com base no texto e no caderno: 1) Por que nosso corpo não é somente biológico? 2) Qual o problema de um padrão de beleza único? 3) Nossa qualidade de vida pode ser influenciada por problemas na aparência? 4) Como a mídia pode influenciar os julgamentos sobre o corpo? 5) De onde vêm atitudes como o racismo?

O texto “Meu corpo, suas críticas ?” busca desenvolver sociologicamente um tema bastante relevante e presente no cotidiano dos alunos, a ditadura dos padrões de beleza, ressaltando como o que é considerado belo ou feio não é uma seleção apenas do estético, feito de modo ingênuo, mas carrega em si um conjunto de valores, normas sociais, relações de poder e preconceitos. Ou seja, em nossas praticas cotidianas de cuidados com o corpo ou mesmo a escolha de determinadas roupas, estamos decidindo a partir de valores construídos socialmente, tal movimento permite :

“Ter consciência da ideia de estrutura social e utiliza-la com sensibilidade é ser capaz de identificar as ligações entre uma grande variedade de ambientes de pequena escala. Ser capaz de usar isso é possuir a imaginação sociológica “(MILLS,1982.P17.)

Ao desencadear esse raciocínio, o texto termina buscando valorizar a diversidade, levando-os a perceber sociologicamente e antropologicamente a aceitação da diferença e de si mesmos, caso não se enquadre no padrão dominante e socialmente construído. Um material que pode ser utilizado como exercício de fixação ou como um exercício de imaginação sociológica para provocar uma discussão inicial sobre o tema.

Quadro .28 - Material didático para o 8º do Ensino Fundamental - corpo e saúde - produzido por E.B.Kern

Quais são as características do gaúcho e da prenda? Como é ser gaúcho e como é ser prenda?



Procure as palavras abaixo no caça-palavras e as utilize para completar os espaços em branco do texto.

Y L Z À Á R S Z Â V M P L Ê
R J C D Q G H A A T E I O Y Í À
S ã N D I V À R A D Z O H Y Í À
X J I Ò I T D Z O R W S H D
C S Y È V À R A Ô X D É G J
Ã M A U Ò R I A A C Ó A A G
M R C I F E R E N Ç A A P Ú
S ã D I F E R E N Ç A A S Ó Ú
Ô X Q U A M C Ô Í Q A A M
F Ê J O É G A M A S Ô I Ê Ô
B O C C I G V L O I B Á H Ê Ô
Y Í C C I S V L O C L Ô U P À Ü
Ô F P R E C O N C E I T O S
P J É Á Q Ú K F L Ô H M É G
C O M P O R T A M E N T O S
L M Ê N Í A Y G I Á T B F E
Ú N E Q Á Q Ç Y I Ô K H S G Ó
D X Ô Í V Ô A A Q T A U U É B
Z V C A Ñ N D C T I E Y À U B
Ã Ê Z C A Ñ N D C T I E Y À U B
Ã R I A A H D C T B P T Ú P
Ã D G M X É O G A Ô L E W W
R S I Ç I S E O D Ç M F R G
É V Á Ü Ô Ô P B É M A Ô B Á
Ü N F S A I C N Ê G I X E U

(?) DIFERENÇAS
(?) SOCIAIS
(?) BIOLÓGICO
(?) COMPORTAMENTOS
(?) REPETIÇÃO
(?) PATRIARCAL
(?) PRECONCEITOS
(?) EXIGÊNCIAS
(?) PADRÕES

As relações de gênero são as relações entre homem e mulher. Uma questão de gênero envolve não só a questão da mulher, mas também o homem, apesar de comumente ligada ao feminino, o gênero envolve as _____, e muitas vezes, desigualdades entre os sexos.

A palavra gênero existe para dizer que as categorias “feminino” e “masculino”, são CONSTRUÇÕES _____, ou seja, ter ou não ter uma vagina ou um pênis (um fato _____) não determina quais serão os gostos, os _____, os papéis (funções) de cada um, a forma de se expressar e agir na sociedade.

Portanto, ser mulher ou ser homem é algo que a gente aprende, não vem junto com os nossos cromossomos. É a sociedade, o costume, e a _____ de certos valores que faz com que mulheres sejam de um jeito e homens sejam o oposto, e vice-versa. Denominamos a sociedade que vivemos como _____, ou seja, centrada no homem, no pai, dessa forma, a sociedade legitima muitas ações masculinas, que são danosas as mulheres, em virtude de certos _____ que carregamos com nós: o homem é mais forte, homem que é homem não chora, homem tem que dominar a mulher, homem gosta mais de sexo...Não são só as mulheres que sofrem nessa situação, ser homem em uma sociedade como a nossa é responder a uma série de _____, que nem sempre são a de vontade individual, mas é mais fácil aceitá-las para ser considerado “verdadeiramente homem”.É difícil fugir aos _____ estabelecidos, mesmo que eles tragam sofrimento e dominação, pois aprendemos desde sempre como temos que ser: é a família, a escola, as novelas, as músicas, as propagandas, ou seja, toda a sociedade espera uma determinada forma de ser, e tudo o que fugir um pouco disso será estranho e motivo para piada.

O material “Quais são as características de gaúcho e de prenda?” tem o intuito de debater as relações de gênero. Inicia-se com a figura de um homem e uma mulher, caracterizados com trajes típicos regionais. Uma tentativa de partir do contexto social em que o aluno está inserido, para pensar as diferenças entre homem e mulher e como elas são construídas socialmente.

Na proposta do caça palavras os alunos devem completar um texto teórico que explica o que são as relações gênero e como estas são resultado de uma construção social que impõe exigências e expectativas de comportamento. O material é bastante didático e claro, ou seja, uma atividade potencialmente estimulante e mobilizadora para o debate sociológico para esta etapa da escolarização.

Quadro 29 - Material didático para o 9º - do ensino fundamental direitos humanos - produzido por e.b.kern

Direito para quem?
Os Direitos Humanos foram criados para garantir o mínimo para que as pessoas possam viver bem. Vivemos em uma sociedade extremamente desigual, fortemente estruturada na concentração de renda (e privilégios), por isso os próprios Direitos Humanos estão em confronto com essa organização social que tende cada vez mais beneficiar poucos. Direitos são direitos, mas são facilmente violados, inclusive por quem se beneficia com essa violação sabe que as pessoas costumam esquecer a parte do “Dever” dos Direitos Humanos. Ou seja, ao invés de se organizarem para reivindicar aquilo que está na lei e é garantido, as pessoas esperam que esses benefícios caiam do céu, e eles não caem. Direitos são conquistados e assegurados pelos próprios interessados. Existem diferentes tipos de Direitos Humanos que tratam de diferentes esferas da vida das pessoas. Os civis tratam das liberdades e igualdades dos indivíduos. Os sociais da qualidade de vida coletivamente. E os políticos respeitam a organização política das pessoas.
Há também direitos específicos dentro deles, de grupos que tem histórico de desrespeito e invisibilidade: como negros, índios, mulheres, homossexuais, jovens, idosos, portadores de necessidades especiais, soropositivos, usuários de drogas..Esse tratamento diferenciado não é privilégio, só demarca a necessidade de atenção a esses grupos dentro dos direitos humanos, pois para garantir igualdade também é necessário diferenciar. Se todos são vistos iguais, ignoramos as especificidades que muitas vezes existem. Por exemplo: para garantir a igualdade a um cadeirante é necessário a acessibilidade (direito específico) para que possa ir e vir como todos. A pobreza fruto de tantos fatores gera condições precárias de existência, e, logo com poucos direitos, essa falta também reforça a situação de pobreza. Se os Direitos Humanos fosse aplicados como está expresso em lei, é bem possível que desigualdades tão gritantes não existissem. Entretanto, como isso mexe nos interesses do topo da pirâmide social, é necessário exercer a cidadania, o dever de exigir e manter os seus direitos. Responda de acordo com o <u>texto</u> e o <u>caderno</u>: O que são Direitos Humanos? Explique a diferença dos 3 tipos de direito. Por que os Direitos muitas vezes estão na lei e não na prática? O que é necessário fazer para mudar isso? Qual a importância de haver direitos específicos a certos grupos sociais? Como a concentração de renda interfere na garantia de Direitos? O que causa como consequência?

O material intitulado “Direito para quem?” de maneira direta e com um vocabulário simples, aborda a definição dos direitos humanos, buscando evidenciar como estes são fruto de conquistas sociais e estão ligados a diferentes esferas da vida das pessoas, sendo basicamente composto de três categorias: direitos sociais, direitos civis e direitos políticos.

O texto se encerra levantando o questionamento sobre a necessidade de direitos específicos para as minorias, um mecanismo pedagógico de imaginação sociológica que visa garantir a compressão de que estas pessoas sejam de fato tratadas como iguais.

A forma como o texto foi construído favorece a discussão do próprio cotidiano do aluno, que potencialmente pode se questionar sobre quais direitos não

lhes são garantidos. Provocando uma reflexão crítica, quem sabe possa desencadear a uma ação transformadora desses estudantes. Trata-se de um bom material para ser utilizado após as discussões em sala, como mecanismo de fixação de conteúdo e problematização dos fenômenos sociais.

Quadro 30 - Material didático para o 9º do ensino fundamental - direitos humanos - produzido por e.b.kern.

EMEF PAULO BECK

RECUPERAÇÃO DE SOCIOLOGIA

1º TRIMESTRE



Qual o legado da Copa de 2014?

- 8 mortes nas arenas da Copa e mais 3 em outras obras que seguem o mesmo modelo
 - 250 mil pessoas removidas à força de suas casas;
- trabalhadores ambulantes e artistas independentes impedidos de trabalhar;
 - mulheres, crianças e adolescentes sofrendo com exploração sexual;
 - pessoas em situação de rua sofrendo violência;
- empresas tomando conta de nossas ruas e espaços públicos;
 - elitização dos estádios de futebol;

- bilhões investidos em armamentos para as forças de repressão usarem contra o povo;
 - leis de exceção que criminalizam o direito de manifestar;
 - e uma enorme e questionável dívida pública para a população pagar.

Responsabilizamos por isso as corporações patrocinadoras e construtoras da Copa, as máfias FIFA e CBF, os governos municipal, estadual e federal, os parlamentares e o poder judiciário!

O que queremos?

É verdade que a maior parte das violações para realizar a “Copa das Copas” já foi cometida, mas ainda existem possibilidades de revertermos o legado deste megaevento. Então, lutamos por:

- 1) Preencha a lista “O que queremos” com os desejos que temos para melhores condições de vida no nosso país.
- 2) A partir dos itens dos legados da Copa, explique como esse megaevento VIOLOU direitos da população brasileira.
- 3) Explique a partir do questionamento “Copa para quem?” por que são os mais pobres atingidos pelas consequências da Copa.
- 4) A liberdade de expressão é fundamental para que exista igualdade na sociedade. Nesse sentido, por que é um problema as leis especiais do período de Copa que “regulam” o direito de manifestação?
- 5) Qual a importância do aumento das mobilizações na sociedade brasileira a partir da perspectiva dos Direitos Humanos?

Como último material a ser analisado temos uma avaliação de recuperação destinada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A prova apresenta um texto que trata do Mundial de Futebol, realizado no país no início do ano. O recurso propõe uma reflexão a respeito do legado que a Copa teria deixado, problematizando sociologicamente com os alunos a ideia de que para a construção do evento, foram ignorados um conjunto de direitos da população. Em seguida, é levantada a problemática para quem de fato foi destinado esse evento? Quem se beneficiou com isso? A população mais pobre é quem vai sofrer com os efeitos negativos? São perguntas que podem gerar uma série de reflexões mais aprofundadas sobre as desigualdades sociais no país.

A proposta da avaliação é bastante interessante, pois almeja fazer com que o aluno reflita sobre um evento de âmbito nacional. Contudo a forma como a discussão é conduzida é tendenciosa, mesmo tendo o mérito de abordar a questão por um viés crítico que provavelmente o aluno não teria acesso pela grande mídia. O material não deixa espaço para que o leitor interprete esse evento de uma maneira autônoma. A atividade seria mais produtiva se abordasse o tema trazendo aspectos positivos e negativos, para a interpretação do aluno ser de fato própria, e não a reprodução da visão do professor sobre determinado assunto. Visto que o papel do educador é :

“Tentar desenvolver homens e mulheres que podem , e que por si mesmos o farão , continuar o que ele iniciou: o produto final de qualquer educação libertadora é simplesmente o homem auto – educado , auto cultivador . Em suma o individuo livre e racional”(MILLS,1982,p.202)

Ao realizarmos as análises das propostas curriculares , das falas dos professores a respeito de seu trabalho em sala de aula e dos materiais produzidos por esses profissionais, buscamos evidenciar como esses elementos permitem delinear o perfil das experiências de Ensino de Sociologia com os alunos do Ensino Fundamental, que tem sido desenvolvidas em São Leopoldo e como tais experiências podem contribuir para o debate a cerca da possibilidade de inserção da disciplina nessa etapa de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O PAPEL DO PROFESSOR NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nessa última seção serão apresentadas as proximidades e distanciamentos existentes entre as práticas desenvolvidas no Colégio Pedro II- RJ e as experiências pesquisadas na cidade de São Leopoldo, no que se referem às Propostas Curriculares, os materiais didáticos, as dificuldades encontradas e os desafios postos aos professores e estudantes em cada um desses diferentes contextos.

Pretende-se também ressaltar como o sucesso das práticas de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais depende do compromisso assumido pelo professor em sala de aula com as especificidades dessa etapa da escolarização e como é necessário, a partir do que foi relatado, repensar o processo de formação dos futuros licenciados nas Ciências Sociais.

As propostas, os materiais didáticos produzidos e as práticas curriculares analisadas no Colégio Pedro II, influenciadas pela longa trajetória de presença da disciplina no Ensino Fundamental, se mostram bastante amadurecidas e buscam criar uma identidade própria da disciplina nessa etapa de escolarização, práticas estas bastante descoladas das propostas, materiais e experiências desenvolvidas no Ensino Médio da mesma escola, ou seja, buscam construir um currículo que não é apenas uma reprodução do Ensino Médio.

Já no caso das propostas, materiais didáticos e as práticas curriculares pesquisadas no município de São Leopoldo, a dispersão e a flexibilidade, ocasionadas pela ausência de diretrizes claras para a disciplina, dificultam ainda que o processo de consolidação de uma identidade disciplinar própria para o Ensino Fundamental, aconteça, abrindo brechas para que a reprodução do Currículo do Ensino Médio seja uma opção escolhida pelos profissionais que atuam com a Sociologia neste período.

Os profissionais de São Leopoldo apontam como dificuldades a falta de interesse dos alunos, seja por considerar a Sociologia menos importante em comparação com disciplinas como Português ou Matemática, ou por terem dificuldades em entender o conteúdo da disciplina em decorrência do *déficit* de conteúdo e aprendizagem, acumulado na longa trajetória escolar.

No que se refere aos materiais didáticos analisados nessa pesquisa, nota-se uma diferença substancial no teor de aprofundamento teórico nas duas realidades pesquisadas. No caso do Colégio Pedro II percebemos que seus materiais possuem uma maior densidade teórica e metodológica, o que em alguns casos chega a ser bastante complexo para os alunos do Ensino Fundamental, mas permite que estes cheguem ao Ensino Médio com bases sociológicas mais sólidas. Enquanto os exemplos de materiais produzidos na experiência em São Leopoldo, de um modo geral, apresentam-se mais leves, menos condensados, abordando os aspectos essenciais dos temas discutidos, o que em alguns momentos chega a beirar uma certa superficialidade no trato com os conceitos, teorias e temas da Sociologia, ou mesmo, com o que Mills propõe como olhar sociológico.

Com isso, temos delineado um dos maiores desafios que será encontrado no processo de inserção da Sociologia no Ensino Médio, isto é, produzir materiais didáticos que encontrem um equilíbrio entre o excessivamente teórico e a superficialidade do senso comum, desafio este que já foi enfrentado na inserção da disciplina no Ensino Médio e que vem sendo superado paulatinamente se consideramos os avanços e a diversidade de materiais didáticos disponíveis, sobretudo a partir da consolidação do PNLD – Plano Nacional do Livro Didático no Brasil.

Cabe dar destaque que as atividades propostas, presentes nos dois casos analisados, representam um esforço extraordinário dos professores de Sociologia, para que os conhecimentos sociológicos se tornem acessíveis aos estudantes do Ensino Fundamental, pelo zelo e criatividade demonstradas na adaptação dos mesmos para o contexto, a linguagem, os exemplos e a idade dos sujeitos aos quais são destinados, na preocupação explícita, nos dois casos, de organizar um trabalho pedagógico que favoreça o desenvolvimento de uma postura na qual:

[...] O indivíduo compreende a si mesmo localizando-se em um contexto social específico, em meio à posição fixas e flutuantes nas teias de relações que constituem um todo maior, sem perder de vista o conjunto de regras que garantem a ordem e o controle dessa totalidade múltipla e mutante denominada 'sociedade'. Inspirados pela imaginação sociológica, ampliamos a visão sobre o espaço e o tempo em que vivemos, formulamos mais perguntas, com vista a compreender as motivações e as significações das ações humanas. (GUIMARÃES, GUIMARÃES e ASSIS, 2012, p. 30).

Esse empenho, tão evidente, mostrado pelos professores entrevistados, só vem confirmar a crença de que abertamente manifestam na potencialidade da presença da disciplina de Sociologia/Ciências Sociais no Ensino Fundamental um meio para a desconstrução de preconceitos e pré-noções, além de favorecer a construção de um ambiente escolar realmente democrático.

Mesmo acreditando e se empenhando em fazer com que o conhecimento sociológico tenha algum sentido para seus alunos, os professores relatam dificuldades encontradas em sua prática. Em contextos diferentes, os relatos das dificuldades/desafios são muito semelhantes, ressaltando a necessidade da adaptação da linguagem e do trabalho lúdico com estes estudantes em sala de aula, sem fugir do aprofundamento teórico e metodológico que qualquer disciplina exige.

Esta preocupação quanto à preparação de materiais didáticos de Sociologia com linguagem apropriada aos estudantes do Ensino Fundamental também fica evidente nas falas dos professores entrevistados durante o ENESEB em Fortaleza, como mostramos no primeiro capítulo dessa dissertação.

Outro ponto destacado, nos dois casos estudados, se refere à dificuldade de se produzir materiais didáticos específicos para o Ensino Fundamental. Como essas experiências são inovadoras, existindo ainda poucos materiais didáticos apropriados ou raras estratégias metodológicas direcionadas a essa etapa de escolarização, específicas para o ensino de Sociologia, cabe ao professor criar os caminhos para tornar o conhecimento sociológico mais acessível aos alunos, tarefa esta bastante difícil de ser desempenhada frente à extensão jornada de trabalho e a ausência de momentos para estabelecer diálogos com os seus pares, que enfrentam as mesmas dificuldades, para assim construir de maneira coletiva o pedagogicamente adaptado, defendido por Bernard Lahire (2013).

Mas, por outro lado, muito já se tem acumulado em outras disciplinas no que diz respeito às experiências inovadoras, aos materiais didáticos, ao uso da linguagem, dos exemplos e de estratégias metodológicas criativas para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes para esta etapa de escolarização. Nos parece que as demais disciplinas, sobretudo a História e a Geografia, tem muito a ensinar para a Sociologia no trato dos conteúdos sociológicos no Ensino Fundamental. Aí, mais uma vez, a relevância do diálogo e das trocas de experiências entre os professores das diferentes disciplinas no espaço da escola.

No quesito produção de material didático de Sociologia, o Colégio Pedro II, tem uma caminhada mais consolidada. Atualmente existe uma coleção de livros impressos destinados ao Ensino Fundamental, produzida pela equipe de professores do Colégio Pedro II, publicada recentemente pela Editora Moderna e intitulada “Sociologia em Movimento”, lançado neste ano de 2014. A coleção é formada por quatro exemplares, que atendem do 6º até o 9º anos do Ensino Fundamental e representam a primeira coleção destinada a essa etapa de escolarização, escrita por professores que atuam nesta área. Justamente por isso, mereceria um estudo acadêmico específico a fim de problematizar como seus autores realizam a transposição didática dos conhecimentos da Sociologia para uma linguagem mais acessível, assim como, analisar quais conteúdos foram selecionados para compor essa primeira experiência.

Como foi possível perceber, os profissionais entrevistados, nos dois casos estudados, demonstram um esforço significativo para criar materiais didáticos e estratégias pedagógicas para tornar a Sociologia pedagogicamente adaptada e desempenhar o papel de professor entendido como o que definido por Giroux(1997), um profissional capaz de contribuir na produção de conhecimentos contra hegemônicos essenciais para o aprimoramento das capacidades críticas de seus alunos.

A atuação desses profissionais da educação tem se desenvolvido em um contexto que permite, minimamente, no caso do Pedro II – RJ, ou que não permite, no caso de São Leopoldo, condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos, materiais didáticos específicos e conhecimentos. Isso decorre do fato de que os professores ainda são vistos como:

[...] técnicos especializados dentro da burocracia escolar ,cuja a função , então , torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaça objetivos pedagógicos específicos. (GIROUX, 1997, p.158).

Ao realizarmos um estudo focado nos relatos de experiência dos professores, nas propostas curriculares e na produção dos materiais didáticos por eles elaborados, a pesquisa teve como preocupação também destacar como os

professores deveriam ser vistos como mentes criativas que produzem conhecimento, ao elaborar estratégias para a transposição didática da ciência de referência .

Nesse sentido, cotidianamente, na busca por realizar suas funções e conhecer o meio no qual trabalham, produzem conhecimentos e saberes que advêm da prática e são por ela validados. Esses são os chamados saberes experienciais ou práticos, definidos como:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática :eles não se superpõem à prática para melhor conhece-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2014, p.49).

Temos nessa pesquisa um conjunto de informações que permitem perceber como tem se constituído um “saber-ser e um saber-fazer” (TARDIF, 2014, p.49) da disciplina de Sociologia, próprio para o Ensino Fundamental, que se objetivam na produção de propostas curriculares e materiais didáticos, nos quais os professores ao produzi-los são levados a refletir sobre os diferentes conhecimentos acumulados em seu processo de formação acadêmica, combinando-os com os conhecimentos próprios da vivência em sala de aula.

Isso lhes possibilita pesquisar sobre os caminhos adequados para transmiti-los a seus alunos. Ao considerarmos todo esse exercício intelectual realizado pelo professor, nos damos conta de que o docente não é um mero reprodutor da prática, mas tem se constituído como um pesquisador e produtor de um tipo específico de conhecimento, adequado para a transposição didática nesta etapa da escolarização.

Justamente por isso, é essencial ampliar as discussões sobre as experiências de Ensino de Sociologia com o Ensino Fundamental, pois, esse trabalho demonstra como elas estão se desenvolvendo em um processo “desordenado”, mas significativamente pontual e que , apesar, de se desenvolverem

em contextos sociais e estruturais distintos, Pedro II- RJ e São Leopoldo –RS, revelam que é possível a organização de propostas curriculares para o Ensino Fundamental tendo como referência o conhecimento da Ciência Sociologia , a própria proximidade entre temas, conteúdos e materiais didáticos produzidos, nos dois casos estudados , só vem a confirmar essa realidade que se delineia. Sendo assim, essas proposta e materiais didáticos que, aparentemente, parecem “fragmentados”, “desordenado” e sem uma unicidade , podem estar calçadas em uma diversidade muita rica de saberes e fazeres docentes, essenciais para a constituição futura de uma identidade da disciplina no Ensino Fundamental no Brasil.

Ampliar o debate sobre a disciplina de Sociologia no Ensino Fundamental no meio acadêmico, em especial na área de Ensino de Sociologia nos cursos de pós graduação, pode permitir a articulação e o diálogo das diferentes experiências existentes. Para isso é essencial a criação de espaços para o debate, em grupos de trabalhos nos eventos voltados para a reflexão sobre o Ensino de Sociologia, como o ENESEB e a SBS (Sociedade Brasileira de Sociologia), e com isso discutir as possibilidades/caminhos para a expansão da disciplina.

As reflexões desencadeadas por esse trabalho nos levam a pensar, ainda na necessidade, de gradativamente, se repensar na formação inicial e continuada dos professores, na constituição das propostas pedagógicas dos cursos de Licenciatura e no modo como vem sendo organizados os estágios curriculares supervisionados no curso de Ciências Sociais.

Mesmo que ainda não exista efetivamente a disciplina no Ensino Fundamental na mesma proporção dos espaços abertos, com muita luta, no currículo do Ensino Médio, essa é uma possibilidade que vem se delineando no horizonte da área de atuação do profissional das Ciências Sociais. Como decorrência desse processo , logo , teremos que iniciar o debate sobre como pensar a relação entre os conteúdos do Ensino Fundamental com os conteúdos do Ensino Médio, como se dará esse encadeamento é uma das questões a serem debatidas entre os profissionais da área.

Assim sendo, é essencial criar mais espaços e canais de comunicação com as experiências desenvolvidas no Ensino Fundamental, seja por meio de Projetos de ensino/pesquisa/extensão¹⁶, seja por meio de iniciativas de estímulo e

¹⁶ Cabe lembrar as experiências desenvolvidas pelo Departamento de Ciências Sociais da UEL que vem acumulando um conjunto de práticas nesse sentido. Sobre isso ver em Santos, (2011).

iniciação à docência, como as parcerias mais consolidadas entre Educação Básica e universidade, que tem nos possibilitado os programas da CAPES, como o PIBID, o Prodocência, os Novos Talentos, o PET, o PDE, o LIFE, dentre outros.

Por último, cabe acrescentar a necessidade de desenvolver pesquisas que tenham como objetivo refletir sobre a recepção e a apropriação do conhecimento sociológico pelos estudantes do Ensino Fundamental mostrando como efetivamente a disciplina têm contribuído para a formação desses estudantes, dando voz a esses sujeitos. Algo que era uma das pretensões iniciais dessa pesquisa, mas que infelizmente não pode se concretizar. Por outro lado, ouvir as impressões desses sujeitos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, inseridos nas práticas de Sociologia nas escolas públicas aqui analisadas, é a próxima experiência de pesquisa almejamos concretizar em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARAÚJO, Silva M.; BRIDI, Maria A.; MOTIM, Benilde L. *Sociologia*. São Paulo: Scipione, 2013.

BOMENY, Helena & MEDEIROS. Bianca Freire. *Tempos Modernos, tempos de sociologia*. Rio de Janeiro, Ed. do Brasil, 2013. Volume único.

BOMENY, Helena & MEDEIROS. Bianca Freire. *Tempos Modernos, tempos de sociologia*. Rio de Janeiro, Ed. do Brasil, 2010. Volume único.

BORGES, Adriana Cristina; SANTOS, Jaqueline Fabeni dos. Análises Preliminares da Atuação do Lenpes (Laboratório de ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia) nas Escolas Estaduais da Rede Pública. *ANAIS. IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL E VII FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO*. Currículo, Formação Docente, Inclusão Social, Multiculturalidade e Ambiente. 25 a 28 de maio de 2010. ULBRA. Torres – RS.

BORGES, Nadia Maria; FRAGA, Alexandre Barbosa. O Ensino de Sociologia na Educação Básica: análises e sugestões. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA Luiz Fernandes de; RIBEIRO, Adélia Maria M. (org). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro, Quartet: FAPERJ, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Estatuto da Criança e do Adolescente* / Ministério da Saúde. – 3. ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Seção 3. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 de maio de 2013, p.41 a 45.

BRASILIA, Traçado metodológico / Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. – 1. ed. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento. Social e Combate à Fome, 2009 DISPONÍVEL EM <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/sou-gestor-de-assistencia-social/projovem-adolescente/cadernos-projovem-adolescente/Tracado%20Metodologico.pdf/download>

BUKOWITZ, Tatiana. A Sociologia como (in)disciplina escolar no Brasil, apresentado no XXIX Congresso Alas Chile 2013. Disponível em http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT1/GT1_Bukowitz_T.pdf Acesso em 15/05/2014

CARVALHO, César A. *A Sociologia no Ensino Médio: uma experiência*. Londrina, EDUEL, 2010.

CARVALHO, César A. *A Sociologia no Ensino Médio: uma experiência*. Londrina, EDUEL, 2010.

CODO, Wanderley. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p.48-59.

Colégio Pedro II. Projeto Político Pedagógico Institucional Recuperado em 30 de agosto de 2013, do sítio da Web do Colégio Pedro II
<http://www.cp2.g12.br/cpii/legislacao.html>.

CORREA, Lesi. *A Importância da disciplina Sociologia, no currículo de 2o. Grau: a questão da cidadania, problemas inerentes ao estudo da disciplina em 2 escolas oficiais de 2o. Grau de Londrina-PR*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CORREIA-LIMA, Alexandre Jeronimo, Teorias e métodos em pesquisa e ensino de Sociologia. 2012. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

DAUSTER, Tânia. Construindo pontes: a prática etnográfica e o campo da educação. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 65-72.

DAYRELL, Juarez. *A escola como um espaço sócio-cultural*. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. O Jovem como Sujeito Social. Revista Brasileira de Educação N24 Set/Out/Nov/Dez. 2003 Disponível em:
http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE24/RBDE24_06_JUAREZ_DAYRELL.pdf
 f. Acesso em 04/10/10.

DENEGA, Marcos Antônio. Como pesquisar na internet. São Paulo: Berkeley Brasil, 2000.

DUBET, François & MARTUCELLI, D. *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1996.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cad. Pesqui.* [online]. 2003, n.119, pp. 29-45. ISSN 0100-1574. Acesso no dia: 05/12/2009.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cad. Pe squi.* [online]. 2003, n.119, pp. 29-45. ISSN 0100-1574. Acesso no dia: 05/12/2009.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*, Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. Sobre a noção de conhecimento Escolar de Sociologia. 2011.144f. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais- Universidade Estadual de Londrina – Londrina, 2011.

FERREIRA, F; GUIMARÃES , E & VENDRAMIN, L. *Aprendendo Ciências Sociais desde o Ensino Fundamental* . Site Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II , 2009. Disponível em :
<http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/sociologia/teses/Ferreira,%20Guimara>

[es%20e%20Vendramin%20-%20texto%20CONEF%202009.pdf](#) acesso em 15/05/2014.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria e ASSUNCAO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educ. Pesqui.* [online]. 2005, vol.31, n.2, pp. 189-199. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022005000200003.

GIL, Antonio Carlos. Estudo de caso Conteúdo : Fundamentação científica – subsídios para coleta e análise de dados – como redigir o relatório .São Paulo : Atlas, 2009.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUELF, Wanirley Pedroso. *A Sociologia como disciplina Escolar no Ensino Secundário Brasileiro: 1925-1942*.2001 -210F.Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Paraná- Curitiba ,2001.

GUELF, Wanirley Pedroso. O movimento da Sociologia como Disciplina Escolar entre 1925 e 1942 : as Reformas no Secundário e os Programas de Ensino do Colégio Pedro II.In : Revista Mediações / publicação do Departamento de Ciências Sociais ,Universidade Estadual de Londrina .-vol.12,n.1,p.11-30,jan/jun.2007.

GUIMARÃES, Euclides Neto; GUIMARÃES, Jóse Luis Braga; ASSIS, Marcos Arcanjo.Educar pela sociologia :contribuições para a formação do cidadão.Belo Horizonte :RHJ,2012.

HANDFAS, Anita. *A Formação do Professor de Sociologia*. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA Luiz Fernandes de; RIBEIRO, Adélia Maria M. (org.). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2007.

JARDIM, Afranio S; LOUREIRO ,Bruno. Sociologia em Movimento. Rio de Janeiro: Ed. Moderna,2013.

JINKINGS, Nise “ Ensino de Sociologia : Particularidades e Desafios Contemporâneos “ In Mediações – Revista de Ciências Sociais/ Publicação do Departamento de Ciências Sociais , Centro de Ciências Humanas , Universidade Estadual de Londrina .- Vol.12,n.1 (jan./jun.2007) p.113-130.Lonndrina :Midiograf 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. *Educ. Soc.* [online]. 1999, vol.20, n.68, pp. 163-183. ISSN 0101-7330.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos meios escolares*: As razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LAHIRE, Bernard. *Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia*. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin [org] *Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências*. SP/Campinas: Pontes Editores, 2013. ISBN 978-85-7113-464-5.

LIMA, Angela M. Sousa; ARAÚJO, Angélica Lyra de; LUGLE, Andréia M. Cavaminami. *LENPES e PRODOCÊNCIA: uma reflexão sobre os cursos anuais de formação continuada de professores*. XXIV SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS. UEL, 22 a 24 de maio de 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT%202/artigos/ARTIGO%2011%20-%20%20%20%20%20%20ANGELA-ANDREIA-ANGELICA.pdf>. Acesso em: 02 out.2013.

LIMA, Angela M.S; ARAÚJO, Angélica L.; MOTTA, Sílvia C. Loguin; FERREIRA, Jaqueline (orgs) *Sugestões Didáticas de Ensino de Sociologia*. Londrina. Midiograf, 2012.

LIMA, Angela Maria de Sousa. *Os Laboratórios de Ensino de Sociologia*. revista Coletiva. Número 11. Maio a agosto de 2013. ISSN 2179-1287 inserido em: http://www.coletiva.org/site/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=148&Itemid=76. Acesso em 30/09/2013.

LIMA, Ângela Maria de Sousa; FERRERIRA, Jaqueline; ORTICELLI, Maria Tereza. *Semanas de Sociologia e de Filosofia com alunos do Ensino Médio da Rede Pública: da reflexão à prática*. Mediações. Londrina, v.12, n.1./jun.p.195-224,2007.

LIMA, Ângela Maria Sousa de; ARAÚJO, Angélica Lyra de. *Experiências Interdisciplinares na Formação de Professores das Ciências Sociais: desafios do LENPES* (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia). Anais. Semana da Pós Graduação em Sociologia. 2012. FCLAR/UNESP.

LOPES, Alice Casimiro. *Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, nº. 80, setembro/2002, p. 386-400. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12938.pdf> Acesso em março de 2014

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO , Igor J.R; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso R. *Sociologia Hoje*. São Paulo :Ed.Ática , 2013.

MACHADO, Celso de Souza. *O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar*. Revista Fac. Educação. 13(1): p.115 a 142. jan/jun.1987.

MARTINS, G. A. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MIGLIEVICH, A.D ; SARANDY,R.F.M.S .Perspectivas políticas e científicas acerca do ensino da sociologia .In:FIGUEIREDO,A.V;OLIVEIRA,L.F;PINTO,N.M(Orgs) Sociologia na Sala de aula:reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro .- Rio de Janeiro : Imperial Novo Milênio ,2012.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. 4.ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MINAYO, M.C.S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAES, Amaury César. Desafios para a implantação do Ensino de Sociologia na escola média brasileira. In: In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA Luiz Fernandes de; RIBEIRO, Adélia Maria M. (org). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro, Quartet: FAPERJ, 2007.

MORAES,A.C. Por que a Sociologia e a Filosofia no Ensino Médio? In:Carvalho,L.M de (Org). *Sociologia e ensino em debate: experiência e discussão de sociologia no ensino médio*.Ijuí:Ed. Ijuí,2004.

MOTA, Kelly Cristina Corrêa da Silva. Os lugares de sociologia na formação de estudantes de ensino médio. In. *Revista Brasileira de Educação*. n. 29. Mai/ago 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a08.pdf>>. Acesso em: 17 de dez. 2009.

MOTTA, Atila Rodolfo Ramalho. Que Sociologia é essa? Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento escolar. .2012.177f.Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais .Universidade Estadual de Londrina, Londrina , 2012.

MUESSIG, Raymond H; VINCENT R. Rogers. *Sugestões de Métodos para professores*. In: PELTO, Pertti J. *Iniciação ao estudo da Antropologia*. 4ª. Edição. RJ: Zahar Editores. 1977 (Biblioteca de Ciências Sociais).

NISKIER, Arnold. LDB: a nova lei da educação: tudo sobre lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

OLIVEIRA, Amurabi, O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA:UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO (E DISPUTA) – In: Espaço do Currículo, v.6, n.2, p.355-366, Maio a Agosto de 2013.

OLIVEIRA, Luiz F.; COSTA, Ricardo C.R. *Sociologia para jovens do séc XXI*. Rio de Janeiro :Ed.Imperial Novo Milênio,2013.

OLIVEIRA,Amurabi.Sentidos e Dilemas do Ensino de Sociologia: Um Olhar Sociológico. *Inter-legere*,s/v,n.9,p.25-39,2011.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. “Os Primeiros Passos da Experiência Sociológica em São Leopoldo: Um Convite à Reflexão Crítica a partir de uma Educação problematizadora” Trabalho apresentado ao Prêmio Paulo Freire Mestre Cidadão, São Leopoldo, 2008.

PERRENOUD, P.. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RAMOS, M.. N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RICHARDSON, R.J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

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

SANTOS, Jaqueline Fabeni dos. ***Conteúdos de Ciências Sociais no Ensino Fundamental: reflexões acerca das possibilidades sugeridas pelo LENPES***. 2011. Monografia (Especialização). Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio: desenvolver a perspectiva sociológica: objetivo fundamental da disciplina no Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>> Acesso em 02 fev. 2007. p. 1-7 ver em: <http://www.espacoacademico.com.br/005/05sofia.htm>

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia :teoria da educação, curvatura da vara*. Campinas SP: Autores Associados 2009.

SAVIANI, Demerval. *Os saberes implicados na formação do Educador*. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino (orgs) *Formação do Educador*. São Paulo: UNESP, 1996.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 31, n. 112, set. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300017&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 maio 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300017>.

SCHEVIBISKI, Renata S. Metodologias de ensino de Sociologia:O Projeto “Oficina de Idéias” . IN: II Simpósio Estadual sobre a Formação de Professores de Sociologia: o estágio curricular obrigatório nas Ciências Sociais, a licenciatura e a disciplina de Sociologia no Ensino Médio: lutas e desafios pela consolidação, UEL ,2009, Londrina –PR. Disponível em : <http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/arquivos/GT3%20Artigo%20Renata%20Oficina%20de%20Ideias.pdf>

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC / SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>_ Acesso 15 de out. de 2013

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (org). *Caderno de Metodologias de Ensino e Pesquisa*: Paraná: SETI; Londrina: UEL, 2009.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002). 2006. 312 fl. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Fundamentos e metodologias do ensino de Sociologia na Educação Básica. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA Luiz Fernandes de; RIBEIRO, Adélia Maria M. (orga.). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro, Quartet: FAPERJ, 2009.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; LIMA, Angela Maria de Sousa; NUNES, Nataly; LIMA, Alexandre Jerônimo Correia. *Caderno de Metodologia de Ensino e de Pesquisa de Sociologia*. LENPES (Laboratório de ensino, pesquisa e extensão de Sociologia) SETI-PR, 2009. ISBN 978-85-7846-056-3.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 112, Mar. 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100001&lng=en&nrm=iso>. access on 16 May 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000100001>.

SPÓSITO, Marília Pontes. *(Des)encontros entre os jovens e a escola*. In: FRIGOTO, G. e CIAVATA, Maria (orgs). *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

SPÓSITO, Marília Pontes. *Juventude: crise, identidade e escola*. In: DAYRELL, Juarez (org). *Múltiplos Olhares sobre educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1996.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco, MORAES, Amaury Cesar “Um Olhar sobre o ensino de Sociologia :Pesquisa e Ensino” “ In Mediações – Revista de Ciências Sociais/ Publicação do Departamento de Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina.- Vol.12,n.1 (jan./jun.2007) p.113-130.Lonndrina :Midiograf 2007.

TAKEGI, Cassiana Tiemi Tedesco Takagi. *Ensinar Sociologia: análise de recursos do ensino na escola média*. São Paulo, Feusp,2007 (Dissertação de Mestrado).

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis.RJ: Vozes 2014.

TOMAZI, Nelson Dácio. *Sociologia para o Ensino Médio*, São Paulo: Saraiva, 2010.

TOMAZI, Nelson Dácio. *Sociologia para o Ensino Médio*, São Paulo: Saraiva, 2013.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. SP: Libertad, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAUTIER, Anne Marie. *Para uma Sociologia da Experiência*. Uma leitura contemporânea: François Dubet. *Sociologias* [online]. 2003, n.9, pp. 174-214. ISSN 1517-4522. doi: 10.1590/S1517-45222003000100007.

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.