

Notas críticas sobre as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's) para o Ensino de Sociologia no Ensino Médio¹

Ana Laudelina Ferreira Gomes – UFRN

RESUMO

Trata-se de um exercício de reflexão livre sobre as Orientações Curriculares Nacionais (OCN'S) para o ensino de Sociologia no ensino médio, tratando mais especificamente: da não existência de uma comunidade docente específica que possa criar consensos em torno do tema; da articulação entre sistema formador de licenciados e sistema de educação médio; da situação da pesquisa na área e propostas de ação; da discussão da criticidade ou não da Sociologia por si mesma; da necessidade de adequação de linguagem e construção de mediações e, por fim, do campo disciplinar, trazendo a questão das fronteiras e do diálogo. Com isso, a autora espera provocar outras reflexões e proposições de encaminhamentos, como ela mesma faz.

Palavras-chave: Orientações Curriculares Nacionais. Ensino de Sociologia no ensino médio. Licenciatura em Ciências Sociais. Pós-Graduação em Ciências Sociais. Pesquisa.

ABSTRACT

It treats about an exercise of free reflection over the National Curricular Orientation (OCN' S) for the education of Sociology in the high school, treating more specifically: of the not existence of a specific educational community that can create consents around the subject; of the articulation between the creating system of licensed and system of high school education; of the situation of the research in the area and proposals of action; of the discussion of skepticism or not of the Sociology itself; of the language adaptation need and construction of mediations and, finally, of the

1 Texto baseado em fala apresentada no I SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO NÍVEL MÉDIO, realizado na Faculdade de Educação da USP (FE/USP), em 1 e 2 de março de 2007, promovido pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e a FE/USP.

discipline branch, bringing the question of the borders and of the dialogue. With that, the author expects to provoke other reflections and propositions of orientations, as she does own.

Keywords: National Curricular Orientations. Education of Sociology in the high school. License in Social Sciences. Postgraduate Education. Research.

INTRODUÇÃO

Antes de tudo, gostaria de enfatizar que compreendo o texto das OCN's para o ensino de Sociologia no Ensino Médio como um documento bastante completo, instigante e aberto a novas proposições. Vou ater-me aqui aos aspectos que mais me estimularam à reflexão, qualificando minha fala muito mais como um ponto de vista orientado por uma trajetória profissional no ensino superior de dezoito anos, não restrita à sala de aula, mas como proponente de políticas institucionais, como executora, gestora e consultora de projetos educacionais. Portanto, este texto não é fruto de um trabalho de pesquisa acadêmica no sentido estrito, mas principalmente de observação da experiência prática refletida.

Primeiramente farei uma apreciação geral do documento das OCN's para o ensino de Sociologia no ensino médio, para só depois destacar alguns pontos escolhidos para a reflexão e para provocação de outras reflexões da comunidade acadêmica e profissional.

Vejo que se trata de um documento que deve ser lido e debatido pelos docentes que trabalham na formação, não só de licenciados, como também de bacharéis em ciências sociais. Mesmo naqueles pontos em que está tratando de questões específicas ao ensino de Sociologia no ensino médio, é inevitável analogias com o ensino de Ciências Sociais na graduação praticado nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

A contextualização histórica do ensino de Sociologia no Brasil que o documento traz é muito enriquecedora para uma crítica da prática da docência de Sociologia ao longo do tempo, possibilitando estabelecermos as mais diversas relações analíticas, repensando sua importância na atualidade.

Os problemas apontados em relação às metodologias de ensino no ensino médio nos remetem fatalmente à interação entre o sistema de ensino superior e o médio.

O relacionamento entre disciplinas da área de Humanas no ensino médio é tratada de modo a nos levar a questionar o próprio estatuto do conhecimento científico, sua especificidade e pertinência para uma formação cidadã ou, no mínimo, não conservadora/ou progressista.

Especialmente importantes, particularmente aos professores de metodologia e de prática de ensino em Sociologia é a sistematização e atualização crítica das propostas que, segundo o texto, foram

encontradas nos Parâmetros Curriculares Oficiais, nos livros didáticos e nas escolas de ensino médio nas quais a Sociologia vinha sendo ministrada. Refiro-me aos três tipos de recortes (ou registros) que o documento traz e que são apontados como suportes principais ao ensino de Sociologia no ensino médio, respeitando-se a especificidade de seu público jovem, quais sejam: o recorte temático, o teórico e o conceitual. Orienta-se que, seja qual for o recorte escolhido pelo professor, que ele se articule com os dois outros recortes, o que possibilitaria abranger a todos garantindo maior flexibilização e liberdade de escolha docente segundo a maior competência deste e as possibilidades concretas de trabalho no contexto da(s) escola(s) específica(s) que leciona.

No tópico relativo às práticas de ensino e aos recursos didáticos, uma gama variada de possibilidades é trazida à tona sendo justificadas cada uma de suas utilizações, tentando romper com o que o próprio documento denomina por “estreiteza conceitual ou rotinização das práticas” ao evitar limitar-se a um conceito redutor de “aula” como sinônimo de aula expositiva. Neste aspecto, chamou-me especial atenção a sugestão de atividades extra-sala, atividades de quebra de rotina e de alargamento da visão da realidade pela vivência investigativa do estranhamento e da desnaturalização dos objetos de estudo. De modo semelhante, entendeu-se a proposta de uso sistemático e planejado de recursos áudio-visuais como forma de simulação e ilustração dos fenômenos sociais. Sobre estes aspectos, algumas ressalvas trazidas pelo documento valem ser colocadas. Na proposição sobre ensino de métodos e técnicas de pesquisa no ensino médio, o nível de exigência me pareceu similar ao que hoje é propugnado na maioria dos currículos da graduação na área, o que a experiência na docência da disciplina há alguns anos me leva a crer que já para este nível é um grande desafio conseguir que formem de imediato a maturidade necessária face à competência técnica exigida, podendo esperar tão somente – embora fundamental – a formação do espírito investigativo dos estudantes. O que se dirá de transpor-se estas exigências de competência investigativa para o estudante do ensino médio? E, neste sentido, o argumento que melhor exprime esta dificuldade é o fato de que nem mesmo o professor do ensino médio tem uma abrangência tal de conhecimento e experiência em pesquisa social que lhe permita transmiti-lo de modo adequado neste nível de exigência. Por isso, creio que seja esta uma dimensão do documento que precisaria ser revista. Afinal, o professor só poderá orientar para a pesquisa se ele próprio souber pesquisar, além do que, pesquisa só se aprende pesquisando, como bem coloca Bourdieu (1989). No tocante aos recursos didáticos, pareceu-me que se poderia abrir mais a perspectiva, incluindo também a dimensão de sua produção.

A idéia final do texto, de que seja recebido como um mapa de percurso e não como uma receita pronta e acabada é, a meu ver, uma de suas mais importantes qualidades, não só porque deixa-nos a todos à vontade para exercermos a crítica e criatividade necessárias ao avanço desta discussão, segundo as especificidades de nossos contextos de atuação, mas também por ajudar-nos a questionar a idealização

de um professor padrão, objeto de proposições tão genéricas como esvaziadas de concretude e legitimidade social, política e científica. E, por fim, uma dimensão que é muito tematizada pelo documento, e que seria importante que fosse mais aprofundada, diz respeito às relações entre o sistema formador de licenciados e a rede de ensino médio, como já falei. Vamos então aos destaques que faço ao documento.

A NÃO EXISTÊNCIA DE UMA COMUNIDADE DOCENTE ESPECÍFICA

As OCNs dizem que não há uma comunidade docente específica congregando professores em qualquer nível a qual pudesse produzir consensos sobre conteúdos, metodologias e recursos para o ensino da Sociologia no ensino médio. Penso que pela forma como está estruturada a pesquisa no Brasil, na sua maioria dentro das universidades públicas, e dada a desarticulação entre a pós-graduação – que faz a pesquisa acontecer – e o sistema formador de licenciados em ciências sociais, uma comunidade docente que produzisse consensos sobre conteúdos, metodologias e recursos deveria se caracterizar também como comunidade científica e a que existe hoje no campo do ensino de Sociologia não é formada por professores de Sociologia do ensino médio, mas somente por professores universitários e/ou pesquisadores. Os professores de Sociologia do ensino médio ainda não participam significativamente da produção científica sobre o seu fazer, dadas suas próprias condições de trabalho e/ou, muitas vezes, da precarização na formação científica.

Eventos acadêmicos sobre o ensino de ciências sociais nos vários níveis podem justamente procurar criar algumas condições para enfrentar este desafio, congregando pesquisadores do ensino de Sociologia no ensino médio, além dos próprios docentes de Sociologia do ensino médio. Vejo este como um ponto extremamente positivo uma vez que o perfil do professor do ensino médio hoje, por uma série de motivos, não é o do pesquisador. No entanto, é ele que está em contato direto com as condições de ensino-aprendizagem e está praticamente em suas mãos (desoladamente dependendo mais dele do que de qualquer estrutura), realizar boa parte da qualidade esperada do ensino de Sociologia neste nível. Então, ele é um ator social fundamental para estabelecer diálogo com a comunidade científica voltada ao ensino de Sociologia, ainda muito tímida comparando-o com sub-áreas mais tradicionais da Sociologia em termos de investigação científica.

ARTICULAÇÃO ENTRE SISTEMA FORMADOR DE LICENCIADOS E SISTEMA DE EDUCAÇÃO MÉDIO

Creio que deveríamos começar a pensar numa nova articulação entre o sistema de formação de licenciados (as universidades e as outras IES) e o sistema de educação no nível médio, de maneira que tratemos de discutir, de elaborar propostas e estratégias políticas que possibilitem visualizar a formação continuada do docente do ensino médio, onde aquelas instituições educativas e profissionais teriam um papel fundamental nesta formação permanente e na mediação do diálogo entre a pesquisa e a pós-graduação e a formação docentes para o ensino médio.

Talvez para que isso possa ocorrer, teremos que repensar o caráter eminentemente voltado à pesquisa dos cursos de pós-graduação (seja *latu ou stricto sensu*) em ciências sociais. Será preciso ganharmos espaço também para um maior apoio e incentivos para iniciativas de formação e ou atualização de professores do ensino médio, efetivamente mais atentas às questões de conteúdos específicos, metodologias, recursos, e visando a melhor qualificação da formação de educadores na área (claro que, sem desvinculá-la da pesquisa, fonte de toda prática e ensino de ciências em qualquer campo).

É preciso que seja incentivada a abertura de linhas de pesquisa e a existência de disciplina de formação do educador dentro dos cursos de pós-graduação. E também que se invista em cursos de especialização com caráter de atualização constante. Em regiões geográficas onde não se tem ainda uma tradição de pesquisa e ensino nesta área, pode-se pensar em parcerias interinstitucionais, ou mesmo o recurso da educação à distância, desde que comprovado seu compromisso com a qualidade.

No entanto, para que haja esta possibilidade de formação continuada para os docentes do ensino médio, será preciso também um trabalho de sensibilização nos estados (governos estaduais e empregado da educação no nível médio). Estes deverão mobilizar não só recursos financeiros para esta finalidade, mas também pensarem nos aspectos da própria gestão do tempo e de condições infra-estruturais da escola para o exercício da função docente com qualidade e possibilidades de formação continuada sem que o professor tenha que necessariamente se ausentar/afastar da atividade docente para esta qualificação, uma vez que sabemos que há mecanismos institucionais quando da saída para pós-graduação *latu* ou *stricto sensu*, havendo mesmo incentivos para que isso ocorra (dispensas, ganhos financeiros após a obtenção do título etc). Mas os atuais programas de pós-graduação ainda não estão antenados nem comportam a alta demanda (reprimida) por formação continuada advinda da docência no ensino médio.

A SITUAÇÃO DA PESQUISA NA ÁREA E PROPOSTAS DE AÇÃO

Outro ponto que destacamos do texto das OCN's para o ensino médio diz respeito ao diminuto número de pesquisas na área do ensino de sociologia neste nível, sendo que boa parte das pesquisas existentes tratam mais de “um enfoque sociológico sobre o processo de institucionalização da disciplina” do que propriamente de conteúdos, metodologias e recursos de ensino. Desse modo, afastam-se das questões educativas e curriculares ou relacionadas à história da disciplina, ou seja, do “viés pedagógico”. Além de fazer esta constatação, o texto coloca que esta situação é fruto da intermitência da presença da disciplina no ensino médio. Dado importante: “não houve, de modo sistemático, nem debate, nem registros dos processos de institucionalização da disciplina, só mais recentemente”. O que é ruim, pois a pesquisa alimentaria o próprio processo, como nas demais disciplinas, diz o documento. Então, penso eu, é preciso investir-se mais em pesquisa nesta área. É preciso convencer as instâncias de fomento à pesquisa de abrirem editais específicos para tal fim. Tendo tais editais, cria-se a demanda de pesquisadores na área. Do mesmo modo, os programas de pós-graduação têm que ser sensibilizados para, na medida do possível – considerando-se suas competências instaladas e tradições de pesquisa – incentivarem seus docentes a organizarem-se para a abertura de linhas de pesquisa e orientação na área. Tenho certeza de que se isso se tornar critério de avaliação dos programas de pós-graduação, eles não terão alternativa a não ser formarem tais grupos de pesquisa e orientação, mesmo que compulsoriamente. As próprias reitorias das universidades e de outras IES podem também incentivar a criação de grupos interdepartamentais, envolvendo, por exemplo, as ciências sociais, a história e a educação para concorrerem a editais neste campo, de forma a maximizar os potenciais institucionais nesta direção.

SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: SERIA MESMO SEMPRE CRÍTICA E TRANSFORMADORA?

Outro ponto interessante das OCN's para o ensino médio é a afirmação de que, ao longo da história da disciplina no ensino médio “nem sempre a Sociologia teve um caráter crítico e transformador, funcionando muitas vezes como um discurso conservador, integrador e até cívico”. Então, me parece importante perguntar: na contemporaneidade, que tipo de conteúdos e métodos de ensino de Sociologia no ensino médio poderíamos denominar/categorizar como progressista? O que efetivamente estamos chamando de conservadorismo nesta área? Qual será nosso ponto de referência em relação ao que é progressista e ao que é conservador? Teremos que explicitar isso e criar consensos a partir da pluralidade de perspectivas que se apresentem em conflito, e conviver com a tensão irreduzível.

NECESSIDADE DE ADEQUAÇÃO DE LINGUAGEM E MEDIAÇÕES

Outro ponto a destacar no texto é relativo à questão da relação da Sociologia com a formação do cidadão crítico. Segundo o documento, o papel central do pensamento sociológico seria propiciar: a desnaturalização, a historicidade e o estranhamento. O texto diz que tudo isso pode ser traduzido para a escola básica por meio de recortes (disciplina escolar). Diz ainda que, considerando o público do ensino médio (a juventude) deve haver adequação de linguagem e, neste sentido, um dos grandes problemas tem sido a simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior para o nível médio. Então, pergunta-se: como fazer esta adequação? De que se trata exatamente quando falamos nisso? Precisamos ter isso em conta se não quisermos cair em simplificações ou reducionismos, perigo real quando temos em vista que o pensamento científico é da ordem da sofisticação e exige o desenvolvimento de um bom nível intelectual em termos de capacidade de abstração. Como garantir isso ao nos aventurarmos-nos na adequação da linguagem, e, ao mesmo tempo, levar em conta o público jovem do ensino médio e suas especificidades em termos de processo ensino-aprendizagem e de perfis sociais segundo regiões geográficas, e situações sócio-econômicas e culturais?

O documento fala em mediações. Acho que temos que problematizar mais ainda que de que tipo de mediação se trata, no sentido de evitarmos cair em banalizações. Se os professores, como diz o texto, “esqueceram-se das mediações necessárias (ou por ignorância ou por preconceito)”, precisamos polemizar em torno destes aspectos. O que exatamente ignoram? Ignoram a necessidade de tais mediações? Ou ignoram o como realizá-las? Se o caso é o preconceito, de que preconceito se trata, do preconceito de realizar mediações? Que concepções sobre o ensino os orientariam para que não aceitassem realizar mediações? Se, como está no texto, a questão das mediações passa por permitir “um trabalho de ensino-aprendizagem mais interessante, mais proveitoso, mais criativo e produtivo”, por que exatamente a prática de ensino tradicional – que transpõe, sem mediações, os métodos de ensino utilizados nas licenciaturas – não é capaz de operar nesta direção? E quais práticas seriam capazes de fazê-lo? Interessante se observar que, apesar de se falar em adequação de linguagens, ao mesmo tempo se critica a mera transposição de métodos da licenciatura para o ensino médio. Com isso, implicitamente o texto sugere uma crítica ao ensino na licenciatura, afinal a licenciatura é o sistema formador dos docentes do ensino médio. O que denota uma desarticulação entre sistema formador e as exigências e necessidades reais do campo de atuação dos licenciados. Há muito se vem criticando as licenciaturas, as quais antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, voltada às ciências sociais, eram feitas de remendos de um currículo geralmente comum também ao bacharelado, onde as disciplinas voltadas à formação do educador e de sua prática eram oferecidas como apêndices, desconectadas do restante do currículo, estabelecendo-se

uma grosseira separação entre teoria e prática, ou seja, entre os conteúdos do campo disciplinar e as formas de trabalhá-los no ensino médio, entre outros pontos nevrálgicos como o processo de ensino-aprendizagem, as metodologias de ensino e avaliação. Modelo que, em muitos casos, ainda vigora até hoje, do que nos fala Andrade (2003), enquanto as antigas grades curriculares são paulatinamente substituídas pelos novos projetos políticos pedagógicos que, a partir de 2001 vem sendo compulsoriamente implantados por força da legislação.

Penso que assim como na situação de pesquisa social, tanto o investigador com os sujeitos da pesquisa, os instrumentos, ferramentas, métodos e teorias mediam uma comunicação e produzem um determinado conhecimento também dela resultante; no processo de ensino-aprendizagem não é diferente. As OCN's para o ensino médio em Sociologia colocam isso com muita propriedade. Afinal, realmente, no processo de ensino-aprendizagem, o professor e o aluno são, ao mesmo tempo, pólos de uma relação educativa e constituem mediações de um processo de comunicação que produz resultados em termos de conhecimentos, não só de conteúdos disciplinares, mas de valores, crenças, enfim, de visões de mundo compartilhadas.

Recorrendo a Gaston Bachelard, encontramos a concepção de que a motivação para o saber (conhecimento científico) se nutre também do “mérito de vencer a dificuldade de saber” (apud BARRETO, 2002). Então, há que se ter cuidado para evitar que, em nome da tradução/adequação de linguagem para o público jovem do ensino médio, não facilitemos demais a ponto de matarmos o sentido de vencer obstáculos que é inerente a todo processo de construção de conhecimento.

Se crermos, de fato, como diz o texto das OCN's que uma das funções fundamentais do ensino da Sociologia é realizar o estranhamento, em face do conhecimento espontâneo, das pré-noções; então, não faz sentido a aceitação de uma continuidade entre os conteúdos das ciências sociais que serão ensinados no ensino médio com aqueles conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula (cotidiano, comum etc.) a respeito do mundo social, sua 'sociologia espontânea' nos termos de Bourdieu (1989). Neste sentido, o documento está numa perspectiva metodológica que afirma que a passagem do conhecimento comum/cotidiano ao conhecimento científico imprescinde de se operar uma ruptura epistemológica. Esta, realizada através do enfrentamento dos obstáculos epistemológicos aludidos por Bachelard (1996)² e retomados por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000). Podemos dizer que, na visão destes autores,

2 Cf. Bachelard (1996) são obstáculos epistemológicos: a experiência primeira, o conhecimento geral, as imagens usuais, o substancialismo, o animismo e o conhecimento quantitativo.

a iniciação do estudante do ensino médio na cultura científica e das humanidades, tal como as define Morin (1999) não é gradual, evolutiva, nem segue fórmula de continuidade. Pelo contrário, deve ser descontínua em relação ao conhecimento anterior que trazem. Ou seja, o movimento de aprendizagem implica na construção de um conhecimento novo e não na simples apreensão de algo já existente do qual se ignorava tal existência. Este algo é, pelo contrário, o objeto da construção do conhecimento, não está dado a priori, depende do sujeito para existir. Trata-se, pois de uma concepção de ensino que incite o questionar, o pensar diferente, o descrever de tudo que até então se acreditava quase que dogmaticamente. Descrever para ver com outros olhos, para rever a própria percepção. O que, creio eu, não significa que, para isso, não se possa usar o recurso a analogias, a metáforas, a jogos, ao lúdico, às imagens, desde que estes meios antes de obstaculizar o processo de conhecimento crítico, propiciem a atitude crítica, a de uma “dúvida radical”, nos termos colocados por Bourdieu (1989) e que também façam sentido para a vida: seja um conhecimento prudente para uma vida decente, como nos fala Santos (2002), conciliação nada fácil de realizar.

O CAMPO DISCIPLINAR: A QUESTÃO DAS FRONTEIRAS E DO DIÁLOGO

Com relação ao ponto que trata dos procedimentos das diferentes ciências humanas no tratamento de questões sociais segundo sua própria perspectiva disciplinar, a discussão que as OCN's traz diz respeito ao diálogo e às fronteiras. O texto fala que a relação entre diferentes campos do saber ora é chamada de interdisciplinaridade, ora de multidisciplinaridade, e ora de transdisciplinaridade, e que estas diferentes denominações devem-se a ainda não unificação/homogeneização da linguagem pedagógica que a elas se refere. Acho que aqui seria bom rever a forma de colocação, afinal se tratam de processos distintos e que, por isso mesmo, não possibilitam homogeneização. Justamente por se tratar de processos de relacionamento diferentes entre campos disciplinares, nos parece importante trazer esta questão para o debate.

A revalorização das ciências sociais no ensino médio passa não só pela obrigatoriedade legal tão arduamente conquistada e cumprimento desta obrigatoriedade, ainda por se fazer, por parte do sistema escolar. Passa principalmente por uma discussão de seu estatuto enquanto saber que tem algo fundamental a oferecer ao ensino médio, seja no diálogo entre campos disciplinares (interdisciplinaridade e multidisciplinaridade), seja na construção de uma problematização que dê menos valor ao campo disciplinar *strictu sensu*. Compreendendo que este, ao especializar-se cada vez mais, menos se aproxima de um conhecimento que dê conta da complexidade do real, por isso mesmo corre o risco de simplificá-lo.

Parece-me, pois, que não se trata de meras formas distintas de nomear processos homogêneos, como supõe as OCN's. Mas, de processos de construção do conhecimento baseados em compreensões completamente distintas sobre como se dá esta construção de conhecimento na esfera científica. Quando as OCN's entram na discussão do que cada campo disciplinar pode contribuir ou não para a construção de conhecimentos das ciências sociais, a impressão que fica é que neste aspecto específico o texto peca por uma orientação aproximada ao corporativo disciplinar, tornando-se menos crítica. Por que digo isso? Por que nele aparece uma postura fixista em relação ao conhecimento. Melhor dizendo, é como se cada disciplina funcionasse como um sistema fechado que não pudesse se rever à luz do desenvolvimento e descobertas das demais. Compreendo a questão de outra maneira. O diálogo entre campos disciplinares, seja na inter, multi ou transdisciplinaridade não é uma escolha deliberada do pesquisador, está dependendo da concepção de construção de conhecimento científico que o informa, melhor dizendo, do paradigma que direciona sua postura investigativa. Neste sentido, aproveito aqui para argumentar em favor da estreita relação de enriquecimento mútuo entre pesquisar e ensinar. Embora a própria Constituição Brasileira de 1988 trate da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na universidade brasileira, e este seja um discurso historicamente hegemônico tanto no movimento estudantil como no movimento sindical docente e nos ordenamentos jurídicos das universidades e IES's brasileiras, sabemos – embora pouco se faça para mudar este estado de coisas – que tal indissociabilidade existe muitíssimo pouco, é muito mais exceção do que regra, tanto no sistema de ensino superior como um todo, quanto em cada instituição isoladamente ou na prática docente de cada professor no exercício de suas atividades acadêmicas. E, no entanto, ao tratarmos do ensino de Sociologia no ensino médio, vejo nitidamente o quanto este aspecto deveria ser priorizado na discussão das OCN's, pois as três atividades acadêmicas desde há muito tida como básicas – ensino, pesquisa e extensão –, têm como referência principal o conhecimento crítico, e mais recentemente, um conhecimento que além de crítico esteja sintonizado com os perigos que corre o planeta e a humanidade ao deixarem-se se subsumir aos imperativos do poder e do mercado em detrimento de uma vida mais digna e melhor para a grande maioria. Assim sendo, me parece então que a discussão sobre o relacionamento entre os diversos campos disciplinares, toma outro rumo.

O processo ensino-aprendizagem, em qualquer nível, implica em uma atitude investigativa, tanto da parte do professor quanto da parte do aluno. Atitude que, por sua vez, pode ser qualificada segundo a concepção sobre o que é fazer ciência, pesquisar etc. e tal. Concepções que, por serem históricas são mutáveis, não cabendo absolutizá-las. Assim, antes de trabalharmos com defesas de posições sobre o modo de ensinar a Sociologia no ensino médio, creio que precisamos mais é discutir nosso entendimento sobre o ato de ensinar, o ato de pesquisar, e o relacionamento entre os dois, para só então tratarmos com mais propriedade do ensino da Sociologia no ensino médio, na licenciatura, no bacharelado, e da pesquisa em

ciências sociais e sua relação com este ensino médio e com a graduação. Ou seja, acho que devemos buscar realizar a postura investigativa de estranhamento, aludida nas OCN's, também em relação ao nosso lugar social de formadores de educadores no campo das ciências sociais, e, arriscar um outro miradouro, afastando-nos das justificações para aproximarmos-nos mais de uma problematização. Talvez este outro miradouro possa ser encontrado em sistemáticas escapadas de nossos gabinetes de trabalho para explorarmos as situações concretas que envolvam o ensino no ensino médio, preocupando-nos mais, ou melhor, dedicando-nos mais à formação de educadores em ciências sociais não só para o ensino médio (licenciaturas), mas também para o ensino superior (pós-graduação). Sabemos que não é isso que acontece hoje em nosso país. Aqueles que se dedicam mais ao ensino não obtêm pontos, prestígio ou reconhecimento dos órgãos avaliadores e financiadores e nem mesmo de suas instituições de pertença. O ensino na graduação só é computado para fins de avaliação quantitativa (quantas disciplinas se ofereceram, quantos alunos matriculados por turma etc.). A democratização da educação superior restringiu-se a mudanças na política de acesso, a qual levou ao seu crescimento desmedido, desordenado e à massificação em face do contraponto paradoxo do sucateamento das condições infra-estruturais e de trabalho docente. Tal democratização miúda parece ter se virado de costas para a qualidade em nome da quantidade. Mesmo que talvez um tanto caricatural, este nos parece ser o retrato cruel do sistema formador de licenciados para nosso ensino médio, em especial nas humanidades – que são as maiores atingidas pela concepção tecnicista, quantitativista e produtivista dos critérios de avaliação e de priorização dos investimentos públicos, além destas áreas terem menor acesso a fontes alternativas de financiamento de pesquisa.

O que dizer então da qualidade da Sociologia no ensino médio, tendo em vista que, na maior parte das situações costumeiramente relatadas pelos seus docentes nos “cinco cantos” do país, a menor ou maior qualidade depende majoritariamente da boa vontade e da boa formação deles próprios? Uma vez que, mesmo guardando as especificidades de cada estado e município, ou mesmo de uma escola para outra escola (seja pública ou privada) ainda prevalece um modo de organização da prática profissional docente e pedagógico-institucional sem um controle social balizado por instâncias culturais e científicas que construam sistematicamente critérios de orientação e de controle social das práticas docentes e escolares.

As OCN's se colocam como uma destas instâncias de controle social, e ao trazermos temas relacionados ao ensino médio em Sociologia para debater, problematizar, criticar, estamos incentivando e operando este controle social. Acredito que o caminho é este mesmo, fecharmos um acordo sobre princípios, sendo um deles o de tentar conter um pouco nossas angústias pragmáticas e investir nossas energias permanentemente em constante debate crítico e iniciativas criadoras que historicamente se coloquem à luz de nossas aprendizagens em conjunto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, João Valença de. Condições de trabalho e de formação no magistério: problemas e alternativas da licenciatura. In: ALMEIDA, Maria Doninha (Org.). **Licenciatura**. Natal: Prograd/EdUFRN, 2003, p. 9-23. (Coleção Pedagógica; n.4).

BARRETO, Maria da Conceição. Pedagogia da ruptura: o conhecimento como processo descontínuo. **Ideação**. Revista do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Filosóficas da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, n. 9, p. 125-142, jan./ jun. 2002.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOURDIEU, P. Introdução à sociologia reflexiva. In: _____. **O poder simbólico**: memória e sociedade. São Paulo: Difel, 1989. p. 17-58.

BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. **A profissão de sociólogo**. Preliminares Epistemológicas. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORIN, Edgar. **O método IV**. As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização. Biblioteca Universitária. Lisboa: Publicações Europa-América, 1992. p. 54-66.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência: para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed., v. 1, São Paulo: Cortez, 2002.