

Cassiana Tiemi Tedesco Takagi

**Ensinar Sociologia: análise de recursos do ensino na escola
média**

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
São Paulo
2007

Cassiana Tiemi Tedesco Takagi

**Ensinar Sociologia: análise de recursos do ensino na escola
média**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação na
área de Sociologia da
Educação, sob orientação do
Prof. Dr. Amaury Cesar
Moraes.

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
São Paulo
2007

375.43 Takagi, Cassiana Tiemi Tedesco
T136e Ensinar Sociologia: análise de recursos do ensino na escola
 média / Cassiana Tiemi Tedesco Takagi; orientador Amaury César
 Moraes. São Paulo, SP; s.n, 2007.
 p. : il.; fotos + anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação
– Área de Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. Sociologia – Estudo e ensino – Brasil – 1986 – 2004. 2. Ensino
médio 3. Livros didáticos 4. Currículo de ensino médio
I. Moraes, Amaury Cesar, orientador

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Banca Examinadora

Prof. Dr. Amaury Cesar Moraes

Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva

Prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro

Agradecimentos

Ao meu orientador Amaury Cesar Moraes por estar sempre presente e me oferecer suporte para o desenvolvimento deste trabalho, assim como agradeço por ter dedicado o seu tempo à minha formação intelectual desde o curso de licenciatura em Ciências Sociais.

Ao Edivaldo Vicente do Santos, amigo e companheiro que sempre acreditou em mim mais do que eu mesma, sem sua ajuda eu seria incapaz de finalizar este trabalho. Agradeço por todo apoio emocional e logístico.

À minha irmã Fabiana Mayumi Tedesco Takagi por incontável auxílio, sem o qual não saberia como empreender esse desafio, auxiliando de diversos modos, tantos que eu nem seria capaz de descrever aqui.

Aos meus pais Nobuo Takagi e Neusa Maria Tedesco que contribuíram a sua maneira, sempre me apoiando.

À minha amiga Fernanda Zientara do Nascimento por me oferecer apoio incondicional.

Às minhas amigas Margareth Aparecida de Araújo, Eliana Franco de Lima, Elisa Belmonte Aquilino, Merência Carreiro Preto e Rosana Fernandes Fasano por compartilharem angústias e alegrias durante este período da minha vida.

Aos membros do grupo de estudo, em especial Arlete Cipollini e André Carrieri, agradeço pela dedicação e leitura atenta deste trabalho em diferentes estágios. Agradeço também pelos debates e troca de conhecimentos, tornando este trabalho menos solitário.

Ao Paulo José Desiderio Oliveira por prestar assistência em momentos cruciais, especialmente pela colaboração na elaboração do resumo publicado nesta pesquisa.

Aos membros da banca de qualificação, Prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro e Profa. Dra. Kátia Maria Abud pelas importantes observações que contribuíram para o avanço deste trabalho.

Resumo

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

A presente dissertação é um levantamento documental sobre o ensino de Sociologia. O objetivo da pesquisa é compreender as relações que podem ser estabelecidas entre diferentes fontes do ensino de Sociologia: as propostas curriculares de Sociologia elaboradas pelo poder público nacional e paulista; os livros didáticos; os planos de ensino elaborados pelos estudantes de licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1999 a 2004), apresentados como uma das exigências do curso; os relatórios de estágios dos alunos de metodologia de ensino de Ciências Sociais II (2004) que constituíram um estudo de caso para compreender a maneira como os estudantes observam o trabalho dos atuais profissionais. A variedade das fontes de pesquisa nos obrigou a estabelecer parâmetros de análise com categorias que homogeneizassem os dados e nos permitisse encontrar padrões, lembrando que estas fontes não foram produzidas para atender os interesses desta pesquisa, nesse sentido fez-se necessário criar categorias com o intuito de afastá-los de suas características individuais (particularidades). A partir da análise destes materiais, pudemos constituir um debate entre as esferas das políticas públicas, das decisões editoriais e das práticas escolares do ensino da referida disciplina. Em razão da escassez de pesquisas sobre essa temática, as bases bibliográficas desse trabalho foram fornecidas por Amaury C. Moraes, Ileizi L.F. Silva, Jaime F. P. Cordeiro, Mario Bispo dos Santos, Simone Meucci e outros pesquisadores. Os resultados indicam que há pouca similaridade entre as fontes pesquisadas, havendo raras influências de umas sobre as outras, uma vez que não há o estabelecimento de uma comunidade de discussão acerca do ensino de Sociologia. No entanto, compreendemos que este tipo de estudo contribui para conhecermos as práticas referentes à disciplina Sociologia a fim de entendermos o tipo de ensino que está sendo proporcionado para os alunos do ensino médio, apontando suas limitações, contribuindo para um incremento das possibilidades educacionais desta disciplina.

Linha de pesquisa: Sociologia da Educação

Banca Examinadora: Orientador: Prof. Dr. Amaury Cesar Moraes

Examinadores: Prof. Dr. Jaime Francisco P. Cordeiro
Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva

Cassiana Tiemi Tedesco Takagi (1978-) é natural de São Paulo. Formada em Ciências Sociais (2000) e Pedagogia (2004) pela Universidade de São Paulo.

cassiana@uol.com.br

Palavras-chave: ensino de Sociologia, livros didáticos, propostas oficiais e educação.

Résumé

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco Takagi. "Enseigner Sociologie : analyse de ressources de l'enseignement dans l'école moyenne ". São Paulo, Feusp, 2007. (Dissertation de Diplôme d'études approfondies)

La présente dissertation est une enquête documentaire sur l'enseignement de Sociologie. Le problème de la recherche est comprendre les relations qui peuvent être établies entre de différentes sources de l'enseignement de Sociologie : les propositions curriculaires de Sociologie élaborées par le pouvoir public national et de São Paulo; les livres didactiques ; les plans d'enseignement élaborés par les étudiants de licence dans des sciences sociales par l'Université de São Paulo (1999 à 2004), présentés comme une des exigences du cours ; les rapports de stages des élèves de méthodologie d'enseignement de sciences sociales !! (2004) qui ont constitué une étude de cas pour comprendre la manière comme les étudiants observent le travail des actuels professionnels. La variété des sources de recherche nous a obligées à établir des paramètres d'analyse avec des catégories que égalait les données et nous permettait de trouver des normes, se rappelant que ces données ont été produits pour faire attention aux intérêts de cette recherche, dans ce sens s'est fait nécessaire créer des catégories avec l'intention de les séparer de leurs caractéristiques individuelles (particularités). À partir de l'analyse de ces matériels, nous avons pu constituer un débat entre les sphères des politiques publiques, des décisions éditoriales et des pratiques scolaires dans le débat de l'enseignement de ladite discipline. En raison de la pénurie de travail sur cette thématique, les bases bibliographiques de ce travail sont fournies par Amaury C. Moraes, Ileizi L.F. Silva, Jaime F. P. Cordeiro, Mario Bispo dos Santos, Simone Meucci et autres chercheurs. Les résultats indiquent qu'y a peu de similitude entre les sources cherchées, ayant rares influences d'un sur les autres, vu que n'y a pas l'établissement d'une communauté de discussion concernant l'enseignement de Sociologie. Néanmoins, nous comprenons que ce type d'étude contribue pour connaître les pratiques afférentes à la discipline Sociologie afin de comprendre le type d'enseignement qui est proportionné pour les élèves de l'enseignement moyen, indiquant leurs limitations et contributions pour un accroissement des possibilités scolaires de cette discipline.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – ENSINO DE SOCIOLOGIA: UM PROJETO DE PESQUISA 11

1. INTRODUÇÃO	11
1.1. OBJETO E PROBLEMA DA PESQUISA	18
1.2. JUSTIFICATIVA	24
1.3. OBJETIVOS E HIPÓTESES	26
1.4. QUADRO TEÓRICO	28
1.5. FONTES.....	37

CAPÍTULO 2 – PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS..... 38

2. APRESENTAÇÃO	38
2.1. PROPOSTA DE CONTEÚDO PROGRAMÁTICO PARA A DISCIPLINA SOCIOLOGIA – 2º GRAU (1986)	42
2.1.1. Introdução	42
2.1.2. Elaboradores	45
2.1.3. Conteúdo da proposta	46
2.1.4. Representação do público-alvo	55
2.1.5. Referências Bibliográficas	56
2.1.6. Conclusão	58
2.2. PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO 2º GRAU DE 1992	60
2.2.1. Introdução	60
2.2.2. Elaboradores	60
2.2.3. Conteúdo da Proposta	61
2.2.4. Representações do Público-Alvo	65
2.2.5. Referências bibliográficas	71
2.2.6. Conclusão	73
2.3. PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DE 1999	75
2.3.1. Introdução	75
2.3.2. Elaboradores	86
2.3.3. Conteúdo da Proposta	89
2.3.4. Representações do Público-Alvo	97
2.3.5. Referências Bibliográficas	97
2.3.6. Conclusão	98
2.4. ANÁLISES COMPARATIVAS DAS PROPOSTAS	101
2.4.1. Introdução	101
2.4.2. Elaboradores	101
2.4.3. Conteúdo das propostas	103
2.4.4. Representações do Público-Alvo	104
2.4.5. Referências Bibliográficas	106
2.4.6. Conclusão	106

CAPÍTULO 3 - LIVROS DIDÁTICOS..... 109

3.1.0. APRESENTAÇÃO	109
3.1.1. INTRODUÇÃO	113
3.1.2. EXPLICITAÇÃO DA OPÇÃO METODOLÓGICA	119
3.1.3. INCORPORAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS	120
3.1.4. TEMAS	121
3.1.5. TEXTOS COMPLEMENTARES.....	122
3.1.6. LINGUAGEM	122
3.1.7. FONTES.....	123
3.1.8. ATIVIDADES E EXERCÍCIOS	124
3.1.9. IMAGENS E RECURSOS VISUAIS	124
3.1.10. MAPAS, GRÁFICOS E TABELAS	128
3.2. COSTA, C. SOCIOLOGIA: INTRODUÇÃO À CIÊNCIA DA SOCIEDADE. SÃO PAULO: MODERNA. 1997.	129

3.2.1. Introdução	129
3.2.2. Explicitação da opção metodológica.....	129
3.2.3. Incorporação das experiências dos alunos	133
3.2.4. Temas.....	134
3.2.5. Textos complementares.....	135
3.2.6. Linguagem	136
3.2.7. Fontes	137
3.2.8. Atividades e exercícios	138
3.2.9. Imagens e recursos visuais	140
3.2.10. Mapas, gráficos e tabelas	141
3.2.11. Conclusão.....	145
3.3. OLIVEIRA, P.S. INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA. SÃO PAULO: ÁTICA. 2004.	146
3.3.1. Introdução	146
3.3.2. Explicitação da opção metodológica.....	147
3.3.3. Incorporação das experiências dos alunos	149
3.3.4. Temas.....	150
3.3.5. Textos complementares.....	153
3.3.6. Linguagem	153
3.3.7. Fontes	157
3.3.8. Atividades e exercícios	158
3.3.9. Imagens e recursos visuais	160
3.3.10. Mapas, gráficos e tabelas	162
3.3.11. Conclusão.....	164
3.4. TOMAZI, N. D. (COORDENADOR). INICIAÇÃO À SOCIOLOGIA. SÃO PAULO: ATUAL. 2000.	165
3.4.1. Introdução	166
3.4.2. Explicitação da opção metodológica.....	167
3.4.3. Incorporação das experiências dos alunos	168
3.4.4. Temas.....	169
3.4.5. Textos complementares.....	172
3.4.6. Linguagem	173
3.4.7. Fontes	174
3.4.8. Atividades e exercícios	174
3.4.9. Imagens e recursos visuais	176
3.4.10. Mapas, gráficos e tabelas	177
3.4.11. Conclusão.....	180
3.5. MEKSENAS, PAULO. SOCIOLOGIA. SÃO PAULO: CORTEZ. 1994	181
3.5.1. Introdução	181
3.5.2. Explicitação da opção metodológica.....	181
3.5.3. Incorporação das experiências dos alunos	184
3.5.4. Temas.....	185
3.5.5. Textos complementares.....	185
3.5.6. Linguagem	186
3.5.7. Fontes	187
3.5.8. Atividades e exercícios	188
3.5.9. Imagens e recursos visuais	189
3.5.10. Mapas, gráficos e tabelas	189
3.5.11. Conclusão.....	189
3.6. ANÁLISES COMPARATIVAS DOS LIVROS DIDÁTICOS	191
3.6.1. Introdução	191
3.6.2. Explicitação da opção metodológica.....	193
3.6.3. Incorporação das experiências dos alunos	195
3.6.4. Temas.....	196
3.6.5. Textos complementares.....	199
3.6.6. Linguagem	200
3.6.7. Fontes	201
3.6.8. Atividades e exercícios	202

3.6.9. <i>Imagens e recursos visuais</i>	203
3.6.10. <i>Mapas, gráficos e tabelas</i>	204
3.6.11. <i>Conclusão</i>	205

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS PLANOS DE ENSINO DOS ALUNOS DE LICENCIATURA..... 209

4.1. APRESENTAÇÃO	209
4.2. INTRODUÇÃO	210
4.3. TENDÊNCIAS	211
4.4. RECURSOS DIDÁTICOS	215
4.5. AVALIAÇÕES	217
4.6. MATERIAIS DIDÁTICOS	223
4.7. LIVROS DIDÁTICOS	227
4.8. METODOLOGIA	229
4.9. CONCLUSÃO	230

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DOS ALUNOS DE 2004..... 234

5.1. INTRODUÇÃO	234
5.2. CONTEÚDO DOS RELATÓRIOS	235
5.3. MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS	237
5.4. METODOLOGIA DE ENSINO	239
5.5. ASPECTOS DOCENTES E DISCENTES	241
5.6. AVALIAÇÕES	246
5.7. CONCLUSÃO	249

CAPÍTULO 6 - CONCLUSÃO 252

6.1. INTRODUÇÃO	252
6.2. EXPLICITAÇÃO DA OPÇÃO METODOLÓGICA	252
6.3. INCORPORAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS	254
6.4. TEMAS	256
6.5. LINGUAGEM	257
6.6. FONTES	257
6.7. ATIVIDADES E EXERCÍCIOS	258
6.8. RECURSOS DIDÁTICOS	259
6.9. CONCLUSÃO	260

BIBLIOGRAFIA 264

ANEXOS 269

DADOS ABSOLUTOS DOS PLANOS DE ENSINO DOS ALUNOS DE LICENCIATURA	271
DADOS ABSOLUTOS DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIOS DE 2004	274

Capítulo 1 – Ensino de Sociologia: um projeto de pesquisa

1. Introdução

O ensino de Sociologia é uma temática pouco explorada, especialmente no contexto acadêmico, uma vez que são poucos os estudos desenvolvidos nessa área¹, resultando disso que os conhecimentos sobre o ensino de Sociologia são bastante limitados. Isso se explicaria por uma hierarquização entre os campos acadêmico, científico e escolar nas ciências sociais, dado que o ensino ocupa uma posição de pouco prestígio diante dos demais campos. Conforme assinala Ileizi Silva (2003: 3):

“O tema ‘ensino de sociologia’ não tem sido objeto de muitas pesquisas seja nos cursos de pós-graduação em Educação, seja nos cursos de Ciências Sociais. Certamente, uma das razões para isso é o fato dessa disciplina não figurar sempre nos currículos das escolas de ensino médio”.

Em razão da minha experiência como professora de ensino médio, percebi a relevância do problema ao pesquisar sobre trabalhos nessa área e descobrir a ausência de discussão. Contudo, inicialmente, ainda não havia enxergado a real situação, porque antes de apresentar essa versão de projeto, escrevi um projeto de ação, por acreditar que o problema do ensino de Sociologia era a ausência de uma proposta de trabalho, ou seja, um currículo possível. No entanto, compreendi, ao conversar com o meu orientador, que o encaminhamento mais urgente seria a reunião das práticas dispersas, pois, embora, haja inúmeras propostas diferentes que estão sendo aplicadas, elas não estão contribuindo para a modificação da situação atual de ensino. Dessa forma, concluímos que a questão não estaria restrita ao modo como os possíveis currículos estão sendo aplicados, pois compreendemos-os como resultados de contextos de produção específicos pelo modo como foram construídos, seja influenciado pelas propostas oficiais, livros didáticos ou pela formação do professor de Sociologia. Assim, somente avaliar uma “aplicação” de um currículo tornaria o trabalho muito restrito e talvez não contribuísse para compreender a situação do ensino.

¹ De acordo com Ileizi Silva (2003), há somente oito artigos e dissertações sobre o ensino de Sociologia entre 1987 e 2002.

Um estudo panorâmico que apresentasse discussões sobre o campo² do ensino de Sociologia seria mais relevante do que a apresentação de uma proposta de trabalho - um currículo a ser aplicado.

Nossa discussão em torno do currículo ocorre em dois níveis: geral e específico, o primeiro diz respeito ao currículo do ensino médio e o segundo, à disciplina Sociologia.

Tomaz Tadeu da Silva (2004), discute o currículo em termos gerais, ao analisar os diversos agentes que o constroem como expressão de uma época e resultado dos interesses vigentes. Logo, há uma intencionalidade na construção de currículo que pode ser entendida a partir de uma expressão de poder, porque:

“(...) o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. (...)” (Tomaz T. Silva, 2004: 16)

O currículo é resultado de escolhas, sejam de caráter político, pedagógico ou outros; de modo que, a seleção curricular é uma questão fundante não só no plano geral, na definição de um currículo para o ensino médio, como também no plano específico, na discussão em torno da disciplina Sociologia. Por conseguinte, utilizamos o estudo de Tomaz T. Silva na proposição de discussões curriculares específicas do ensino de Sociologia, com o estabelecimento de aproximações com os resultados obtidos por este autor, mesmo que ele tenha estudado o currículo geral, suas conclusões também podem ser analisadas de maneira específica.

As questões em torno do ensino de Sociologia estavam presentes desde o início de minha carreira docente, em que a seleção de um tipo de conhecimento em detrimento de outro definia uma identidade na formação do educando. Como professora, só imaginava os tipos de escolhas de caráter técnico que eu deveria fazer para apresentar os conhecimentos básicos do ensino de Sociologia aos alunos. Durante o meu curso de licenciatura, questionou-se insistentemente os tipos de escolhas que caberiam ao professor, no entanto o desafio real era promovê-las. Para tanto procurei um “plano de aula perfeito”, ou seja,

² Segundo Catani (2003: 2), entende-se por campo educacional “o espaço que inclui a vida e os interesses de grupos profissionais, elaboração e difusão dos trabalhos que visam ao estabelecimento de formas legítimas de tratamento para questões de âmbito educativo, as instituições escolares e os mecanismos criados para manter o campo delimitado e em atividade”.

aquele que no meu entender promoveria conhecimentos sociológicos e faria sentido para o educando, sem imaginar que outros professores estavam fazendo o mesmo: cada professor de Sociologia também procura ou cria um tipo particular de currículo, muitas vezes, fazendo-o de maneira isolada porque não há muitos professores da referida disciplina em cada unidade escolar, já que o número de aulas é reduzido.

Quanto às questões mais gerais sobre o ensino médio, a jornada de trabalho também constitui um problema para o ensino de Sociologia, na medida em que a jornada integral da rede estadual de ensino compreende trinta e seis aulas semanais, trinta e três em sala de aula com alunos e três coletivas com outros professores; entretanto, a grade curricular atual apresenta somente duas aulas semanais de Sociologia em uma das séries do ensino médio, o que representaria cerca de um terço das classes disponíveis em cada turno³; dessa forma, o professor de Sociologia, para obter uma jornada integral, precisaria ministrar aulas em dois ou mais turnos, e, às vezes, em mais de uma escola. Se a jornada integral dificilmente pode ser obtida em uma única escola, então o professor de Sociologia não consegue discutir seu plano de ensino com um colega de área, seu trabalho permanece solitário e nos horários coletivos ele só pode promover trabalhos conjuntos com professores de áreas afins, no melhor dos casos. Se a carga horária de Sociologia fosse maior, uma mesma escola abrigaria mais de um professor e eles poderiam construir um plano de ensino conjunto.

Dessa forma, não há espaço para a discussão nem se consolidam grupos de pesquisa no universo escolar. Essa pode ser uma das razões que explicaria a ausência de receptividade dos professores em relação às propostas oficiais de ensino, embora eles vivenciem os problemas educacionais, não são capazes de apresentar soluções próprias, não aceitando reformas exteriores.

Segundo Bourdieu,

“(...) Pessoas da base, professores do primário ou do secundário, por exemplo, dizem às vezes que são os únicos a compreenderem a realidade e que aqueles que querem introduzir reformas (em nome da sociologia, por exemplo) não compreendem nada. Eles estão, ao mesmo tempo, inteiramente certos e inteiramente errados. É preciso escutar essas pessoas, ajudá-las a exprimir sua visão, dando-lhes

³ No melhor dos casos, pois a proporção de classes não é a mesma em todas as séries do ensino médio, sabendo que Sociologia está predominantemente no terceiro ano e que há uma tendência de queda no número de salas de aula nos últimos anos, as aulas de Sociologia estariam presentes em menos de um terço das salas disponíveis em uma escola.

instrumentos para compreender o que lhes acontece e, quando for o caso, para mudar a situação” (Lüdke, 1991: 7)

Bourdieu aponta para o desencontro entre o discurso dos professores do ensino básico e o dos sociólogos: os primeiros conhecem o universo escolar, mas estão imersos em seus próprios problemas, embora sendo portadores de conhecimento sobre este espaço, mas não são capazes de encontrar soluções, por isso Bourdieu propõe que o sociólogo seja receptivo para compreender tais problemas e propor saída, já que estes profissionais não estão envolvidos, mas têm conhecimento teórico.

“O sociólogo deve agir como parteira. Tem de ser submisso, receptivo, disponível e ao mesmo tempo, ativo, sugestivo, encorajador, tão sábio quanto militante.(...)” (Lüdke, 1991: 8)

Segundo Bourdieu ainda, a tarefa atribuída ao sociólogo representa grandes desafios, especialmente no que se refere ao fato de ser “submisso, disponível, encorajador” não caracterizariam o trabalho científico, principalmente diante dos professores de ensino básico.

Tanto os sociólogos quanto os professores discutem sobre a mesma realidade, porém não há penetração mútua dos discursos: os professores não aceitam as propostas exteriores porque seriam os únicos conhecedores da realidade escolar e os sociólogos não conseguem escutar de modo adequado os professores do ensino fundamental e médio.

Uma das hipóteses para a pouca receptividade das teorias educacionais no interior da escola seria o tipo de formação dos profissionais, em outras palavras, um dos fatores dos problemas de receptividade poderia ser a formação deficitária dos educadores. Como afirmam Moraes *et alii* (2005: 359),

“(...) o que falta aos professores é um *repertório*, mas um repertório que ultrapasse o do aluno: conhecimentos de Artes, de História das Ciências, de Filosofia, informações sobre tecnologias, não só as educacionais. Entendemos que, só assim, a tal da interdisciplinaridade possa ser efetivada. E isso também tem um custo e não pode ser efetivado por professores que mal conseguem se reproduzir como pessoas, quanto mais como profissionais, donde a verdadeira indigência cultural da maioria”.

A formação cultural do professor é precária, o que Moraes *et alii* chamam de “verdadeira indigência cultural”, pois alunos e professores, em geral, não apresentam repertórios diferentes⁴. Assim o educador não estaria preparado para desenvolver trabalhos interdisciplinares, uma vez que sua formação cultural não possibilita a associação dos conteúdos de sua área com outras.

O campo dos estudos sociológicos permanece sem agentes interessados no desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de Sociologia, pois os professores não criam nem encontram espaços com esse intuito e os acadêmicos resistem em investir no ensino de Sociologia. Os professores do ensino médio estão mais preocupados em encontrar o número de aulas suficientes para completar a jornada integral do que em promover discussões no interior das escolas, em razão das atuais dificuldades impostas pela divisão da grade curricular que privilegia as disciplinas instrumentais Língua Portuguesa, por exemplo com maior número de aulas. No plano acadêmico, estudos sobre o ensino ainda estão em posição subalterna em relação a estudos de ordem teórica; em outras palavras, os estudos educacionais sobre ensino ainda não conquistaram um espaço legítimo no campo científico. Uma das razões seria o abandono desse tema pelos sociólogos, uma vez que eles permitiram que os pedagogos se apropriassem dos estudos educacionais, possivelmente por uma ausência de interesse e a partir disso, a produção acadêmica ficou a cargo de profissionais com outra formação. Então, o que temos são pedagogos estudando sobre questões educacionais de toda ordem, inclusive na área de Sociologia, porém com um viés diverso do sociólogo, podendo desprezar particularidades da disciplina em análises genéricas. Um pedagogo costuma traçar diretrizes gerais para a educação brasileira, que não privilegia a especificidade disciplinar, pois sabemos que, as correntes educacionais atuais primam pela dissolução das disciplinas. Dessa forma, os problemas enfrentados por cada disciplina, muitas vezes, não fazem parte da lista das prioridades dos pedagogos. As análises acerca do ensino de Sociologia ainda não pertencem a uma lista de prioridades da educação brasileira, a questão fica posta em um plano secundário por sociólogos e pedagogos, especialistas em educação.

⁴ “Numa pesquisa relativamente recente, Adilson Citelli chegou a um dado preocupante: professores e alunos apontavam *Ghost – do outro lado da vida* como o filme de que mais gostaram”. (Moraes *et alii*, 2005: 359)

Um outro problema é a ausência de discussão, pois há pouquíssimos estudos sobre o ensino de Sociologia, embora a disciplina seja ministrada no nível médio, livros didáticos sejam escritos e estudantes de ciências sociais sejam formados para esse fim, mas as experiências dessa prática continuam dispersas, fazendo-se, pois, necessária a reunião de informação acerca dessas práticas.

Segundo Ileizi Silva (2003: 21)

“Ressalto que, com exceção do trabalho de Meucci (2000) e Pacheco Filho (1994), os demais realizaram a história da disciplina sociologia nas escolas secundárias, através de uma análise da história das políticas educacionais, o que implicou na contextualização dos projetos políticos e educacionais em jogo, que atribuíam funções diferenciadas ao ensino de sociologia. (...)”.

Assim os raros estudos sobre a disciplina Sociologia não discutem diretamente o ensino, pois tratam principalmente do histórico de institucionalização da disciplina no Brasil. Esses estudos contribuíram para a compreensão dos contextos político e educacional do período, no entanto, para que a discussão sobre o ensino avance se faz necessário ampliar em número e diversidade as pesquisas em torno da Sociologia, entrando no debate sobre conteúdos, recursos didáticos, metodologias e formação de professores; incluindo aí pesquisas sobre as práticas de ensino.

Além disso, os estudos raramente se comunicam, ficando isolados uns dos outros, o que não permite que a discussão avance nem que os resultados desses estudos sejam incorporados pelas práticas de ensino da disciplina. Isso diferencia o ensino de Sociologia das demais disciplinas, como na Língua Portuguesa em que há muitos estudos e as discussões curriculares progridem de maneira mais linear. Como é possível observar por este fragmento extraído do Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de Língua Portuguesa, para 1ª a 4ª séries do ensino fundamental:

“Tem-se observado que a afirmação de que o conhecimento é uma construção do aprendiz vem sendo interpretada de uma maneira espontaneísta, como se fosse possível que os alunos aprendessem os conteúdos escolares simplesmente por serem expostos a eles. Esse tipo de desinformação – que parece acompanhar a emergência de práticas pedagógicas inovadoras – tem assumido formas que acabam por esvaziar a função do professor” (Brasil, 1997: 29)

Em uma nota a essa passagem, os autores dizem:

“Uma delas é ‘agora não é mais para corrigir nada’. Isso não é verdade, a correção é bem-vinda sempre que for informativa. O problema é que, para decidir quando e qual correção é informativa, deve-se poder interpretar o erro – o que exige conhecimento nem sempre disponível”. (Brasil, 1997: 29)

As discussões em torno do ensino de Língua Portuguesa estão mais articuladas, uma vez que o trecho citado demonstra a penetração de outros discursos, como, por exemplo o construtivismo denominado de “uma maneira espontaneísta” ou “práticas pedagógicas inovadoras”, discutindo questões para além da definição de conteúdos mínimos, porque, possivelmente, tais discussões já tenham alcançado aceitação dos agentes.

A citação de uma concepção espontaneísta faz referência ao construtivismo, ao afirmar que:

“(...) a educação do sentido histórico da criança supõe a educação do espírito crítico ou objetivo, a da reciprocidade intelectual e a do senso de relações ou de escalas, nada nos parece mais próprio para determinar a técnica de ensino de história que um estudo psicológico das atitudes espontâneas da criança, por mais ingênuas e negligenciáveis que elas possam parecer de início” (Piaget, 1998: 104 apud Carvalho, 2001: 61)

Nesse trecho, Piaget se refere as atitudes espontâneas das crianças como forma de ensinar História. De modo análogo identificamos a incorporação deste tipo de concepção em outras áreas de conhecimento como na Língua Portuguesa, mesmo que incorporadas de forma questionável, diferente das recomendações de Piaget se considerarmos que tal estratégia surtiria algum efeito em qualquer disciplina. Conforme Carvalho (2001: 62),

“(...) não é possível, a partir da descrição dessa pretensa natureza do “desenvolvimento espontâneo da noção de história”, “deduzir” ou derivar decisões fundamentais sobre os conteúdos, metas e formas de ensino”.

De acordo com Carvalho, “o desenvolvimento espontâneo da noção histórica” não ocorreria do modo como Piaget concebia, uma vez que o processo histórico não é algo que possa ser deduzido por haver uma série de fatores a serem analisados no ensino de História. Mediante essas referências poderíamos rediscutir a questão nas demais disciplinas, se para o ensino de História o espontaneísmo é questionável, quiçá nas demais.

Mesmo diante dessas dificuldades, reconhecemos que as discussões educacionais na disciplina Língua Portuguesa estejam mais avançadas, em oposição a Sociologia que ainda discute o estabelecimento de um currículo mínimo. Os educadores em Língua Portuguesa já estabeleceram, ao longo do tempo, um currículo mínimo a ser oferecido na educação básica, e, ainda que discutam a ordenação e a forma como estes devam ser ensinados, eles não estão discutindo mais a relevância dos temas selecionados ou a própria legitimidade da disciplina, tal como ocorre no estado atual de discussão da Sociologia.

Os estudos sobre o ensino podem ser divididos em duas tendências: o processo de institucionalização da disciplina e a aplicação de uma prática. Na primeira, observa-se uma discussão exaustiva sobre os processos históricos que a disciplina seguiu na educação básica, e na segunda, apresenta-se uma prática de ensino, temática bastante difundida no campo educacional, constituída por uma prática defendida pelo pesquisador. A nossa pesquisa nem discute a institucionalização da disciplina nem a aplicação de uma metodologia: propomos uma terceira abordagem que seria um estudo das práticas existentes. O trabalho que apresentamos surgiu a partir da idéia de pesquisar a validade de um plano de ensino e de uma metodologia aplicada, pois considerava que as dificuldades do ensino em Sociologia estariam ligadas exclusivamente a problemas de conteúdos do currículo. No entanto, compreendemos que seria mais relevante fazer um levantamento das práticas de ensino de Sociologia do que aplicar uma metodologia específica, assim como fazem outros interessados no tema.

1.1. Objeto e problema da pesquisa

O objeto dessa pesquisa é o ensino de Sociologia e seu contexto, em razão da escassez de trabalhos sobre o tema para que se amplie a discussão da produção acadêmica e escolar; em outras palavras, este estudo analisa algumas fontes – propostas oficiais, planos de ensino, livros didáticos e relatórios de estágio - que discutem as condições do ensino de Sociologia.

As condições da disciplina indicam que dentro do campo das Ciências Humanas, o ensino de Sociologia não encontra espaço para discussão por estar em situação subalterna.

Esta disciplina ocupa tal posição em relação às demais disciplinas escolares, talvez por ainda não estar com um espaço de discussão consolidado, seja no universo acadêmico seja no universo escolar, formando um círculo vicioso no qual a ausência de um implica à ausência do outro.

Segundo Moraes (2004: 5),

“Observe-se, antes de tudo, que enquanto nas outras comunidades foi havendo um “reencontro” entre “pesquisadores-professores” e “professores”, isto é, entre professores universitários e professores da educação básica, (...) entre os cientistas sociais, a tendência tem sido de separação: pesquisadores em ciências sociais – que raramente se identificam como professores, mesmo que universitários –, e professores de sociologia do ensino médio estão em mundos diversos: aqueles bem postos, legitimados no âmbito acadêmico; estes, desgarrados, vivendo uma ambiguidade crônica: entre o sindicato dos professores, que não lhes dá suporte em sua especificidade como “professores de sociologia” – dado que o sindicato deve abstrair o que não é ser professor – e o sindicato dos sociólogos, que não lhes pode reconhecer essa outra especificidade “professor”- dado que isso subtrai a identidade do sociólogo”

De acordo com Moraes, nem a Sociologia encontrou um espaço legítimo como disciplina nem os professores da escola básica são atendidos em sua especificidade ao ministrarem esta disciplina. Enquanto outras disciplinas debatem junto com os pesquisadores novas estratégias de ensino, nas Ciências Sociais não há espaço para o ensino.

No passado, a legitimação do pensamento sociológico no Brasil esteve associada à sua difusão nos ambientes de formação em nível escolar básico, porque a inserção da Sociologia enquanto disciplina teve um papel fundamental nas reflexões sobre o desenvolvimento desta ciência no país. Como discutiu Florestan Fernandes sobre a introdução de Sociologia na escola secundária,

“(...) Os interesses alimentam a presunção de que seria uma medida praticamente importante e desejável a introdução da sociologia no currículo da escola secundária. Admite-se que as oportunidades docentes concedidas aos licenciados em ciências sociais são demasiado restritas. A ampliação do sistema de matérias do ensino secundário permitiria garantir uma absorção regular ou permanente dos licenciados nesse setor e garantiria às secções de Ciências Sociais nas Faculdades de Filosofia uma certa equivalência com as demais secções, no que concerne à motivação material dos alunos, que procuram essas Faculdades porque

pretendem dedicar-se ao exercício do magistério secundário e normal. Tais interesses são naturalmente legítimos. Nas condições brasileiras, é quase impossível estimular o progresso das pesquisas sociológicas sem que se criem perspectivas de aproveitamento real da mão-de-obra especializada⁵. (Fernandes, 1954: 46)

Fernandes discutira a introdução de Sociologia na escola secundária como uma medida para a absorção dos novos docentes licenciados em Ciências Sociais, na década de 1950, pois era sabido que as possibilidades profissionais do estudante desta área eram restritas e a partir da institucionalização da Sociologia na escola secundária, os alunos poderiam dedicar-se ao magistério, e Florestan acreditava que tal garantia atrairia mais estudantes. Um aumento do número de estudantes poderia refletir sobre o aumento no volume de pesquisas, já que haveria uma expectativa real de empregabilidade, mesmo que ela não se concretizasse para todos, pois somente alguns seriam pesquisadores. Sem tal expectativa, no entanto, o desenvolvimento de pesquisas científicas também seria prejudicado, o curso passaria a ser desprestigiado e ao longo do tempo o número de ingressantes passaria a diminuir, chegando ao ponto que não houvesse número de pessoas suficiente para produzir pesquisas nem para reproduzir a própria estrutura acadêmica universitária – professores para a própria faculdade. Se o curso não oferece perspectivas profissionais, há uma tendência para a diminuição do número de ingressantes e/ou evasão, conseqüentemente um esvaziamento do universo de pesquisas⁶.

De acordo com Ileizi Silva, a institucionalização da disciplina auxilia no desenvolvimento do pensamento sociológico no Brasil e na ampliação do campo sociológico científico:

“Acredita-se que a consolidação do pensamento sociológico no Brasil deveria estar associada também à sua difusão nos ambientes de formação de nível escolar básico. Ou seja, a inserção da Sociologia, enquanto disciplina importante na

⁵ Grifos nossos.

⁶ De acordo com Bôas (2003: 58), “Em 1986, foi criado o LPS (Laboratório de Pesquisa Social) com o objetivo de melhorar a qualidade da formação em ciências sociais, integrando alunos em estágios e pesquisas. Mas foi somente em 1988, com a implantação do Programa de Iniciação Científica, que aquela iniciativa se consolidou. O programa funcionou durante dez anos (1988-1997), abrigando 25 professores e 400 alunos. Para se ter uma idéia dos efeitos desse programa sobre a evasão de alunos basta dizer que entre seus estudantes o índice de abandono era de 2% (cf. Valle Silva, 1995). Nos anos de 1988 a 1993, ingressaram 604 alunos no curso de ciências sociais, formando apenas 215 (36%). Dos 215 graduados, 146 tinham bolsa de estudos e participavam do LPS”.

hierarquia das disciplinas escolares deveria ser um problema fundamental nas reflexões sobre o desenvolvimento desta ciência no país. É a partir da difusão dos conhecimentos nas escolas, que se pode permitir que a sociedade valorize as diferentes ciências (Chervel, 1988). Assim, refletir a reinstitucionalização da Sociologia nos Currículos das Escolas Secundárias, articula-se ao esforço de reflexão sobre o desenvolvimento do pensamento sociológico no Brasil”. (Silva, Ileizi, 2002: 2).

Segundo Ileizi Silva, o pensamento sociológico deveria discutir o modo como sua produção acadêmica é difundida no universo escolar; a partir disso, a autora propõe que as condições de ensino de Sociologia sejam postas em discussão, ou seja, que o ensino de Sociologia esteja na pauta das discussões acadêmicas brasileiras. Mesmo que as escolas não produzam conhecimentos acadêmicos, elas poderiam contribuir na ampliação da discussão, assim como, a produção acadêmica poderia auxiliar no processo de reinstitucionalização da disciplina, ao ampliar tal discussão para além das unidades escolares.

A partir do texto de Ileizi Silva, é possível compreender que há uma separação entre o ensino e a ciência, dado que o ensino ainda é discutido em um número reduzido de pesquisas, sendo considerado uma área de menor prestígio nos estudos sociológicos. Tal separação acarreta prejuízos tanto na área educacional, que não acompanha a produção científica de maneira satisfatória, quanto no campo científico que poderia se desenvolver mais se incorporasse questões educacionais.

A separação da Sociologia - entre ensino e pesquisa – vem prejudicando o seu desenvolvimento no Brasil, porque ainda há forte insistência na manutenção dessa divisão, ou seja, os cientistas ainda persistem na dissociação do ensino em relação ao ramo científico, o ensino de Sociologia está dissociado das discussões científicas porque a educação não é considerada como um ramo da ciência, ao afirmarem que a educação não pode ser um objeto científico de ‘excelência’, da mesma forma que Bourdieu discutira durante o início de sua carreira,

“Quando comecei a me interessar pela sociologia da educação, era a disciplina mais fraca da sociologia. Era um setor dominado, em todos os países. Estava ligada aos professores primários, às mulheres, em suma, tinha todas as características de uma disciplina dominada e muito fraca. Fraca do ponto de vista social mas, infelizmente, também sob o aspecto intelectual”. (Bourdieu apud Lüdke, 1991: 7)

Apesar de Bourdieu, um intelectual muito reconhecido no campo, ter trazido contribuições para a área, os temas educacionais continuam a apresentar pouco prestígio diante dos demais ramos científicos da Sociologia.

Um outro entrave para a ampliação da discussão em torno do ensino de Sociologia seria um privilegiamento de algumas disciplinas do ensino médio em detrimento de outras, porque a constituição de um currículo mínimo não contemplaria disciplinas de menor prestígio, como Filosofia, Sociologia e Psicologia, e quando estas foram cogitadas estavam inseridas no contexto de um “enriquecimento pedagógico”, apenas como um complemento para a formação do educando, mas que não teriam valor em si mesmas, embora se saiba que:

“(...) filosofia, sociologia e psicologia têm o mesmo status epistemológico das outras disciplinas escolares, com especificidades tais não podem ser recobertas por outras disciplinas, mantêm interfaces com quaisquer outras disciplinas do currículo de modo que são essenciais para manter uma força crítica que renove os próprios currículos escolares”. (Moraes, 2002a: 5).

Ao discutir esta problemática, Moraes afirma que a Sociologia não deveria entrar no currículo por uma razão de “enriquecimento pedagógico”, uma vez que a disciplina apresenta uma proposta de ensino com o mesmo estatuto das demais disciplinas, não compreendo-na como uma área de conhecimento secundária.

A atual grade curricular do ensino médio atribui maior valor, oferecendo maior número de aulas, às disciplinas tidas como fundamentais, como Língua Portuguesa e Matemática cada uma contando com seis aulas semanais na rede estadual de ensino, cabendo às demais dividir o restante das aulas. Sendo assim, a Sociologia parece ser uma disciplina de menor prestígio por dois motivos: porque é parte das ciências humanas, parece não ter objeto próprio e por ser considerada um conhecimento extra, não deveria estar na grade curricular comum e sim contemplada na parte diversificada.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, temos

“Nesta área (Ciências Humanas) incluir-se-ão também os estudos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não confina a nenhuma

disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do Parágrafo primeiro do artigo 36⁷. Neste sentido, todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política.” (Parecer CNE/ CEB 15/ 1998 apud 2003b: 2)

Segundo este Parecer, os conteúdos da Sociologia poderiam ser tratados por outras disciplinas, pois ainda que atribuam um valor (exercício da cidadania) ao ensino dessa disciplina, acreditam que seus temas possam ser tratados de modo interdisciplinar. Perante isso, a questão da interdisciplinaridade passa a figurar nos debates acerca do ensino de Sociologia. Visto que em decorrência disso, surgiu aquela idéia de ‘enriquecimento pedagógico’, como se os seus conteúdos fossem um ‘verniz’, um complemento na formação do educando. Se ela é compreendida como conhecimento adicional, seus conteúdos poderiam ser oferecidos em outras disciplinas, não havendo necessidade para a existência de uma disciplina específica.

Dessa maneira, ao querer pesquisar o ensino de Sociologia presente no currículo de nível médio, faz-se necessário estudar os meios pelos quais ela está presente no universo escolar. O problema da pesquisa é compreender as relações que podem ser estabelecidas entre as propostas curriculares, os livros didáticos e a formação de professores, esta última percebida a partir das propostas de ensino e relatórios de estágio dos alunos do curso de licenciatura, questionando, dessa forma, se as propostas curriculares e livros didáticos interferem na prática de ensino de Sociologia. Para isso, faremos análises comparativas entre as fontes pesquisadas, verificando os pontos em que elas se aproximam e se distanciam; estabelecendo um debate entre as esferas das políticas públicas, das decisões editoriais e das práticas escolares no debate do ensino da referida disciplina. A partir disso, pretendemos nos aproximar da linha de pesquisa de Jaime F. P. Cordeiro (2000: 11), na qual

“(...) são traçadas algumas articulações entre os três tipos de propostas analisadas (as dos professores, as da Universidade e as do Estado), indicando que

⁷ “§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que o final de ensino médio o educando demonstre: III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (LDB 9394/ 96, art. 36, § 1º, III apud Moraes, 2003b: 2)

todas operam sobre um pano de fundo comum que se vincula ao processo político, mas não se esgota nele”.

A pesquisa de Cordeiro é importante por traçar um paralelo entre os discursos produzidos acerca do ensino de História em três esferas diferentes – professores, universidade e Estado -, que não dialogam diretamente, mas buscam exercer influência umas sobre as outras. Cordeiro apresentou análises importantes sobre o processo político dos anos de 1980, que promoveram mudanças no processo educacional. Em especial, ele apresenta “experiências práticas” de professores que criaram ações e planos diversos com o intuito de modificar o ensino de história. Ainda que o autor não discuta o ensino de Sociologia, ele contribui para compreensão do contexto político dos anos de “abertura democrática”, o mesmo contexto político de formulação da primeira proposta oficial de Sociologia; então, pode-se referir à sua pesquisa como fonte de inspiração e de esclarecimento em termos de contexto e de metodologia, de modo comparativo entre os casos – ensino de História e ensino de Sociologia. Acrescentamos a essa pesquisa os livros didáticos, porque por detrás deles há uma proposta de prática de ensino e visão de conteúdos para a disciplina.

1.2. Justificativa

Ainda que as “experiências práticas” estejam dispersas nos planos de ensino dos estudantes de licenciatura do curso de ciências sociais da Universidade de São Paulo - e reuni-las já seria um trabalho importante -, pretendemos ir além e traçar um quadro comparativo. Para tanto, propomos uma pesquisa de caráter panorâmico e comparativo cujas fontes de análise são: as propostas curriculares oficiais sobre o ensino de Sociologia nacional e paulista; os planos de ensino dos estudantes (futuros professores) de licenciatura do curso de ciências sociais da Universidade de São Paulo no período de 1999 a 2004; os relatórios de estágios dos alunos de metodologia de ensino de ciências sociais II (2004) e as “propostas práticas” apresentadas pelos livros didáticos; pois entende-se que subjaz – está implícita – à concepção de um livro didático uma (ou várias) proposta de ensino, comparável aos outros casos citados (explícitos).

A escolha desse material diz respeito às condições do ensino de Sociologia, porque elas são referências para o trabalho docente na escola pública que:

“Devido às condições precárias do trabalho docente, mormente nas escolas públicas estaduais que não dispõem de coordenadores pedagógicos, nem de nenhuma sorte de orientação voltada para o desempenho docente diário (salvo raríssimas exceções), o profissional conta apenas com sugestões oferecidas pela disciplina ‘prática de ensino’ do seu tempo de universidade”. (Viana & Ridenti, 1997: 89).

Grande parte dos professores encerra sua formação na graduação universitária e após esta formação inicial, eles não buscam novas fontes de conhecimento que não estejam no interior de sua escola (livros didáticos, por exemplo), alguns buscam cursos de curta duração oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, chamados de ‘reciclagem’. Percebemos que os professores da rede pública estadual de São Paulo apresentam problemas de formação⁸ e em razão disso, apresentam dificuldades no cumprimento das atividades exigidas - leitura dos textos obrigatórios, apresentação de seminários e discussões - quando freqüentam os cursos de graduação como alunos especiais. O conhecimento dessa atuação deficitária contribui para compreender as atuais condições do ensino, pois muitas vezes, estes professores não conseguem articular as teorias educacionais com os problemas que enfrentam em suas salas de aula. Os problemas podem ocorrer em razão da dificuldade de encontrar cursos fora do horário de trabalho ou a própria resistência quanto à aceitação de idéias exteriores ao universo escolar, ou seja, de origem universitária, na medida em que o diálogo com a universidade foi encerrado na formação inicial, graduação, confirmando Bourdieu.

A relevância dessas fontes está em sua abrangência e significação, pois os livros didáticos são usados por muitos professores e adotados para os alunos, podendo ser utilizados simultaneamente em várias unidades escolares e séries diferentes. No ensino médio, o livro didático não é tão presente, pelos seguintes motivos: nem todas as disciplinas utilizam livros didáticos; nem todos os professores os utilizam e quando o

⁸ Estas informações foram obtidas durante a monitoria, realizada no Programa de Aperfeiçoamento Estudantil (PAE) da Universidade de São Paulo, na disciplina Metodologia de Ensino em Ciências Sociais I e II – 2004 e 2005 -, na qual tive a oportunidade de observar a participação dos professores da rede pública de ensino que podem fazer algumas disciplinas de graduação como alunos especiais. Grande parte deles procura cursar alguma disciplina com o intuito de ingressar posteriormente no programa de pós-graduação em educação da Universidade de São Paulo.

fazem, não usam os mesmos; raramente as escolas adotam livros de Sociologia⁹; o governo ainda não fornece livros para o ensino médio, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática, isso a partir de 2006.

Os planos de ensino, dos estudantes (futuros professores) de licenciatura do curso de ciências sociais da Universidade de São Paulo no período de 1999 a 2004, indicam o planejamento de futuros professores que estão se inserindo nas unidades de ensino, sendo importantes pela indicação de: materiais didáticos, temas a serem discutidos, filmes, músicas, livros didáticos, referências bibliográficas para alunos e professores, metodologias.

As propostas curriculares oficiais deveriam ser referências para o trabalho do docente de ensino médio, a partir das quais, cada profissional construiria um plano de ação para orientar sua atuação profissional. Entretanto, algumas delas não foram incorporadas no universo escolar, pois muitos professores não tiveram acesso ou não procuraram criar mecanismos para dialogar com tais propostas.

Os relatórios de estágios dos alunos de metodologia de ensino de ciências sociais II (2004) são tomados como referência para a compreensão da atuação dos professores de Sociologia na rede pública estadual de São Paulo, pela variedade de informações que apresentam sobre a formação inicial – graduação -, anos de docência, o modo como ministram as aulas, os temas selecionados e outras informações. É importante ressaltar que as informações sobre a atuação dos professores que são tomadas nessa pesquisa, muitas vezes, não passam de representações construídas pelos alunos sobre a realidade observada, por isso, são adotadas como leituras sobre a atividade profissional dos docentes da rede com os devidos cuidados de quem é hoje docente e já foi estagiário nas mesmas condições.

1.3. Objetivos e hipóteses

O objetivo principal é discutir o ensino de Sociologia, demonstrando que, apesar da ausência de discussões globais e do reduzido número de trabalhos publicados, há um

⁹ Estas informações foram levantadas nos relatórios dos alunos de licenciatura e em informações orais obtidas pelos alunos durante a monitoria realizada junto ao Programa de Aperfeiçoamento Estudantil (PAE) da Universidade de São Paulo, na disciplina Metodologia de Ensino em Ciências Sociais I e II, em 2004 e 2005.

conhecimento produzido em torno deste ensino, se bem que em diversas experiências práticas dispersas e assistemáticas.

As propostas curriculares de Sociologia têm sido elaboradas e apresentadas pelo poder público, mas não existem discussões ou pesquisas constituídas sobre os seus efeitos práticos no ensino de Sociologia; acreditamos, pois, que os programas de curso e os relatórios de estágios dos estudantes do curso de licenciatura em ciências sociais apresentam elementos importantes para o conhecimento da prática escolar e de como aquelas propostas oficiais aparecem nesta prática.

Em cada proposta dos estudantes de licenciatura são discutidos diferentes tipos de materiais didáticos e seus usos; porém temos dúvidas sobre estes usos, ou seja, a maneira como filmes, fotografia e outros recursos são trabalhados com os alunos e sua adequação ao universo escolar; se há possibilidades reais – existência de vídeos e retroprojetores e outros dispositivos “em funcionamento”, por exemplo – para exibição de filmes e outros materiais iconográficos.

Além disso, pretendemos realizar uma análise crítica dos livros, pesquisando sua recepção nas propostas dos alunos e nas propostas curriculares, pois, inicialmente acreditávamos que os livros didáticos de Sociologia não eram adequados ao ensino médio em razão de sua linguagem técnica, extensão, excesso de pré-requisitos e por não oferecerem atividades ligadas ao universo do educando. Numa primeira observação percebemos que os livros apresentam uma linguagem equivocada – ora elevada ora rebaixada - do início ao fim e são muito extensos para serem utilizados em duas aulas semanais em um ano do ensino médio, segundo as atuais condições da disciplina Sociologia.

Minhas experiências como professora dessa disciplina, mostraram que as escolas não adquirem os livros didáticos e, talvez por isso, estes não incorporem as propostas curriculares. Estes livros são, em geral, mais caros¹⁰ do que aqueles de outras disciplinas. O PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – compreende principalmente o ensino fundamental na classificação e organização da compra de livros adotados para os alunos;

¹⁰ COSTA, Maria Cristina. Sociologia: introdução à ciência da sociedade, São Paulo: Moderna, 1987, adquirido pelo valor de quarenta e seis reais; OLIVEIRA, Pérsio. Introdução à sociologia, São Paulo: Ática, 2001, adquirido pelo valor de quarenta e dois reais; TOMAZI, Nelson D. Iniciação à Sociologia, São Paulo: Atual, 2000, adquirido pelo valor de cinquenta e cinco reais. Estes valores foram pagos no ano de 2004, podendo apresentar variações de acordo com o local de compra.

somente no ano de 2006 houve verba para a aquisição de livros de algumas disciplinas no ensino médio, porém sem previsões para a aquisição de livros de Sociologia. Se não há grande volume de aquisição de livros, as editoras não se sentem forçadas a atualizarem constantemente seus produtos em razão de seu pequeno consumo, dificilmente o livro didático é adotado pelas escolas e quando é, há uma deformação no seu uso: o professor se apropria do livro com o intuito de transcrever trechos ou fragmentos de textos na lousa - o bastante para que o aluno copie em uma aula-, o que não seria uma função apropriada para este material. O professor transcreve um pequeno trecho na lousa, o aluno copia e perto do término da aula, o professor faz a leitura e “explica” os conteúdos do fragmento; para assegurar a cópia, o professor usa o caderno como instrumento de avaliação, ou seja, se o aluno copiou todos os trechos da lousa, ele tem o caderno vistado e terá uma nota¹¹. Portanto, cria-se um círculo vicioso para a não renovação do livro didático de Sociologia, pois os alunos não têm acesso diretamente, porque o governo não compra um livro para cada aluno e em razão disso, não promove avaliações anuais, conseqüentemente, as editoras não se sentem obrigadas a renová-los.

Nessa pesquisa, pretendemos analisar as últimas edições das obras escolhidas nessa pesquisa e sua concepção de programas para o ensino de Sociologia, os títulos das obras estão presentes no item referente às fontes de pesquisa; foram escolhidos por serem os mais citados nos relatórios de estágios dos alunos, ou seja, são as obras mais utilizadas por professores da rede oficial do estado de São Paulo e nos planos de ensino elaborados por estudantes de licenciatura em Ciências Sociais.

1.4. Quadro teórico

A pesquisa de Simone Meucci (2000) apresenta uma análise elucidativa dos manuais de ensino de Sociologia entre os anos 30 e 40 do século XX, discutindo o contexto histórico em que eles foram escritos. Dessa forma, nossa análise dos livros didáticos mais

¹¹Estas informações foram obtidas a partir de depoimentos dos alunos durante a monitoria, realizada no Programa de Aperfeiçoamento Estudantil (PAE) da Universidade de São Paulo, na disciplina Metodologia de Ensino em Ciências Sociais II, e dos relatórios de estágios dos alunos que cursaram a disciplina citada.

recentes poderia caminhar na mesma direção, ao quisermos compreender as implicações da elaboração desses livros no atual contexto.

De acordo com Meucci (2000: 15),

“(...) muitos autores reconheceram que a Sociologia era uma ciência da adaptação social, capaz de investigar acerca da capacidade de adaptação de diferentes agrupamentos humanos a um projeto de constituição da nação”.

Hoje não encontramos mais a idéia de constituição de nação, pois o foco de formação foi modificado, os livros apontam a discussão em torno da sociedade brasileira como objetivo principal.

Segundo Meucci (2000: 18),

“A Sociologia surge no momento em que se queria, a um só tempo, reconhecer a realidade social do país e constituir a nação; em que se formava uma nova percepção da sociedade, do conhecimento e do papel dos intelectuais. Nesse sentido, nossos autores compreenderam que o conhecimento sociológico era a base para a transformação desta realidade e os sociólogos seriam agentes privilegiados para a execução da obra de constituição da nação”.

Dessa forma, os manuais de Sociologia do período analisado eram resposta à realidade, ou seja, eles tentavam oferecer explicações para os problemas sociais enfrentados pela sociedade ocidental naquele determinado tempo e contexto sócio-político.

A contribuição de Meucci é pensar em um projeto de constituição de nação presente nos manuais didáticos do início do século XX. Este estudo poderia contribuir para a compreensão das necessidades dos manuais no período citado e ao mesmo tempo, compará-las com as necessidades do mercado editorial de livros didáticos, a partir da análise de alguns livros do final do século XX. Em estudos preliminares, é possível perceber que o mote principal dos manuais no fim do século XX e início do século XXI é a formação da cidadania.

No passado, segundo o estudo de Meucci um dos objetivos do ensino de Sociologia era preparação para a cidadania e hoje a idéia foi mantida em razão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - (Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), que define:

“§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania¹²”. (Brasil, 1997: 26)

De acordo com a LDB, o aluno deve apresentar conhecimentos de Sociologia necessários para o exercício da cidadania, porém o documento não é claro quanto à seleção de tais conhecimentos e nem se estes serão apresentados aos educandos em disciplinas específicas.

Moraes discute a presença da formação para a cidadania na legislação brasileira, pois segundo ele:

“(…) pensa-se que se revertem todos os processos de exclusão quando se define a educação como espaço de realização da cidadania. Desde já, se percebe que esse objetivo geral em lei (LDB 4024/ 61, 5692/ 71 e 9394/ 96) não tem profundidade, isto é, concretude - não passa de *slogan*”. (Moraes, 2002b: 17)

As leis confirmam que a educação como um todo, mas especialmente a Sociologia, deva ser responsável pela formação dos cidadãos, no entanto, tal tarefa não é exclusiva dessa disciplina nem há garantias de que ela possa atingir esse objetivo, pois seu valor poderia ser reduzido ao fornecimento de conhecimentos especializados nas ciências sociais, o que difusamente pode contribuir para aquela formação da cidadania; por isso, pretendo analisar de que modo isso é posto em prática. Desde aquela época, mas com maior ênfase hoje, um “curso de atualidade” não expressa a formação para cidadania. Verificando os atuais livros didáticos, a concepção do estudo da Sociologia como um “curso de atualidade” permanece até hoje. E talvez por isso, as editoras estejam direcionadas para a formação da cidadania com objetivos de consumo.

A pesquisa de Ileizi Silva *et alii* (2002) tem o objetivo de analisar o debate sobre o ensino de Sociologia, a partir de periódicos escritos entre 1940 e 2001. Os autores selecionaram suas fontes a partir da leitura dos resumos de artigos publicados e analisaram seu conteúdo em relação ao contexto histórico em que foram escritos.

Segundo Ileizi Silva *et alii* (2002, 6),

“A partir de 1998, começam a surgir as primeiras propostas de diretrizes e parâmetros para as áreas e disciplinas. O pano de fundo tem sido o ensino através de

¹² Grifos nossos.

projetos interdisciplinares, que superem o paradigma disciplinar. A radicalização dessa idéia e a não compreensão do que seja interdisciplinaridade tem causado o esvaziamento dos conteúdos disciplinares, ou seja, o desprezo pelas disciplinas e pelos conteúdos específicos. Na esteira dessa visão é que se argumenta a não necessidade de inclusão da Sociologia e da Filosofia como disciplinas, mas somente como noções que perpassem outras disciplinas”.

A perspectiva da interdisciplinaridade, presente nas Diretrizes Curriculares do ensino médio, causou um enfraquecimento da presença da disciplina. Em oposição, criou-se uma campanha em torno da volta da obrigatoriedade do ensino de Sociologia, porque se entendeu que os conteúdos desta disciplina não estavam contemplados em outras disciplinas.

A pesquisa de Ileizi Silva *et alii* contribuiu para a compreensão do debate em torno do ensino de Sociologia nos periódicos analisados. Dessa forma, foi possível contextualizar a produção acadêmica desta temática, além de refletir sobre a escassez destes estudos.

A obra de Silva *et alii* não foi a única que analisou as discussões em torno da presença do ensino de Sociologia, Mario Bispo dos Santos em sua dissertação concluiu que a ausência ou a presença da obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio esteve ligada a diferentes questões, e ele afirma que:

“parece-nos que a presença ou ausência dessa disciplina esteve sempre relacionado ao contexto político do país, ao grau de mobilização dos movimentos sociais e especialmente à visão dos elaboradores das reformas educacionais no que diz respeito à relação entre ciência, educação e sociedade”. (Santos, 2001: 3)

De acordo com Santos, há três questões a serem discutidas: a mobilização dos professores, o contexto político e a atuação dos elaboradores das reformas educacionais. O autor debate a mobilização dos professores como forma de promover mudanças na esfera do ensino, para tanto ele analisa as experiências de professores da rede estadual de ensino do Distrito Federal. O contexto político foi marcado por uma abertura que promoveu uma maior participação da população na vida pública do país e criou condições para que essa mesma participação fosse incluída em outras esferas, especialmente na educação. E por fim, o autor ressalta a participação dos elaboradores das reformas educacionais, que foram pessoas dispostas a promover as mudanças educacionais, seja na formulação das propostas

oficiais de ensino seja nos congressos de professores. Essas questões devem ser compreendidas a partir de contextos ideológicos produzidos na esfera educacional.

De acordo com a Proposta Curricular para o Ensino de Sociologia de 1992, a presença de Sociologia em 1983 esteve atrelada a ação dos elaboradores de reformas educacionais, uma vez que eles chamaram os professores a participarem do Congresso de Sociólogos.

“Esse processo teve início em 1983 com as lutas desencadeadas pelos professores da rede, associações profissionais e professores das universidades, e que resultou na possibilidade de opção pela inclusão da Sociologia, Psicologia e Filosofia, prevista pela Lei 7.044/82, e sua recomendação explícita na Resolução SE/236/83”. (São Paulo, 1992: 7)

A partir da Resolução SE/236/83, Sociologia foi recomendada explicitamente para integrar a grade curricular das escolas médias, de modo que esta foi resultado da mobilização e atuação dos professores da rede estadual de ensino na luta pela inclusão da Sociologia.

Esta discussão em torno da Resolução citada também está presente em Olavo Machado (1996: 14),

“A resolução SE-236/83, sobre as diretrizes para a reorganização do ensino de 2º grau nas escolas da rede estadual paulista, recomendava a inclusão da Sociologia, entre outros componentes diversificados do currículo, visando à “formação do homem crítico e participante”, tornando-a matéria optativa nas escolas da rede pública”.

Tanto a Proposta de Curricular de 1992, quanto Olavo Machado analisam a importância da Resolução SE-236/83, ao indicarem-na como resultado da mobilização dos professores ou salientarem a inserção da Sociologia nas escolas públicas.

Em outro trabalho, Ileizi Silva fez uma pesquisa importante reunindo e discutindo os trabalhos brasileiros sobre o ensino de Sociologia, e constatou que:

“As dissertações de Pacheco filho (1994) e de Meucci (2000) demonstraram que os autores dos primeiros Manuais de Sociologia de 1931 a 1942, defensores do ensino da sociologia na escola secundária e no ensino superior, também associavam o ensino de sociologia aos propósitos mais amplos de construção da nação, da democracia, da modernidade, etc. Alguns desses autores eram católicos e

acreditavam que a sociologia contribuiria para a formação de cidadãos cristãos, encarregados da missão de transformar o Brasil atrasado em Brasil moderno. Guelfi (2001) fez a mesma constatação em seu estudo. E, Giglio (1999) ressaltou como Florestan Fernandes e Costa e Pinto justificavam o ensino de sociologia nas escolas secundárias. Esses autores acreditavam que ela formaria indivíduos mais racionais, capazes de se apropriar das explicações científicas, compreendendo melhor a realidade social e portanto intervindo com mais consciência. Santos (2002), ao analisar o que os professores de sociologia pensam sobre seu ensino, bem como o conteúdo da reforma da educação de 1997 em diante, constatou as atribuições dadas ao ensino dessa disciplina, persistindo a associação à maior racionalização dos cidadãos e na própria formação do cidadão”. (Ileizi Silva, 2003: 21)

De acordo com o levantamento de Ileizi Silva, cada pesquisador apresentou tipos de trabalhos diversificados com temas relacionados diretamente ao ensino de Sociologia. A partir do resumo, é possível compreender alguns pontos que aproximam as pesquisas citadas, como Pacheco e Meucci, por estarem diretamente relacionados com o ensino, em especial, esta última por desvendar os propósitos de constituição da nação brasileira a partir do ensino de Sociologia. Em outros estudos, a partir de fontes contemporâneas – entrevistas com professores – Santos discutiu a formação da cidadania no ensino de Sociologia. Portanto, cada pesquisador desenvolveu pesquisas com diversos materiais: manuais didáticos (Meucci), entrevistas com professores da rede pública (Santos) para entender os objetivos do ensino de Sociologia.

Os estudos citados nesta pesquisa podem ser divididos em dois grupos: aqueles que se referem exclusivamente ao ensino de Sociologia e outros que discutem o currículo de modo mais amplo. Consideramos importante este último grupo porque se estamos discutindo a presença da Sociologia no currículo, faz-se necessário discutir questões curriculares em âmbito geral.

Por esta razão, recorremos a Tomaz Tadeu da Silva por analisar as várias teorias curriculares historicamente organizadas, discutindo as implicações da seleção destas teorias para a constituição da identidade do educando; em outras palavras, cada uma das teorias foi elaborada para formar um tipo de aluno, mesmo que a intenção não fosse claramente exteriorizada, o currículo é expressão de objetivos específicos de formação. O tipo de conhecimento selecionado é intencional, mesmo que em algumas teorias não fique evidente, certamente expressam um tipo de leitura da realidade. Como é possível observar no seguinte trecho de Tomaz Tadeu da Silva (2004, 16):

“É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está inevitavelmente, implicada em relações de poder.(...)”

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, as teorias tradicionais tinham a pretensão de neutralidade e cientificidade, camuflando as reais intenções curriculares. Enquanto as teorias atuais – críticas e pós-críticas – demonstram consciência na seleção dos conteúdos, ao incluírem o exercício de poder em suas discussões. Isso possibilita a ampliação das análises curriculares sob um prisma mais amplo ao englobar a formação da identidade do educando a partir desse tipo de escolhas. Salientando o poder do professor na seleção do currículo, pois ele estará privilegiando um tipo de conhecimento em detrimento de outros, se todo currículo é uma expressão de poder intencional, o papel do professor torna-se mais amplo e cabe a este exercê-lo de maneira mais consciente, analisando as implicações de suas escolhas na formação do aluno. Se ele escolherá um currículo tradicional ou crítico não é a questão mais imediata, o principal é que ele pondere sobre suas escolhas, como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2004: 150),

“(...) depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmam. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. (...)”.

Após as teorias críticas e pós-críticas, o professor não poderá mais promover suas escolhas curriculares de maneira ingênua, ou seja, se antes as teorias tradicionais “facilitavam” a seleção de conhecimentos, atualmente, a responsabilidade pela formação da identidade do educando pertence ao professor.

Retomando o nível disciplinar do currículo, o estudo de Nilson Machado discute a importância das disciplinas, ao afirmar que:

“(...) Isoladamente, cada disciplina expressa relativamente pouco e é de interesse apenas de especialistas, no corpo sintético de uma classificação,

amparadas em ordenações e posições relativas, expressam seguramente muito mais”. (Nilson Machado, 2000: 119)

De acordo com Nilson Machado, uma disciplina isolada concentra somente os interesses de peritos por se reduzir a um tipo de linguagem particular, tendendo a produzir conhecimentos especializados para grupos determinados, fechando-se cada vez mais em si mesma. De modo inverso, quando uma disciplina cria posições e ordenações com relatividade produz conhecimentos relacionais e pode se comunicar com outras disciplinas, chegando a ponto de uma disciplina ser reduzida à outra. A questão é analisada por Moraes quando avalia as justificativas dadas pelo governo ao vetar a inclusão de Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio, pois uma das razões seria

“Conteúdos já estão incluídos: segundo o governo, ouvindo seus técnicos, os conteúdos de Sociologia já estariam “contemplados”.”(Moraes, 2001: 11)

De acordo com o governo, os conteúdos de Sociologia poderiam ser ministrados por outras disciplinas, tornando assim desnecessário incluí-la na grade curricular obrigatória. Nesse caso, o governo despreza as características individuais da disciplina, ao compreender que seu ensino só oferece a veiculação de informações (conteúdos) sem possa proporcionar outras possibilidades aos educandos.

Tal discussão estaria no plano da proposta de curso, na medida em que a seleção de uma linguagem especializada ou não independe das decisões externas dirigidas à grade curricular, que pode alterar o número de aulas de cada disciplina ou sua posição, seja na parte obrigatória ou optativa. Essa questão não define a relação que uma disciplina pode estabelecer com as demais, pois não cabe ao professor decidir.

De forma semelhante, o artigo de André Chervel faz uma discussão sobre currículo que muito contribuiu para o desenvolvimento de nossa pesquisa, ao discutir que as disciplinas não constituem saberes acabados e fixos; pelo contrário, são mutáveis de acordo com mudanças sociais ou da própria dinâmica escolar. Dessa forma, as disciplinas fazem parte da face inovadora do universo escolar, porque são afetadas pelas mudanças na sociedade.

As disciplinas são criadas pelo universo escolar, a partir de mecanismos próprios que estão mais relacionados com o ensino e a aprendizagem do que com o conhecimento

produzido pela ciência, em outras palavras, o conteúdo escolar é mais influenciado pelas decisões sobre aquilo que é mais fácil compreender do que pela relevância científica.

Segundo Chervel, as disciplinas necessitam da consolidação de um grupo que defina os saberes consagrados, ou seja, aqueles que devem estar presentes no currículo, pois afirma que:

“É o caso da história, que não soube encontrar ao longo da evolução pedagógica um estatuto disciplinar sólido, ou melhor, encontrou vários, o que vem a dar no mesmo. Segundo Cournot, Langlois e Seignobos denunciaram, no final do século XIX, a falta de tradição pedagógica nesse ensino. A “crise” atual do ensino de história, sucedendo a outras crises, parece confirmar essas análises antigas: o desequilíbrio interno da disciplina, favorecendo determinado componente às custas de um outro, não permite a ela produzir os efeitos buscados de modo que ela se beneficie, por parte dos alunos, de uma motivação suficiente, seja pelo fato das circunstâncias históricas, seja pelo fato das “qualidades pedagógicas” do mestre”. (Chervel, 1990: 217)

A discussão de Chervel em torno da ausência de tradição no ensino de história contribui para discutir as condições do ensino de Sociologia. A nossa hipótese é que ausência, intermitência, falta de material, falta de debate são produto de um atraso na sua consolidação no universo escolar, pois a escola não se pronuncia quanto à seleção dos conteúdos mais pertinentes – aqueles que são passíveis de serem ensinados-, porque o conjunto de professores está diluído pelas condições de trabalho, anteriormente discutida, atrasando a construção de debates nessa área de conhecimento, dado que não constituem uma “comunidade”. Assim, tal ensino ainda está mais ligado à produção acadêmica – relevância do conhecimento científico – na reprodução dos saberes cientificamente consagrados, pois faz-se uso dos mesmos métodos de explicação dos fenômenos sociais na universidade e no ensino médio, enquanto o ensino universitário de matemática mantém afastado das pesquisas ao utilizar conhecimentos com tratamento didático, próprios para serem ensinados, para ensino médio.

Tomas Tadeu da Silva e André Chervel contribuem para a proposição de questões referentes ao currículo geral do ensino médio, tais discussões nos levam a compreender que a situação atual do ensino de Sociologia não é privilégio apenas dela, mas de outras “favorecendo determinado componente às custas de um outro”. A Sociologia se enquadra

no componente desfavorecido, pois tende-se a pensar que seus conteúdos podem ser abarcados por outras disciplinas, assim não haveria a necessidade de mantê-la no currículo.

1.5. Fontes

Nessa pesquisa pretendemos utilizar quatro fontes de pesquisa: as propostas curriculares de Sociologia elaboradas pelo poder público nacional e paulista; os livros didáticos; os planos de ensino elaborados pelos estudantes de licenciatura em ciências sociais na Universidade de São Paulo (1999 – 2004), apresentados como uma das exigências do curso; os relatórios de estágios dos alunos de metodologia de ensino de ciências sociais II (2004) que constituirão um estudo de caso para compreender a maneira como os estudantes observam o trabalho dos atuais profissionais.

As propostas oficiais analisadas serão: Proposta de Conteúdo Programático para Disciplina Sociologia, elaborada em 1986; Proposta Curricular para o Ensino de Sociologia de 2º grau, elaborada em 1992, os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados em 1999.

Os livros didáticos analisados foram escolhidos por serem os mais citados nos relatórios e nos planos de ensino elaborados por estudantes de licenciatura em Ciências Sociais, que são: COSTA, Maria Cristina. Sociologia: introdução à ciência da sociedade, São Paulo: Moderna, 1997; OLIVEIRA, Pêrsio. Introdução à sociologia, São Paulo: Ática, 2001; TOMAZI, Nelson D. (org.) Iniciação à Sociologia, São Paulo: Atual, 2000 e MEKSENAS, Paulo. Sociologia. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau). 2ª edição.

Capítulo 2 – Propostas Curriculares Oficiais

2. Apresentação

As propostas oficiais são elaboradas pelos poderes públicos estaduais e federal. Tais documentos foram e são formulados com o propósito de fornecer uma diretriz para a escola básica, a idéia seria reger aquilo que é ensinado em cada fase dos ciclos, para que se evite repetições e definam-se os conteúdos prioritários. A homogeneização ofereceria segurança para a mobilidade dos educandos, pois sabe-se que eles se deslocam algumas vezes ao longo de seu processo educacional, podendo mudar de bairro, cidade, estados. Se houvesse um currículo padrão, poder-se-ia assegurar que o aluno que se desloca continuaria seus estudos sem repetições ou omissões.

Embora a expectativa seja esta, os professores, em geral, não são muito receptivos a essas propostas e até resistentes, observa-se que esses documentos não causam impactos sobre a docência no interior das instituições educacionais. Os professores não acompanham a publicação das propostas curriculares, não as lêem, não modificam seus planos de curso. Dessa forma, as mudanças empreendidas pelos órgãos passam ao largo dos currículos escolares efetivos.

A proposta de 1992, por exemplo, discute os usos que os professores fazem das propostas oficiais do Estado, que podem ser definidos como: “divergência, discordância ou adesão”. Segundo o documento, os professores não aceitam passivamente as idéias novas, eles discordam, aderem ou divergem dependendo do conteúdo e de sua penetração no contexto escolar. Essas idéias podem ser expandidas para outras propostas, já que os professores atuam de forma semelhante à proposição de cada novo documento. Nesse sentido, uma proposta causa impacto porque não é um mero instrumento de informação, pelo contrário, nela são forjados discursos apropriados e difundidos pela rede de ensino.

Como afirma Osakabe (1999: 100), “(...) o discurso, mais do que cumprir uma função de informação, constitui-se basicamente na própria realização um ato concreto”.

A proposta é um “discurso possível” ao ser uma alternativa didática para o professor.

Com o intuito de compreender a proposta de São Paulo recorreremos ao trabalho de Silvia Garbelini, que elaborou uma análise de discurso a respeito da proposta curricular do Paraná, para discutir a participação dos professores no processo de elaboração de uma proposta. Garbelini analisa o “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná”, documento elaborado pelo Departamento de Ensino do Estado do Paraná e apresentado aos professores da rede oficial de ensino no início da década de 1990. Tal documento oferecia propostas de ensino para todas as disciplinas do ensino básico, acrescidas da educação infantil. Garbelini centra sua análise na proposta de ensino de Língua Portuguesa, analisando o processo de elaboração e o impacto desta no trabalho dos professores da rede.

Embora a nossa intenção não seja empreender uma análise de discurso de cada proposta, é possível indicar a participação dos professores a partir de referências presentes no texto, o que será o nosso foco de estudo, pois nossa pesquisa está centrada somente nos documentos e em seus conteúdos, não pretendemos apresentar contextos de produção já que desejamos conhecer aquilo que é produzido sobre o ensino de Sociologia; se fossemos analisar contextos de produção, o trabalho ficaria muito extenso, uma outra pesquisa; contudo compreendemos que este tipo de trabalho é relevante.

Tanto as propostas de São Paulo quanto a do Paraná são apresentadas como discursos que indicam a participação dos professores, dizendo estarem de acordo com as práticas escolares quando na verdade não estão. Os objetivos das propostas são principalmente ideológicos, pois

“(...) pretende-se persuadir o professor de que para ser compromissado com a educação, é preciso utilizar-se do documento, aliás, ‘democraticamente’ elaborado pela SEED, porque escrito com a participação de alguns grupos de professores do Paraná”. (Garbelini, 1997: 39)

Segundo Garbelini, houve a formação artificial de uma atmosfera democrática porque não foram criados espaços para diálogo, pois a expressão os educadores pode ser entendida como uma referência impessoal aos professores.

Para a consolidação de um cenário de persuasão, torna-se necessário criar uma aproximação entre os professores e os redatores. Nessa tentativa de aproximação, os redatores escolhem apresentar a fala na primeira pessoa do plural, o que se pode observar em mais de uma proposta. Tal escolha oculta os indivíduos, membros da equipe de elaboração e assessores da proposta e, embora possam ter ocorrido divergências no processo de formulação, o documento representa tanto os anseios de seus autores quanto os interesses do governo.

“(...) A voz presente no discurso oficial vem de um lugar determinado, de um lugar social estabelecido (Pêcheux, 1997) para comandar, dirigir toda a nação. (...) Por essa natureza essa voz do discurso oficial é muitas vezes caracterizada pela homogeneidade, como se fosse a voz de um povo aparentemente harmonioso. Mesmo que a sociedade seja composta por sujeitos distintos uns dos outros em vários aspectos sociais, culturais e econômicos, esses sujeitos são uniformizados pela lei quando determina que ‘todos são iguais perante a lei’ apagando as diferenças existentes na população (Orlandi, 1997: 43). Essa voz que normatiza, como dissemos anteriormente, vem de um lugar que a própria sociedade determinou de governo e lhe concede poderes para organizar/ administrar o país”. (Cabral, 2004: 34).

O Estado se esconde na aparente imparcialidade dos documentos legais, que parecem prescindir da voz de alguém, ao normatizar tanto os redatores quanto os leitores. As pessoas se tornam igualmente capazes de elaborar e compreender as implicações legais de um documento oficial, ele é um ente público dotado de legitimidade desde sua origem. Dessa forma, não são só as vozes que são mascaradas, mas também o seu poder de opressão.

Os documentos apresentam:

“(...) dois sentidos possíveis, um nós autores e também a inclusão de um nós professores que são tomados aqui como já tendo aderido aos que o C.B. (Currículo Básico) propõe”. (Garbelini, 1997: 55).

Nesse capítulo analisamos as propostas oficiais de Sociologia: a Proposta de Conteúdo Programático para Disciplina Sociologia, elaborada em 1986; a Proposta curricular para o ensino de Sociologia de 2º grau, elaborada em 1992 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados em 1999. As duas primeiras propostas foram elaboradas em âmbito estadual – Estado de São Paulo - e os Parâmetros, em âmbito federal.

As propostas foram analisadas de maneira independente e posteriormente, reunidas com a finalidade de traçar um quadro comparativo.

2.1. Proposta de conteúdo programático para a disciplina Sociologia – 2º grau (1986)

2.1.1. Introdução

Ainda que os elaboradores assumam a responsabilidade pelas idéias contidas na proposta, ela foi especial por ter sido formulada em cooperação com os professores de Sociologia, que nesse período estavam atuando na rede pública estadual de ensino. Segundo Olavo Machado (1996: 40),

“Na apresentação da primeira proposta de conteúdo programático para a disciplina Sociologia em 1986, seus autores afirmam ter levado em consideração os questionários respondidos pelos professores de Sociologia que ministravam aulas no 2º grau no 2º semestre de 1984 e o resultado dos Encontros de professores de Sociologia de 84/85”.

Os autores aproveitaram o momento de mobilização dos docentes, pois estes estavam discutindo problemáticas ligadas ao ensino de Sociologia, tornando possível sua participação na elaboração deste documento oficial.

Dessa forma, a proposta foi marcada pelo contexto político dos anos de 1980.

“A partir de então, educadores, políticos, sociólogos e estudantes em vários estados intensificam as lutas pela Sociologia no ensino médio. Em São Paulo, ainda em 1983, a Associação dos Sociólogos promove a mobilização da categoria em torno do “Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º Grau”, ocorrido em 27 de outubro de 1983. Em decorrência desse movimento, a Secretaria de Educação do Estado, ofereceu cursos de atualização para docentes da disciplina e em 1986, realizou concurso público para professores de Sociologia”. (Meksenas, 1994: 18 apud Santos, 2002: 52)

Segundo Paulo Meksenas, as discussões em torno da implantação da Sociologia foram introduzidas por Benjamin Constant em 1890, momento em que ele já propunha a sua introdução como disciplina obrigatória no ensino secundário e superior. Porém,

“(…) é só com a recente promulgação da Lei nº 7.044/82 que a Sociologia lentamente começa a ser reabilitada pelos programas curriculares. Isto porque a tônica dada à profissionalização pela Lei anterior (nº 5.692/71) cede lugar a uma concepção de educação mais abrangente, permitindo pensarmos uma escola de 2º

grau voltada para a contribuição à construção do direito à cidadania – uma das fontes de revitalização da importância da Sociologia”. (Meksenas, 1994: 17)

Esse contexto histórico resume as discussões nacionais em torno da introdução da Sociologia, mas o foco da análise é o Estado de São Paulo e por isso torna-se necessário analisar as condições sociais que antecederam a elaboração dessa proposta. Em confronto com estas idéias, Moraes discute o processo tardio de chegada da redemocratização em:

“(...) 1982, a Lei nº 7.044/82 veio a revogar a profissionalização compulsória que marcava o segundo grau desde a lei nº 5.692/71 editada pelos governos militares. Na verdade, essa revogação trazia para o campo da educação os efeitos ainda tardios da “abertura lenta, gradual e segura” iniciada pelo governo Geisel e continuada pelo governo Figueiredo; indicava também a crise do modelo econômico, a que se denominou “Milagre Brasileiro”, que tinha induzido a transformação do ensino médio em ensino profissionalizante, a fim de formar mão-de-obra técnica para o “Brasil Potência”; (...)” (Moraes, 2003: 7)

Segundo Moraes, o processo de redemocratização chegou tardiamente na educação, na medida em que houve uma demora na revogação da lei sobre o ensino profissionalizante, iniciada pela idéia de que era necessário formar técnicos no ensino médio para impulsionar o crescimento brasileiro; enquanto esta idéia esteve em voga, este nível de ensino esteve marcado pelo ideário criado pelos militares durante seu governo. Desse modo, observamos a chegada do processo de democratização tardiamente na educação, sendo caracterizado como um processo de “abertura lenta, gradual e segura”, liberando o ensino médio do caráter profissionalizante.

Após a aprovação da lei nº 7.044/82 que revogou o caráter profissionalizante do ensino médio, tiveram início os processos de lutas pelo retorno da Sociologia que só ocorreram após 1983, momento em que surgiram vários movimentos favoráveis à introdução da Sociologia.

“(...) a Associação dos Sociólogos (ASESP) desempenhou papel importante na mobilização da categoria em torno do “Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º grau”, realizado em 27 de outubro de 1983. Naquela ocasião foi entregue ao então secretário da Educação do Estado de São Paulo, Paulo de Tarso, um documento demonstrando a necessidade da Sociologia na formação do cidadão. Essa mobilização levou órgãos governamentais ligados à educação pública a

oferecerem cursos de atualização para os professores de Sociologia, em 1984-1985, e ainda a realizarem concurso para ingresso de professores de Sociologia na rede pública de ensino, em abril de 1986” (Meksenas, 1994: 18).

Dessa forma, a mobilização dos professores criou as condições favoráveis para a discussão e elaboração da Proposta Curricular de 1986 porque eles conseguiram vitórias importantes, como: o oferecimento de cursos de atualização, a abertura de concurso público. A partir da

“(...) Resolução SE nº 236/ 83 que possibilitou a inclusão da Sociologia na parte diversificada, a disciplina reinicia o seu retorno à grade do ensino médio; em 1985, cerca de 25% das escolas de segundo grau tinham-na incluído; (...)” (Moraes, 2003: 7)

Nesse período, os professores estavam mobilizados em torno das problemáticas ligadas ao ensino de Sociologia, tornando possível sua efetiva participação na elaboração do documento apresentado. O processo teve início a partir da Resolução SE/236/83, que recomendou explicitamente a inclusão de Sociologia na grade das escolas médias, já discutida anteriormente, de modo que esta foi resultado da atuação dos professores da rede estadual de ensino na luta pela inclusão da Sociologia e impulsionou a formulação desta proposta curricular.

Portanto, essa proposta foi fruto da participação de professores durante o governo de André Franco Montoro, momento de abertura política (democrática) no período de 1983 a 1986. Conforme a pesquisa de Cordeiro (2000: 25),

“No plano puramente institucional, um dos marcos a serem apanhados é o da vitória do PMDB em alguns Estados nas eleições de 1982. No caso de São Paulo, o governo Montoro, iniciado em 1983, vai possibilitar, mediante algumas ações da Secretaria de Educação, um certo espaço político e mecanismos de discussão da situação da escola pública (...)

Por fim, outra decisão significativa e de grandes conseqüências para o que se vai aqui examinar foi a proposta de uma completa reorganização curricular, apresentada em 1986, já no último ano de governo. No documento que apresenta as “*linhas norteadoras da reorganização curricular*”, a Secretaria de Educação procurava vincular essa reformulação a um processo de consultas aos setores

interessados, destacando o aspecto “democrático” da proposta”.¹³ (Cordeiro, 2000: 25-26)

De acordo com Cordeiro, o governo Montoro foi marcado pelo processo de redemocratização, agindo na Secretaria de Educação ao propor mudanças que incorporassem um sentido democrático ao ensino e no modo como aquelas transformações foram implantadas. As ações de cunho político na educação visavam promover mecanismos de discussão entre os professores de modo que houvesse tanto a participação de especialistas quanto a de professores atuantes na rede naquele período.

As transformações educacionais contaram com o desenvolvimento de “linhas norteadoras da reorganização curricular” que proporcionavam um tratamento democrático ao ensino a ser ministrado pelos professores.

Tal processo desencadeou uma série de mudanças na esfera educacional a ponto de expandir “o espírito democrático” na sala de aula, ao propor que fossem discutidos os problemas da sociedade brasileira, a partir dos temas “trabalho” e “sociedade em transformação”, idéias presentes na proposta de 1986.

2.1.2. Elaboradores

A “Proposta de Conteúdo Programático para a Disciplina Sociologia – 2º grau” foi elaborada em 1986 pela seguinte equipe: Ângela Maria Martins, que foi membro da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) de 1986 até 1989, e atualmente é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas no Departamento de Pesquisas Educacionais; Aparecida Neri de Souza é professora da Universidade Estadual de Campinas ligada ao Departamento de Educação; Celso de Souza Machado, autor de importante artigo sobre o Ensino de Sociologia publicado na Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 1987; Paulo Meksenas é professor da Universidade Federal de Santa Catarina no Departamento de Estudos Especializados em Educação, escritor de livros didáticos e esteve envolvido em trabalhos ligados ao ensino dessa disciplina. Mas não foi possível encontrar referências sobre Jair Baida, Lenice Gusman e Miriam Raimez Franco Bruno.

¹³ Os grifos pertencem ao texto original.

Essa equipe elaborou o primeiro programa oficial do Estado de São Paulo para o ensino de Sociologia. Embora haja poucos dados sobre os elaboradores, eles eram professores da rede no período de elaboração deste documento e foram chamados a integrar a equipe da CENP, para que pudessem contribuir como representantes dos docentes. Posteriormente, alguns deles se tornaram pesquisadores e docentes do ensino superior.

A proposta recebeu contribuições dos seguintes professores universitários: Octávio Ianni, Celso de Rui Beisiegel, Marília P. Spósito, Teófilo de Queiroz Júnior e Florestan Fernandes, que participaram de maneira indireta, pois conforme assumem os membros da equipe, autores do documento: “(...) a responsabilidade pela proposta de conteúdo programático é exclusivamente da Equipe de Sociologia da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)”. (São Paulo, 1986: 4), embora seja escrita no pronome “nós”, esse termo se refere apenas aos membros da comissão.

2.1.3. Conteúdo da proposta

O objetivo principal da proposta era “contribuir decisivamente para a formação de cidadãos realmente críticos, participantes e capazes de caminhar por conta própria”. (São Paulo, 1986: 03). A partir desse trecho, é possível identificar três objetivos: formação para a cidadania, engajamento e autonomia. O primeiro pretende-se alcançá-lo oferecendo aos educandos uma compreensão da realidade política, econômica, social, ideológica e cultural, para que sejam capazes de interpretar a sociedade em que estavam inseridos. O segundo seria obtido em discussões em torno de “temas polêmicos”, o que poderia construir uma certa criticidade com o intuito de tentar envolver o educando nas questões propostas *para o professor*, por exemplo a partir de estudos sobre os movimentos sociais que promoveriam uma tomada de posição (engajamento) por parte dos alunos. O terceiro seria adquirido à medida que os alunos fossem capazes de estabelecer relações entre as discussões iniciais e uma abordagem teórica sobre tais questões com autonomia; em outras palavras, as teorias sociológicas seriam introduzidas a partir de questões propostas pelo texto que “incentivariam a participação dos alunos”. Desse modo, os três objetivos estão atrelados, uma vez que os processos se entrecruzam e não há etapas de formação, ou seja, os redatores

procuram promover a formação para a cidadania, o engajamento e a autonomia simultaneamente. Contudo, não há garantias para a participação dos alunos, pois as questões apresentadas constituem uma representação dos redatores acerca do “cotidiano do aluno”, que nem sempre integram a realidade deles, tornando-se somente uma tentativa de incorporação da opinião dos alunos às discussões de apresentação das teorias sociológicas. O documento tenta criar uma adequação entre uma pretensa perspectiva dos educandos e os conteúdos sociológicos, mas o que se destaca são as “*questões polêmicas*”, demonstrando uma associação equivocada entre a capacidade crítica e a polêmica. Muitas vezes, as questões propostas não se prestam à análise críticas porque algumas delas prescindem de conhecimento técnico, por exemplo:

“Análise crítica (com debates, etc.) de questões polêmicas como: ‘é verdade que os pobres não gostam de trabalhar?’; ‘na favela só tem bandido?’; ‘é verdade que as pessoas ricas são ricas porque trabalham?’; ‘quais as razões das desigualdades sociais?’; etc”. (São Paulo, 1986: 7)

Neste trecho, *questões polêmicas* propostas podem ser respondidas independentemente de um conhecimento técnico, pois elas dirigem o educando a temática da desigualdade social desde as perguntas. Há uma tendência de respondê-las pela negação, sem que, para tanto, os alunos utilizem conceitos sociológicos de forma autônoma nem se tornem cidadãos em razão deste tipo de questionamento. Acreditamos que não seria possível garantir os três objetivos propostos sem um domínio apropriado das teorias analíticas, caso contrário, os argumentos não se solidificam e os alunos permanecem na instância opinativa e não avançam na consolidação de uma formação para a autonomia. Portanto, iniciar as unidades com uma investigação do tema a partir da “vivência dos alunos” - os temas propostos pretendem partir de uma suposta realidade do aluno com o objetivo de explicar o contexto social vivido por eles -, não é condição suficiente para prepará-los como autores dos processos sociais (cidadãos, engajados e autônomos). O apelo de agente social origina-se do contexto de redemocratização que o país enfrentava no período, o que motivava os alunos a serem participantes e incentivava qualquer ação nesse sentido.

As sete unidades estão estruturadas da mesma maneira: primeiramente, elas apresentam a proposta de reflexão e posteriormente, elas se subdividem em: objetivos; temas gerais; metodologia, na qual surge o uso de vários materiais (jornais, filmes, dados

estatísticos); sugestões para desenvolvimento da unidade. E ao final, as sugestões de leitura para o professor e outras para os alunos.

Cada unidade apresenta um tema específico: I – Introdução ao estudo da sociedade; II – trabalho e sociedade; III – política e sociedade; IV – ideologia, cultura e sociedade; V- instituições sociais e sociedade; VI – as relações entre as nações; VII – a sociedade em transformação.

A título de exemplo, apresentamos a seguir uma unidade e nossas considerações sobre ela¹⁴.

V – Instituições Sociais e Sociedade
1. Como as instituições sociais se manifestam no cotidiano do aluno. 2. Estudo sociológico das instituições sociais: relação entre ideologia e instituição social. A) A família e as mudanças nas relações familiares. B) A escola e sua relação com a reprodução e as transformações sociais. C) A igreja, as comunidades eclesiais de base e a Teologia da Libertação. D) A ideologia nos meios de comunicação de massa. 3. Movimentos sociais (como o estudantil, o feminista e o jovem).

O que se pretende com esta unidade. Ligando-se às discussões feitas na unidade anterior, os estudos desta unidade permitirão aos educandos uma reflexão mais sólida e crítica sobre a relação entre ideologia e instituições sociais. Esse estudo será complementado com a discussão sobre a relação das instituições com o processo de reprodução e transformação sociais, analisando inclusive as especificidades de cada instituição nesse processo. Na formulação dos subtítulos desta unidade, procuramos destacar para cada instituição social a questão que, segundo nos pareceu, mais contribuiria para discuti-las não como algo parado e sem vida, mas sim em sua dinâmica e em sua relação com as contradições sociais. Por outro lado, os estudos da unidade não precisarão se deter em todas as instituições sociais, podendo concentrar-se em uma ou algumas delas. O mesmo se dá com os movimentos sociais que venham a ser analisados.

Conceitos básicos: instituição social, família, escola, igreja e meios de comunicação de massa.

Sugestões para o desenvolvimento desta unidade

- Para a discussão sobre a manifestação das instituições sociais no cotidiano do aluno, pode-se questionar: “quais as instalações que compõem a escola?”; “quais as pessoas que convivem na escola?”; “como se organizam as atividades dos professores, alunos e direção?”; “quais as normas da escola?”; “quem elabora e para que servem as normas da escola?”; “quais os problemas que aparecem na escola?”; etc.

¹⁴ O que vêm a seguir é cópia fiel de uma unidade, incluindo grifos, quadros e nomenclaturas.

- O professor poderá partir dessa problematização para a discussão teórica sobre questões como: “escola e classes sociais”; “escola e ideologia”; “a política educacional pós-64”; “a relação entre o processo de exclusão escolar e a estrutura de classes brasileiras”; “a dinâmica dos movimentos estudantis (UNE, UBES, UPES, UMES, etc.)”; “a dinâmica das entidades sindicais dos professores (APEOESP, CPP, ANDES, APEEM, CPB, APROESP, etc.)”; etc.

- No que se refere à igreja, pode-se iniciar questionando: “o que leva as pessoas a participar da igreja?”; “quais as normas da igreja?”; “quem elabora essas normas?”; “como a igreja se posiciona diante dos problemas sociais?”; “A igreja deve se envolver em política ou ela é ‘apolítica’?”; etc.

- Os aspectos teóricos podem estar relacionados a um estudo sobre: “as diferenças existentes entre a chamada ‘ala progressista’ da igreja católica e sua ‘ala conservadora’”; “as correntes políticas no Brasil de hoje que se posicionam a favor de uma ‘ala’ e as que se posicionam a favor de outra”; “a relação Igreja-Estado no Brasil contemporâneo”; “a dinâmica das comunidades eclesiais de base”; “a relação existente entre a Igreja e os movimentos sociais de bairro”; “análise do significado político de documentos como o Concílio do Vaticano II, da Conferência de Puebla, etc.”; as diferenças entre o que prega a Teologia da Libertação e o que pregam as ‘seitas fanáticas’”; etc.

- Para a problematização do cotidiano do aluno na família, pode-se questionar: “como é a vida em família?”; “quem manda mais dentro da família?”; “quais as regras de convivência?”; “quais os problemas que aparecem?”; “o que as pessoas fazem para enfrentarem esses problemas?”; etc.

- O professor poderá partir dessa problematização para discutir teoricamente a família e as mudanças nas relações familiares em torno das questões como: “A relação entre família e classes sociais”; “os programas elaborados pelos Estado em relação à família”; “os movimentos sociais de bairro e sua relação com as famílias”; etc.

- Quanto aos movimentos sociais na esfera da reprodução, pode-se envolver em seu estudo o relato de experiência de alunos que participem ou já tenham participado do movimento estudantil, de comunidade eclesial de base, de movimento de creche, etc.

- Ver também as sugestões para o desenvolvimento da Unidade IV (Ideologia, Cultura e Sociedade).

A unidade V pretende discutir as instituições sociais e a sociedade. Ao analisar seu conteúdo é possível observar o modo como os alunos são chamados a participar no

desenvolvimento das idéias da unidade, pois constantemente são questionados sobre as instituições de que participam, seja a escola ou o movimento estudantil. O foco do questionamento é o “cotidiano do educando”, espera-se que ele se manifeste e possa construir uma visão crítica sobre sua realidade.

Esta unidade, como as demais, é dividida em “o que se pretende com esta unidade”; “conceitos básicos”, “sugestões para o desenvolvimento desta unidade” e no fim do documento, há uma bibliografia dirigida aos alunos e outra aos professores referente a cada unidade. A primeira parte focaliza os temas a serem abordados, a segunda está centrada nos conceitos que devem ser definidos ao longo da unidade e a terceira indica sugestões de metodologia, nas quais os redatores propõe questionamentos dirigidos aos alunos. Embora tal divisão pareça ser sugestiva, ou seja, um apoio para que “o professor se sinta livre para criar formas de conduzir cada tema”, é muito mais prescritiva, mostrando o modo como o professor deve agir.

No geral, as unidades apresentam propostas e até mostram a maneira como o professor deve iniciar as discussões, a partir da perspectiva da criticidade e engajamento, ao focarem as questões no “cotidiano do aluno”, que acreditamos ser o maior desafio proposto pelos autores, ainda assim eles proporcionam encaminhamentos de inclusão de representações sobre “o conhecimento dos alunos” nas discussões. Oferecem um instrumental para que o professor possa provocar discussões, a partir de imagens e textos (fotografias, artigos de jornais, entre outros), apesar de não constar nenhum exemplo deles no texto. As unidades são diversificadas, pois oferecem propostas de várias fontes e questões para a discussão.

Os temas pretendem incorporar questões políticas que tentariam oferecer a compreensão da realidade a partir de um tratamento participativo em que os alunos possam “contribuir no processo de aprendizagem”. Dessa forma, acredita-se que eles serão capazes de compreender a sociedade em que vivem e criar mecanismos para promover contestação e, talvez, transformação. Um outro exemplo pode auxiliar na compreensão:

“Análise crítica das concepções embutidas em frases como: ‘Política não se discute’; ‘Que se dane o mundo, eu não me chamo Raimundo’; ‘Quem espera sempre alcança’; ‘Escola é lugar de estudar e não de fazer política’, etc. Confrontá-las com frases como: ‘Quem cala consente’; ‘Quem sabe faz a hora/ não espera acontecer’; etc”. (São Paulo, 1986: 20)

Neste fragmento, as frases envolvem participação política, principalmente nos trechos - ‘Política não se discute’ e ‘Quem sabe faz a hora/ não espera acontecer’, a primeira poderia enfatizar a dificuldade de argumentação em torno de questões políticas, ou a ausência de discussão suficiente para derrubar tal dito popular, ou seja, a ausência de conhecimentos sobre a política; a segunda discute a mobilização social e nos remete ao período ditatorial, já que estes versos da música “Prá não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré foram utilizados como símbolo de protesto pelo movimento contrário ao regime militar. Ainda que os conteúdos das frases não sejam explícitos quanto às suas intenções, nos fragmentos posteriores, as intenções são desvendadas:

“Para a discussão da problemática da participação política dos cidadãos, pode-se iniciar analisando greves, movimentos de bairro, a ação dos partidos políticos, dos sindicatos, etc”. (São Paulo, 1986: 20)

Este último fragmento compõe a unidade VII – A Sociedade em Transformação; nele há uma maior ênfase no engajamento, na medida em que há referências a greves, e a existência dos movimentos sociais como mecanismos de transformação sociais. Nesse e em outros trechos, o documento focaliza os movimentos sociais como fonte de alterações social, porém não há citações sobre as modificações empreendidas pelo próprio governo, discutindo a participação social a partir das instituições, com o uso do voto como instrumento dessa natureza institucional de conquista social. Nesse sentido, a aposta desse documento está centrada no espontaneísmo, nas ações organizadas ou improvisadas pelos grupos sociais, sem discutir os processos institucionalizados. Se um dos objetivos seria a formação para cidadania, se poderia discutir o leque de opções a que os indivíduos estão em contato por meio do exercício desse direito.

A intenção da proposta seria elaborar um currículo flexível, talvez, por isso ela ofereça aos professores um encaminhamento possível da discussão ao apresentar formas de utilização de materiais não-acadêmicos, como por exemplo, jornais e textos literários:

“Nos jornais da semana, levantamento de fatos internacionais que os próprios alunos considerem que afetam ou podem vir a afetar o seu dia-a-dia. Análise e discussão”. (São Paulo, 1986: 17)

Neste trecho, os autores recorrem ao uso de jornais, para que os alunos possam acompanhar as notícias internacionais, entendendo o jornal como material de fácil acesso no qual os alunos possam coletar informações. Se a intenção é que os alunos compreendam como os acontecimentos internacionais possam afetar os brasileiros, seria interessante que eles pudessem acompanhar uma notícia em vários jornais ou ao longo de vários dias para que fosse possível estabelecer correlações entre elas e definir padrões de análise, inclusive filtrando as informações veiculadas por diferentes jornais. Entretanto, uma expectativa implícita seria a de que o aluno tivesse acesso diário a vários jornais, ou na pior das hipóteses acesso semanal a pelo menos um jornal, porém esse não é um dado real nem nos dias de hoje e acreditamos que também não fosse no período estudado, década de 1980. Algumas vezes, as propostas desprezam as condições materiais da rede oficial de ensino e propõe atividades que o professor não consegue atender, essa situação cria frustrações nos elaboradores e nos professores.

No entanto, a proposta oferece algumas explicações que podem auxiliar o trabalho do professor, embora ele possa apresentar dificuldades para pesquisar em razão da carga horária ou do excessivo número de aulas.

A proposta se apresenta de maneira flexível, os autores afirmam que ela não deve ser fechada, que pode ser moldada de acordo com as necessidades, pois os materiais seriam escolhidos pelo professor em consonância com a realidade dos alunos.

A proposta “não é um programa fechado e acabado, mas sim flexível e aberto: de modo a poder adequar-se às particularidades de cada realidade escolar e a várias modalidades do curso” (São Paulo, 1986: 3).

Dessa forma, apesar de ser ampla para ser abarcada em dois anos com duas aulas semanais, ela é considerada uma referência em que recortes possam ser feitos, uma vez que contempla alguns de seus objetivos e oferece uso de materiais de ensino para alunos e professores.

A proposta apresenta a idéia de uma pesquisa, na qual os educandos seriam autores e objetos dela.

“Para a caracterização da classe, questionário em que os alunos responderiam por escrito, questões como: tipo de trabalho que exercem, o que sabem sobre determinadas questões que serão vistas no curso (partidos políticos,

capitalismo, ideologia, etc.); se já decidiram o curso superior que pretendem fazer; as questões (assuntos, temas) que gostariam de discutir no curso de Sociologia; etc.” (São Paulo, 1986: 7) ou “Os alunos deverão levantar depoimentos junto a seus parentes e conhecidos sobre como estes viram o golpe militar de 64, o que sabem sobre o que ocorreu no período autoritário, como se posicionaram, etc. Depois, em sala de aula, exporão e discutirão o material levantado. O professor procurará naturalmente ligar essas discussões às questões mais teóricas abordadas no curso”. (São Paulo, 1986: 12)

Os autores acreditam que o ensino de Sociologia possa fornecer um instrumental teórico para a análise da sociedade brasileira do período, de modo que seria possível atribuir uma idéia de estudos de realidade, como uma “ciência de atualidades” e de intervenção:

“(…) buscamos um programa (...) que lhes permitisse a apreensão efetiva – embora em nível de 2º grau - de um instrumental teórico mínimo de análise dessa sociedade; (...) que lhes permitisse compreender não só a gravidade dos problemas e injustiças presentes na sociedade brasileira atual, mas também as diversas teorias sociológicas que propõem alternativas de superação”.(São Paulo, 1986: 3).

O conhecimento seria apreendido de maneira “objetiva” com o intuito de promoção das mudanças sociais. De modo que a proposta pode ser entendida a partir de uma idéia de ação e transformação social.

Dessa forma, o ponto de partida das unidades é um tipo de representação acerca do “cotidiano do aluno”, o que é feito com propriedade, ou seja, explicando como o professor deve proceder para desenvolver e instrumentalizar o conhecimento dos educandos. Por exemplo:

“Estudo de caso: análise de um ou mais movimentos sociais (movimento feminista, movimento negro, movimento das minorias sexuais, comunidades eclesiais de base, movimento de bairro, etc.) em seu relacionamento com o Estado”. (São Paulo, 1986: 12)

O conhecimento não está concentrado apenas na Sociologia, pois se expande de maneira discreta sobre as demais áreas das ciências sociais, mesmo que elas não estejam evidenciadas, continuam a serem exploradas em diferentes unidades, especialmente nos exercícios de reflexão (atividades práticas).

A proposta também analisa questões antropológicas, como por exemplo ao tratar :

“Análise e discussão com os alunos de questões como as seguintes: ‘como seria o conteúdo de um filme de banguê-banguê, se fosse feito por índios? (...) Por outro lado, como é que ficaria um sociólogo que vivesse no Oeste e estivesse estudando a ‘briga’ entre índios e ‘homens brancos’? Sua interpretação sociológica seria neutra? E sua prática?’” (São Paulo, 1986: 14).

Nesse trecho, os autores propõem um exercício de alteridade, no qual o aluno poderia imaginar-se no papel do sociólogo ou do antropólogo. Dessa forma, essa proposta apresenta diferentes níveis de complexidade, pois exige do aluno reflexões mais elaboradas a cada unidade, utilizando conceitos explorados anteriormente. Essa prática facilita a apreensão dos conhecimentos e os exercícios auxiliam o educando no entendimento de seu cotidiano, de acordo com os objetivos gerais desse documento.

Assim, ao integrar conhecimentos das diferentes áreas das ciências sociais, o documento propõe discussões interdisciplinares que podem ser exploradas conjuntamente com os professores de outras ciências humanas, como por exemplo: o tema do subdesenvolvimento que poderia ser utilizado em trabalhos conjuntos com os professores de geografia e história. A partir desse tipo de trabalho, os alunos poderiam conhecer argumentos diferentes e analisá-los. Essa tarefa se tornaria mais fácil, na medida em que a proposta discute também sua própria flexibilidade, porque ela propõe alternativas aos professores.

Ela pode promover integrações com outras disciplinas, como História e Geografia, por tratarem de temas comuns, propor:

“Análise crítica de falsas “explicações” sobre as causas do “subdesenvolvimento” como as que as atribuem ao “tipo de povo”, a fatores culturais, a fatores geográficos, a fatores raciais, etc”. (São Paulo, 1986:18).

A relação entre os fatores geográficos e as causas do subdesenvolvimento poderia ser estudada a partir de estudos integrados com a geografia ou com as condições históricas que elaboraram e difundiram este tipo de discurso.

2.1.4. Representação do público-alvo

Esta proposta não criou representações diretas a respeito do professor, ou seja, não dialoga nem apresenta o perfil do professor para o qual ela é dirigida; de modo que não parece responder às necessidades do professor que estava atuando na rede pública, naquele período. Ao contrário, parece que a proposta procura responder a uma demanda social, a partir de suas proposições polêmicas, ao tentar criar mecanismos de intervenção social para professores e alunos.

Para o professor, a proposta oferece sugestões de uso de materiais – jornais, revistas e textos literários-, além da indicação de fontes de pesquisa de dados estatísticos – SEADE. Nesse sentido, o professor teria de desempenhar o papel de pesquisador, pois ele teria de procurar o material proposto. Para professores que já incorporaram a pesquisa na formulação de suas aulas, isso não ofereceria muitos problemas; no entanto, para outros, tal tarefa constituiria um entrave para o desenvolvimento da proposta. Tal problemática poderia ser decorrente dos déficits de formação inicial do professor, pois se ele não aprendeu a buscar novos materiais para a formulação de suas aulas, será improvável que o faça posteriormente; ou das condições de trabalho deste profissional que possui uma ou duas jornadas de trabalho, o que é permitido pela legislação do funcionalismo público, cumpridas em duas ou mais escolas. De qualquer maneira, este profissional não consegue promover mudanças em suas aulas, a partir do uso dos materiais já citados, seja pelo déficit de formação seja pela ausência de condições adequadas de trabalho – tempo e recursos – e na maioria dos casos, pela convivência dos dois.

A proposta parece oferecer uma certa liberdade ao professor no capítulo de apresentação, conforme indica este fragmento:

“(...) embora a proposta contenha uma forma de organização dos tópicos do programa, outras possibilidades poderão ser consideradas pelo professor, levando em conta as especificidades de sua região, de seus alunos, etc.” (São Paulo, 1986: 4)

Entretanto, esta proposição desaparece nos próximos capítulos – as unidades temáticas -, nas quais, há predomínio de ações atribuídas ao professor e o espaço de

liberdade se torna reduzido. Como é possível observar nos próximos fragmentos da proposta,

“O professor poderá partir dessa problematização para discutir teoricamente a relação entre Estado e classes sociais. Para essa discussão teórica, podem ser utilizados fatos mais abrangentes como, por exemplo, o militarismo na América Latina”. (São Paulo, 1986: 11)

“O professor poderá partir dessa problematização para discutir questões mais teóricas como: a relação entre ideologia e classes sociais, o que é ideologia e como ela se manifesta em nossa sociedade, a relação entre cultura e classes sociais, etc.” (São Paulo, 1986: 13)

Ao comparar os dois últimos fragmentos citados, é possível analisar que ambos partem da mesma frase – “O professor poderá partir dessa problematização para discutir questões mais teóricas” –, nesse caso, o termo “poderá” nos indicaria duas opções: na primeira haveria uma possibilidade de promover tal problematização, estando livre para fazê-la ou não, e a segunda caberia uma expectativa de dever, pois se o “professor pode partir da problematização”, então ele deve no sentido de ser obrigado a executar a ação, se ele tem a capacidade de fazer surge a expectativa da obrigação.

A relação que a palavra poder estabelece é dupla, há a possibilidade de fazer ou de não fazer e há a expectativa que o obriga a agir. Ao mesmo tempo, a proposta oferece liberdade ao professor de escolher entre seguir ou não suas proposições, também imputa um caráter de dever, pois se o professor é capaz de fazer surge a obrigação da ação; em outras palavras, se o professor é capaz de agir só não o faz se não desejar, deixando este profissional sem escolhas.

2.1.5 Referências Bibliográficas

As ‘sugestões bibliográficas’ estão divididas de acordo com o público-alvo – professores e alunos –, separadas nas unidades descritas pela proposta:

“Salientamos que a lista de sugestões de cada unidade não significa que todos os livros indicados teriam de ser lidos pelo aluno e pelo professor. Caberá a este último avaliar quais textos poderão permitir um trabalho pedagógico mais sólido e significativo”. (São Paulo, 1986: 21)

A bibliografia proposta seria uma sugestão, uma vez que caberá ao professor avaliar e selecionar os textos para seu trabalho pedagógico.

Os textos indicam uma grande variedade de fontes: revistas especializadas de Ciências Sociais, artigos, textos literários e outros.

Número de textos dos colaboradores da proposta

Autores	Quantidade de textos	Distribuição
Ianni, Octávio	9	4,16%
Fernandes, Florestan	5	2,31%
Beisigel, Celso Rui	0	0%
Queiros Júnior, Teófilo de	0	0%
Spósito, Marília P.	0	0%
Total	14	6,48%

De acordo com a tabela, a contribuição dos colaboradores da proposta é pequena diante do número total de artigos, ou seja, há somente quatorze referências a textos de colaboradores em vista dos 216 textos apresentados na proposta, perfazendo 6,48%. De modo que, os colaboradores não parece terem sido privilegiados com a citação de suas obras, visto que sua participação não é expressiva.

Número de textos dos autores mais citados

Autores	Quantidade de textos	Distribuição
Ianni, Octávio	9	4,17%
Fernandes, Florestan	5	2,31%
Singer, Paul	5	2,31%
Engels, Frederic	4	1,85%
Marx, Karl	3	1,39%
Total	26	12,04%

De acordo com o número de autores mais citados, não há uma grande concentração de um autor em detrimento de outros, pois apenas cinco autores foram citados mais de três vezes, não há muitos privilégios na indicação das referências bibliográficas, em razão, da diversidade de obras relacionadas.

Em um total de 216 textos, 26 deles pertencem a cinco autores, 12,04% e o restante não apresentou mais do que cinco artigos, exceto por Ianni que é citado nove vezes. Dessa forma, os autores escolheram citar especialistas de acordo com as temáticas escolhidas pelas unidades.

2.1.6. Conclusão

A proposta é fruto de um contexto educacional dos anos de 1980, em que se pensava em um currículo padrão, por isso os elaboradores ofereceram um curso extenso com várias alternativas ao professor, para que este pudesse escolher. Em um contexto de redemocratização, a proposta não poderia parecer fechada e rígida, mesmo porque os professores participaram de discussões em torno deste documento, em encontros específicos da área de Sociologia.

O processo de formulação da proposta para ensino de História utilizou “procedimentos democráticos”, gerando polêmicas no ensino de História, pois segundo Cordeiro (2000: 26),

“Buscando sua legitimação por meio de procedimentos definidos como ‘democráticos’, o governo do Estado de São Paulo apresenta o seu projeto de reorganização curricular sob a forma de uma “proposta”. A parte relativa à História despertou intensas polêmicas e levou os vários atores sociais que se entrecruzavam no debate do ensino de História à tomada de posições bastante radicalizadas, negando a pretendida legitimação para o projeto, (...)”.

No âmbito do ensino de Sociologia, não houve o mesmo processo. Enquanto no ensino de História os debates foram intensificados, observou-se no ensino de Sociologia um processo de desaceleração, porque esperavam que a disciplina fosse introduzida como obrigatória no Ensino Médio, o que não ocorreu.

Se naquele momento, os professores de Sociologia estavam mobilizados em torno da obrigatoriedade do ensino desta disciplina, após este período eles foram se isolando novamente. Como discute Cordeiro (2000: 53),

“É ressaltada, portanto, a importância da oportunidade dada aos professores de 1º e 2º graus de saírem do isolamento em que se encontram nas escolas e afirmarem, mediante o relato, o peso da sua experiência pessoal e a sua dimensão enquanto profissional do ensino. Esses encontros, se para alguns atores se apresentam como momentos que se abrem à reflexão sobre o ensino, para outros, situados em outras posições, são também lugares de afirmação e/ ou de construção de uma ‘autoridade’ no que diz respeito ao ensino”. (Cordeiro, 2000: 53)

Dessa forma, na impossibilidade de tornar o ensino obrigatório, o movimento foi se esvaziando a ponto de professores se isolarem e perderem os espaços de afirmação de identidade, uma das causas foi o concurso público (1986) para professores de Sociologia que efetivou um número reduzido de pessoas, gerando descontentamento. As expectativas não atendidas e o fim dos encontros para debater o ensino, levaram a desmobilização destes profissionais. Ainda que a proposta curricular fosse fruto de conquistas, ela não foi realizada de maneira plena porque as discussões que ocorreram, durante seu processo de elaboração, não foram levadas adiante, não se promoveram discussões de ajustes nem programas de aperfeiçoamentos permanentes, como previa o documento.

2.2. Proposta Curricular Para o Ensino de Sociologia no 2º grau de 1992.

2.2.1. Introdução

A presente análise está centrada na proposta curricular para o ensino de sociologia no 2º grau, elaborada em 1992. Esse documento foi divulgado como um prosseguimento à proposta de 1986, ou seja, esta deveria ser a continuidade do documento anterior com pequenas modificações, entretanto, será possível analisar o distanciamento desta com relação à primeira.

2.2.2. Elaboradores

Ao pesquisar a instituição profissional a que pertencem os elaboradores da proposta, encontrei apenas referências sobre a Profa. Dra. Maria Célia Paoli, que é professora do Departamento de Sociologia de Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH - USP) e foi assessora da equipe técnica da CENP.

A escolha dessa autoridade e das demais não é casual, elas são evocadas para respaldar a proposta, como citam:

“à nossa assessora, Profa. Maria Célia Paoli, nossa admiração e carinho pela tolerância para as nossas limitações e estímulo ao nosso trabalho”. (São Paulo, 1992: 8).

Nesse trecho, os redatores estariam justificando a trajetória de elaboração da proposta, mostrando-a como fruto de um caminho árduo, o que poderia gerar algum reconhecimento de tal esforço por parte dos leitores. Se eles (redatores) puderam aprender no processo de elaboração, os professores também poderiam fazê-lo a partir da proposta. Além disso, o fragmento amplia a autoridade da professora universitária, pois os demais elaboradores se apresentam humildemente diante dela, como por exemplo, as expressões “nossa admiração” e “nossas limitações” são plurais de modéstia, porque a humildade só é posta diante da autoridade citada e não nas ações impostas ao professor da rede de ensino.

As pessoas citadas como colaboradores também são professores universitários, como: Celso de Rui Beisiegel, Heloisa Dupas Penteado e Marília Spósito, professores da Faculdade de Educação (FE – USP); Renato Queiroz e Sérgio Adorno, professores da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH – USP); José Carlos Bruni, professor da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Marília (EFFCLM - UNESP) e Renato Ortiz, professor da Unicamp. Esses dois últimos aparecem nas bibliografias sugeridas.

A explicitação de homenagens e agradecimentos a essas pessoas visa respaldar a proposta dado que elas são tidas e havidas como autoridades no campo das Ciências Sociais e da Educação.

2.2.3. Conteúdo da Proposta

A proposta está dividida em três unidades, nomeadas por: Cultura e Sociedade; Trabalho e Sociedade; Poder e Sociedade. Cada um delas está subdividida em: “Como realizar esse estudo”; “Bibliografia básica comentada para o professor”; “Bibliografia básica para os alunos”; “Bibliografia – Temas recorrentes”; “Bibliografia para aprofundamento”. No final da proposta, há uma “Bibliografia Geral”, que está subdividida por temas – Sociologia, Movimentos Sociais, Pesquisa, Dados Estatísticos, Fontes para Pesquisa e Vídeos, nesta última parte estão relacionados três lugares em que os professores podem obter filmes.

Na primeira unidade - Cultura e Sociedade-, discute-se a sociedade brasileira, na perspectiva da cultura. Pretende-se compreender a contribuição da ciência na análise da cultura e a compreensão da ciência na perspectiva da cultura; assim como estudar as diferenças culturais presentes no Brasil; a indústria cultural; a cultura popular como prática de resistência. O objetivo da unidade é compreender a cultura de forma ampla, a partir da ciência, ao mesmo tempo, compreender as especificidades das manifestações culturais brasileiras.

Na segunda unidade – Trabalho e Sociedade –, discute-se a sociedade brasileira sob a “problemática do mundo do trabalho”. Para tanto, os elaboradores apresentam as teorias

científicas que discorrem sobre a “divisão social do trabalho”; assim como analisa o trabalho urbano e rural no Brasil.

Na última unidade – Poder e Sociedade – discute-se a sociedade brasileira na perspectiva das relações de poder. Para tanto, os redatores apresentam a “contribuição da ciência para a compreensão das relações de dominação e poder”, enquanto discutem a cidadania e a democracia, a partir do Estado.

Quanto ao conteúdo da proposta,

“(...) destacamos o compromisso com a formação da cidadania, que implica a compreensão, por parte dos alunos, da realidade econômica, social e política, na qual estão inseridos, oferecendo condições que propiciem uma atuação transformadora”.(São Paulo, 1992: 9)

Na concepção de cidadania descrita no trecho, o cidadão é capaz de compreender a sua realidade e, a partir desse conhecimento, ele será capaz de transformá-la. Entretanto essa concepção pode estar equivocada se compreendida como a tarefa principal e exclusiva do ensino de Sociologia, pois o exercício da cidadania não se dá somente a partir da concepção da realidade local, porque ela está inserida no contexto global.

“Privilegiamos, portanto, a **realidade brasileira**¹⁵, nas esferas cultural, social e política, **como objeto de estudo** no 2º grau e não a ciência Sociologia”. (São Paulo, 1992: 9)

Os autores afirmam que privilegiam a realidade brasileira, entretanto não há só uma realidade vivida pelos educandos porque cada um deles vive em contexto socioeconômico diferentes.

No trecho seguinte, os redatores admitem a existência de múltiplas leituras sobre a realidade brasileira, pois insistem que os professores estão imersos em uma compreensão díspar daquela vivida pelo educando.

“Por estarmos todos envolvidos e imersos em universo cultural pré-existente, corremos o risco de ter nossa visão embotada, excessivamente marcada pelo ‘filtro’ de nosso traços culturais. A busca de explicitações para os temas em, pelo menos, duas concepções teóricas diferentes, pode significar um recurso eficiente na explicitação e superação desses limites, colaborando na elaboração de novas

15 Os grifos pertencem ao texto original.

representações realizadas por professores e alunos, alçados à condição de sujeitos do processo”. (São Paulo, 1992: 13)

A partir deste trecho, o termo universo cultural pré-existente diz respeito à condição do professor, que é diferente daquele em que o aluno está imerso. Dessa maneira, os elaboradores da proposta admitem a existência de pelo menos duas leituras da realidade (educandos e educadores), ao afirmarem que os últimos enxergam a realidade dos primeiros de acordo com os seus próprios elementos culturais. Os alunos parecem estar imersos em uma outra realidade cultural, uma vez que os elaboradores insistem que o professor deve apresentar mais de uma concepção teórica, a fim de que os educandos possam escapar de uma possível leitura dirigida. Segundo tal interpretação, os alunos poderiam ser “alçados à condição de sujeitos”, se os professores escapassem de uma concepção cultural pré-existente. Entretanto, possivelmente, professores e alunos estejam tão imersos em uma determinada condição cultural em que a fuga seja pouco provável. Dessa forma, gostaríamos de discutir, que muitas vezes, o professor não está suficientemente consciente de suas escolhas teóricas, na medida em que há outros agentes que influenciam a seleção do que deve ser ensinado ou não – como os livros didáticos, por exemplo:

“os conteúdos tratados tradicionalmente pela Sociologia têm dado ênfase sempre a uma única concepção teórica, ora funcionalista ora marxista, o que tem levado a uma limitação na análise”. (São Paulo, 1992: 9).

Os redatores insistem na afirmação de que esse estudo é um resgate para a educação do período porque as teorias consagradas oferecem um tratamento restrito, na medida em que a realidade é entendida como um objeto multifacetado que não está unicamente nessa perspectiva, pois pode ser entendida para além de uma teoria, como tradicionalmente os estudos sociológicos se mantiveram presos.

Contudo, na unidade 3 – Sociedade e Poder-, os redatores não conseguem escapar da tendência marxista de análise do poder estatal, pois citam Marx, Weber, Chauí, Weffort, Foucault que são defensores do marxismo com exceção de Weber e Foucault, porém o uso de dois autores não- marxista não apaga a tendência deste tipo de estudo. Apesar de citarem vários autores, a proposta não aponta para análise das várias concepções sobre o poder. Embora critiquem uma leitura única da realidade, continuam a promovê-la ao citarem

vários autores adeptos da teoria marxista, não construindo visões científicas, ao contrário do que afirmam,

“Da compreensão do processo de produção da ciência, assim como da existência de várias ‘verdades’ nesse campo de conhecimento, resultam a desmistificação do caráter dogmático de que se revestiu nas escolas de 1º e 2º graus”. (São Paulo, 1992: 9)

De modo que os locutores elegeram a apresentação de diversas teorias científicas sobre o mesmo tema como solução para o fim do caráter dogmático. Entretanto, a análise dos conteúdos das unidades mostra que o caráter dogmático continua presente nesta proposta, em razão da escolha de obras de autores marxistas para a análise da questão do poder.

Uma forma de resolver as deficiências no processo de ensino seria o estudo da realidade social brasileira, dado que:

“a busca na **realidade social brasileira** das questões mais significativas, do ponto de vista de sua abrangência e contemporaneidade, tomando-as como objeto de investigação, de forma a garantir a compreensão e a atuação dos alunos nessa mesma realidade”.(São Paulo, 1992: 9)

No entanto, a utilização da realidade social brasileira como objeto de investigação não resolve as dificuldades de ensino, descritas anteriormente, porque ela é um tema. Essa temática também poderia ser estudada com base em concepções estáticas e não necessariamente em um estudo multifacetado, da forma como os autores propõem. Desse modo, pode haver uma abertura que não garanta a eficácia da proposta.

“A escola pública brasileira nos últimos anos, tem abrigado as mais variadas representações, fundadas nas diferenças de sexo, raça, classe, convicções e outras, hierarquizadas socialmente. Ela tem trabalhado essas representações diversas e singulares, de forma a imobilizá-las, impondo um padrão que não encontra legitimidade entre os sujeitos aí envolvidos”. (São Paulo, 1992: 13)

Há uma negação do sistema de ensino vigente e conseqüentemente, a negação do trabalho desempenhado pelos professores, pois eles são os responsáveis por esse ensino. Os elaboradores afirmam apresentar o novo, aquilo que pretende resolver os problemas atuais, ao oferecerem o uso de materiais diversificados para o estudo da realidade.

“As várias linguagens sugeridas (filmes, fotografias, desenhos, dramatizações) têm o objetivo de permitir que os alunos compreendam e se expressem sobre os aspectos de sua realidade, delimitados pelos temas e, somados à utilização de textos, podem auxiliá-los na superação das dificuldades enfrentadas em relação à palavra escrita”. (São Paulo, 1992: 14)

Assim os estudos sobre realidade brasileira não garantem êxito em si mesmos, o que estaria em questão não seria a temática selecionada e sim a forma (metodologia) como ela seria posta (apresentada) diante dos alunos. Se fosse de maneira dialógica - de modo que o professor e os alunos pudessem conversar sobre uma questão, alternando papéis de falante e ouvinte -, para que os alunos participassem na introdução de cada temática, a fim de que o professor pudesse avaliar o conhecimento anterior dos educandos e formular as aulas subseqüentes a partir dessa primeira análise; sem isso, a aula patinaria sobre conhecimentos estáticos e exteriores ao universo daqueles que estariam aprendendo, não alcançando êxito.

Insistimos que no ensino, há dois componentes essenciais: a temática e a metodologia, pois acreditamos que ambas são indissociáveis para a obtenção de sucesso. Não há metodologia sem conteúdo nem este sem um tratamento de acessibilidade (proximidade) para a compreensão dos alunos. Desse modo, não há “metodologia ideal”, esta está ligada aos objetivos do ensino, se este fosse a aquisição da linguagem escrita, por exemplo, o estudo da realidade brasileira não resolveria a questão, na medida em que os alunos seriam obrigados a exercitarem a leitura e a escrita independentemente da temática selecionada, podendo ser a citada ou qualquer outra.

2.2.4. Representações do Público-Alvo

Os redatores apresentam suas idéias aos professores, sem que ocorra um diálogo inicial, pois o primeiro texto¹⁶ é escrito de maneira impessoal. Os professores são mencionados como se fossem objetos no texto, como cita o documento:

16 O capítulo é chamado de “Aos professores” (SE/CENP, 1992: 2).

“Os educadores no seu modo de pensar a prática pedagógica, são sujeitos às mais diversas influências que decorrem da multiplicidade de canais de informação”. (São Paulo, 1992: 2).

O texto não se dirige aos professores, apenas fala sobre eles ao discutir sua atuação profissional, porque esse trecho não demonstra interesse na participação desse grupo na análise do documento.

Somente na parte seguinte¹⁷, a proposta é oferecida como fruto da participação de professores, a partir da descrição dos passos que originaram esse trabalho e talvez por isso recorram ao pronome nós, ainda que ele se refira à fala dos redatores.

Em um primeiro momento (nas primeiras páginas), o sujeito ‘nós’ é escolhido como uma tentativa de aproximação entre o leitor (professores) e os interesses defendidos pelos elaboradores da proposta.

“Acreditamos ser esta a maneira de continuar partilhando com você a extraordinária e enriquecedora experiência de implantação e consolidação da Sociologia nas escolas públicas de 2º grau do Estado de São Paulo”¹⁸ (São Paulo, 1992: 7)

Nesse momento do texto, eles estão tentando persuadir o leitor, porque o pronome nós oferece duas funções: identificação de redatores/ professores e a impressão de um tratamento democrático. No primeiro caso, os redatores chamam o leitor a dividir responsabilidades pelo texto, ao utilizarem a expressão “partilhando com você”. No segundo caso, eles insistem que o professorado participou no processo de elaboração desse documento dando a impressão de que o documento foi produzido democraticamente. Segundo o documento, os professores foram ouvidos em seminários, encontros e cursos organizados para a categoria, com o objetivo de incluírem suas preocupações. No entanto, a participação efetiva não fica evidente porque os encontros citados se referem ao processo de elaboração da proposta de 1986. Se “(...) Um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas (...)” (Gadet & Hak, 1997: 77), as condições de produção apresentadas se referem principalmente à proposta anterior, mas eles as apresentam como

17 O capítulo é chamado de “Apresentação” (SE/CENP, 1992: 7-8).

18 Os grifos não estão presentes no documento original, o destaque de algumas passagens é de caráter analítico (com o intuito de discuti-los).

forma de legitimar a proposta analisada, como se esta fosse um prosseguimento “natural” da proposta oficial de 1986.

Posteriormente, é dito que a proposta foi: “elaborada **por professores**, tão somente, e **para vocês professores**, se nos permitem, carinhosamente”. (SE/CENP, 1992: 8). Essa expressão, na verdade, faz parte de um jogo, porque eles seduzem o leitor ao colocarem-se na mesma posição de professores. Nesse sentido os redatores estão se preparando para introduzir o pronome nós com o sentido de inclusão dos professores, partindo para o segundo sentido possível (Garbelini), dado pela repetição da palavra professor, que é posta em um

“nível de significação que permite compreender o processo de reiteração instaurado (...), pois esse procedimento aponta para a auto-defesa (...), utilizando a repetição como argumento”. (Indursky, 1989: 113).

A repetição como argumento é utilizada como autodefesa em relação a predisposição dos professores em “divergirem e discordarem” (São Paulo, 1992), os redatores defendem a proposta se colocando na posição de professor, nesse caso, a reiteração tenta derrubar a hierarquia a fim de situar o enunciador e o destinatário em posição de igualdade, tentando escapar da idéia de imposição.

Os redatores só assumem a associação com os leitores quando discutem as condições do ensino em análise:

“através da comparação constante entre o conhecimento ‘ideal’ e o conhecimento ‘real’, essa escola tem exercido sua função avaliadora de forma a excluir, sistematicamente, aqueles que se constituem na verdadeira razão do seu existir. Essa exclusão não se tem dado sem resistência. A constatação dessas questões é que permite o repensar em outros termos, a nossa atuação nesse espaço”. (São Paulo, 1992: 13)

Nesse trecho, o leitor é convidado a modificar sua prática e, agora ele faz parte do pronome nós. Enquanto o pronome nós se referia à construção do documento oficial (situação positiva), ele englobava apenas os redatores, porém quando a discussão recorre a péssima situação do sistema escolar, principalmente em razão da prática de exclusão social a que os alunos estão submetidos (situação negativa), o professor é convocado a participar do nós. As condições descritas no documento se referem à exclusão dos educandos, uma

vez que eles são mencionados como ‘receptores passivos’ e que tal situação deva ser modificada:

“Partindo da crença na possibilidade de construção coletiva do conhecimento na escola e, na tentativa de romper com uma “prática reprodutivista” centrada na memorização como habilidade mais importante a ser desenvolvida, sugerimos alguns recursos que podem auxiliar o trabalho do professor (...)” (São Paulo, 1992: 13)

No momento em que os elaboradores passaram a discutir as péssimas condições educacionais, o pronome “nós” incluiu os professores também, para que fossem responsabilizados. No trecho citado, os elaboradores apontam mudanças que primam pela transformação das condições de exclusão dos alunos, a fim de que eles se tornem sujeitos de seu processo educacional, e ao mesmo tempo, o professor é responsabilizado pelo ensino oferecido, pois quando o processo educativo for modificado, a escola poderá “construir coletivamente o conhecimento” e conseqüentemente, promover uma educação de qualidade.

Contudo a questão não é tão simples como Garbelini demonstra a ocorrência dessa mudança na definição dos pronomes:

“Aqui também temos as terminações verbais e as formas pronominais que incluem o interlocutor, no discurso dos locutores; estes últimos ao incluírem-se no processo discursivo, fazem parecer que há uma junção entre o nós autores e o nós leitores; é como se o nós que fala, que propõe, estivesse vinculado ao nós que ouve, que executa; é como se não houvesse os diferentes níveis de nós (os que constituem e os constituídos; os que elaboram e os ‘elaborados’; os construtores e os ‘construídos’). O discurso curricular faz parecer que todos são um só nós”. (Garbelini, 1997: 55)

A apropriação do pronome nós, como ligação com os professores, é uma tentativa de envolvimento, porque quando o texto apresentava as condições de elaboração da proposta, o nós se referia somente aos redatores, mas o nós se torna associativo quando os professores são convidados a modificar as suas práticas, mudando as condições do ensino a partir da introdução da nova proposta.

Nesse caso,

“o nós é usado para referir um eu enunciador que se ‘esconde’ como se sua voz fosse a voz de muitos e que ao se auto-referenciar por nós o locutor se institui como representante de um grupo; ou é usado no sentido inclusivo, isto é, de modo a tomar o leitor como co-autor do que se diz”. (Garbelini, 1997: 55)

O leitor é chamado a ser co-autor porque a nossa atuação precisa ser modificada; aqui eles colocam o termo nossa para amenizar a voz de acusação porque a atuação dos professores é posta em discussão.

Ainda que ocorra uma tentativa de diálogo entre locutores e ouvintes, ele não se consolida porque os primeiros tentam dialogar com a imagem equivocada que fazem dos últimos.

Como afirma Osakabe, os atos de perlocução dependem do poder do interlocutor, por isso

“quem enuncia é, no momento específico em que enuncia, a entidade dominante, na medida em que é ela quem manipula as coordenadas do discurso. Sob esse aspecto o dominador será sempre o locutor, coincida ou não essa dominação com a dominação efetiva, social ou psicológica”. (Osakabe, 1999: 70)

Mesmo diante de uma tentativa de estabelecimento de diálogo, os redatores não abandonam o poder de dominação exercido sobre os leitores, ao tentarem controlar as palavras e os seus efeitos, pois

“(...) a imagem fundamental que o locutor faz do ouvinte é a de *dominado*, isso pela própria situação de (aparente) inércia que tem o ouvinte naquele momento”. (Osakabe, 1999: 71)

Os professores ficam imobilizados diante do discurso oficial apresentado pela Secretaria de Educação, porque o Estado exerce poder a partir dos documentos oficiais:

“(...) a CENP tem desenvolvido um projeto de divulgação do conhecimento e, conseqüentemente, de apoio e de atualização da prática docente. O material ora apresentado é mais um esforço nessa linha de trabalho” (São Paulo, 1992: 2).

Esse trecho evidencia dois aspectos: a auto-valorização da CENP e a desresponsabilização do Estado. No primeiro observamos que a CENP se coloca como um suporte ao docente por trazer conhecimento para este profissional, porém este continuamente tem mostrado resistências à apreensão do mesmo, como cita: “enganam-se

contudo, os que pensam que o Magistério as recebe passivamente”. (São Paulo, 1992: 2) Essa passividade pode ser entendida a partir da “divergência, discordância ou adesão”, podendo atuar negativamente ao divergirem/ discordarem e positivamente ao aderirem. A fala é que a CENP oferece mudanças e o professor recusa, mas ela está fazendo seu papel, mesmo que este profissional não incorpore ‘esse conhecimento’ à sua prática; o presente documento é prova disso porque ele é “mais um esforço da CENP”. No sentido de desresponsabilização do Estado, a CENP se assume como um órgão oficial que propõe melhorias ao sistema educacional, porém não recebe apoio dos professores, responsabilizando - os pelas deficiências de ensino.

A definição dos papéis dos agentes do discurso promove um

“movimento que separa autores de leitores, mas em que são invocadas autoridades para dar peso às palavras dos autores, deixando os leitores na obrigação de aderir e, não aderindo, contrapor-se à voz autorizada e citada (...)”.(Garbelini, 1997: 56)

A proposta cita Maria Célia Paoli com o propósito de buscar legitimidade e de imobilizar os professores porque toda ação será interpretada como mais uma das múltiplas recusas que eles costumeiramente fazem, não havendo espaço para o diálogo. Segundo o documento oficial, o professor é aquele que não aceita, pois ele prefere recusar ‘o conhecimento’.

A proposta entende o professor como despreparado, pois imprimem a ele incapacidade para escolher sua própria orientação de ensino (currículo).

“É preciso romper o monopólio da fala, que somente os ‘competentes’ detêm. Isso exige disposição para o diálogo e humildade para reconhecer na fala dos outros, relevância; compreensão do caráter transitório do conhecimento e da necessidade de investigação constante, para que ele se construa e, finalmente, o desejo de transformar o ato aprender-ensinar em possibilidade de emancipação”. (São Paulo, 1992: 14).

A expressão monopólio da fala funciona como um tipo de denúncia de um certo autoritarismo dos professores, ao acusá-los de serem as únicas vozes no interior das unidades escolares.

O verbo precisar de acordo com o dicionário Aurélio, é:

“1) Indicar com exatidão, particularizar. 2) Ter precisão ou necessidade de; necessitar. 3) Citar ou mencionar especialmente”.

No documento, o verbo precisar indica a necessidade de rompimento com o domínio da fala do professor, como se esse rompimento resolvesse os problemas do ensino atual, como se isso fosse a origem do mal. Dessa forma, o trecho acusa o professor de ser aquele que monopoliza a fala, usando-a a partir de sua posição de poder dentro do universo escolar. Entretanto, os redatores também fizeram isso, ao citarem os professores universitários para falarem de suas posições de poder. Então, os professores são acusados de fazerem exatamente aquilo que os redatores fizeram, nas relações de poder, porém essa ação só é legítima para os redatores.

O verbo exigir de acordo com o dicionário Aurélio, é:

“1) reclamar em função de um direito legítimo ou suposto. 2) Ordenar, intimidar. 3) Prescrever, determinar. 4) Requerer, demandar. 5) Pedir com autoridade”.

Nesse caso, o verbo exigir remete a idéia de pedir para que as pessoas se disponham para o diálogo, com humildade para reconhecer a fala do outro. No entanto, a frase se torna contraditória porque não é possível usar a autoridade para exigir humildade.

Nesse trecho, a responsabilidade permanece no professor, na medida em que ele é incapaz de reconhecer a fala de seus alunos como parte do processo de ensino, o professor é aquele que cerceia a participação do educando.

2.2.5. Referências bibliográficas

Nas referências bibliográficas, os redatores escolheram promover uma:

“Retomada dos ‘autores clássicos’ tendo em vista a heterogeneidade da formação dos professores e a preocupação em interferir na mesma, de forma a enriquecê-la, garantindo a necessária continuidade do aprendizado”. (São Paulo, 1992: 11)

Dessa forma, os autores recorreram às obras clássicas, aquelas que foram e são referências no estudo da disciplina. A dificuldade dessa escolha é a acessibilidade deste tipo

de material, tanto em termos físicos quanto em termos de apreensão; em outras palavras, os professores podem encontrar dificuldades na pesquisa destes materiais, se não tiveram acesso no período de graduação, pois muitas faculdades não exigem a leitura das ‘obras clássicas’, ou mesmo, os alunos poderão apresentar dificuldades na apreensão da linguagem destas obras. Somente por estas razões, tais escolhas bibliográficas poderão causar desconforto para professores e alunos.

Ainda que a escolha das obras seja problemática, o fato de os redatores apresentarem observações sobre os textos podem auxiliar os professores na escolha das obras que farão parte de seu curso, pois os elaboradores comentam que:

“As observações feitas pela equipe sobre os textos indicados na bibliografia básica comentada têm apenas o intuito de facilitar o trabalho de pesquisa para o professor”. (São Paulo, 1992: 11)

O professor é entendido como pesquisador de materiais para a aula e o intuito de apresentar pequenas observações sobre as obras de referência não substitui o seu trabalho de pesquisa, pois caberá ao professor promover escolhas curriculares e selecionar obras para os alunos.

Número de textos dos autores mais citados

Autores	Quantidade de textos	Distribuição
Chauí, Marilena	8	4,25%
DaMatta, Roberto	5	2,66%
Martins, José S.	4	2,13%
Engels, Frederick	3	1,60%
Ianni, O.	3	1,60%
Marx, Karl	3	1,60%
Ortiz, Renato	3	1,60%
Paoli, Maria C.	3	1,60%
Total	32	17,02%

Há um total de 188 referências bibliográficas. A autora mais citada é Marilena Chauí com 8 ou 4,25% dos textos citados; o segundo seria Roberto DaMatta com 5 ou 2,66% dos textos citados e o terceiro, José de Souza Martins com 4 ou 2,13% dos textos citados; os demais - Engels, Ianni, Marx, Ortiz, Paoli – apresentam a mesma distribuição de 3 ou 1,60% dos textos totais. Parece não haver uma predileção na escolha destes autores, visto que o número de textos de cada é reduzido diante do número total, juntos eles representam somente 17,02% do total; em outras palavras, a escolha bibliográfica não privilegia autores, ao diversificá-los, possivelmente, indicando especialistas das áreas selecionadas nos temas escolhidos pelos redatores.

A única redatora aludida nas referências bibliográficas é a Profa. Dra. Maria Célia Paoli, sendo bastante citada se fizermos uma comparação com os demais autores que podem ser considerados clássicos das Ciências Sociais. Paoli é citada ao lado de autores consagrados, esse fato poderia indicar um privilegiamento desta, na medida em que há uma unidade nomeada por “A sociedade brasileira contemporânea: uma organização social autoritária”, na qual é citada algumas vezes e não por acaso, esta temática é parte de sua linha de pesquisa acadêmica. Ao haver uma associação entre esta autora e as temáticas selecionadas, observa-se que o currículo proposto não está voltado exclusivamente aos interesses dos educandos e sim aos de seus elaboradores. A escolha dos demais autores enfatiza os trabalhos acadêmicos, pois grande parte dos autores mais citados apresenta grande importância acadêmica nacional e estrangeira.

2.2.6. Conclusão

Essa proposta é oferecida como solução para os problemas de ensino nas escolas secundárias paulistas ao conceber que tais problemas são resultado das práticas dos professores.

A voz do Estado cria a necessidade ao dizer que falta uma proposta de orientação para o ensino. Desse modo, o Estado cria uma demanda e a atende ao oferecer uma solução quando divulga seu documento (proposta) e regulamenta a maneira como esta será implementada. Inclusive no que se refere ao seu posicionamento diante das instituições escolares, havendo restrições na liberdade oferecida pelo Estado, porque

“(...) a Secretaria de Estado da Educação tem incentivado um processo de descentralização reafirmando como prioridade a **autonomia** da escola e a ampla participação do magistério. É preciso considerar contudo, que a autonomia da escola não significa a omissão do Estado ou o afastamento da escola dos centros de produção e de divulgação do conhecimento.” (São Paulo, 1992: 2)

A proposta sugere uma **autonomia** relativa das unidades escolares porque estas só podem agir dentro dos limites colocados pelo Estado, pois ele afirma não poder ser omissor. Isso significaria que estas instituições não poderiam criar suas próprias regras, elas só poderiam existir se o Estado as regulasse, assim a ação está restrita aos limites estabelecidos pelo próprio Governo.

Ainda que a autonomia seja divulgada, o poder de regulação do Estado continua presente, criando distâncias entre o locutor do discurso oficial e os leitores, prejudicando

“(...) a implantação de qualquer política. O ideal proposto nos documentos está muito distante da realidade da escola, uma vez que essas propostas não engajam/ envolvem os professores em trabalhos coletivos na implementação de novas políticas”. (Cabral, 2004: 61)

Um documento oficial é padronizado, como documento institucional, ele ocupa um lugar legítimo e impõe autoridade, mesmo que não penetre no universo escolar.

A análise da proposta discorre sobre a impenetrabilidade dos documentos oficiais no universo escolar. Esse é o discurso implícito¹⁹ porque os enunciadores procuram persuadir os destinatários sobre a validade de sua contribuição, ao invocarem as autoridades e discorrerem sobre o movimento de participação dos professores de Sociologia no processo de elaboração. Portanto, o conteúdo dos capítulos iniciais ao tentar dialogar com os professores está, na verdade, querendo persuadi-los a adotarem suas determinações como forma de escapar da terrível condição do ensino de Sociologia.

19 “O implícito do enunciado. Um procedimento banal, para deixar de entender os fatos que não queremos assinalar de modo explícito, é apresentar, em seu lugar, outros fatos que podem aparecer como a causa ou a consequência necessárias dos primeiros”. (Ducrot, 1977: 15)

2.3. Parâmetro Curricular Nacional de Ciências Sociais de 1999

2.3.1. Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados como parte de uma reforma educacional ampla promovida pelo governo federal, que orientaria outros documentos e promoveria mudanças no sistema educacional de todo o país.

“A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi a principal referência legal para a formulação das mudanças propostas, na medida em que estabelece os princípios e finalidades da Educação Nacional” (Brasil, 1999: 19)

A reforma foi pautada legalmente pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que sugeriu direcionamentos para a promoção de mudanças. Tal reforma propôs mudanças da educação infantil até a pós-graduação em plano nacional, ao promover mudanças curriculares, competências e nomenclaturas. De acordo com o documento:

“O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, organizou, na atual administração, o projeto de reforma do Ensino Médio como parte de uma política mais geral de desenvolvimento social, que prioriza as ações na área de educação”. (Brasil, 1999: 15)

O projeto de reforma educacional foi dirigido a todos os níveis de ensino. Para cada nível foram elaboradas Diretrizes Curriculares, porém nossa análise está centrada nos Parâmetros Curriculares dirigidos ao ensino médio, logo, os trechos citados estarão discutindo tal nível educacional; não analisaremos todos os documentos em razão da ausência do ensino de Sociologia em outros níveis da educação, sendo exclusivo da escola média.

De acordo com o próprio documento, o PCN:

“Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a sua prática diária, ao planejamento de suas aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo de sua escola, contribuindo ainda a para sua atualização profissional”. (Brasil, 1999: 11)

Segundo este fragmento, o PCN é um referencial a partir do qual cada escola deveria preparar um currículo próprio, ao auxiliar o direcionamento de cada disciplina. Então, não deveria ser um documento fechado com temáticas já estabelecidas, deveria apresentar alternativas ao trabalho do professor, segundo a concepção do documento desde a sua origem.

No PCN, os conhecimentos estão divididos em Antropologia, Sociologia e Política, sendo que este último pode causar confusões na medida em que o termo Política é diferente de Ciência Política: o primeiro pode se referir ao exercício - ao fazer política -, ou seja, política está relacionada à ação dos membros de uma instituição, como objeto; enquanto, o segundo se refere à ciência que trata desse objeto.

Na apresentação dessa proposta, as “competências e habilidades” englobam os conhecimentos de “história; geografia; sociologia e filosofia”. Cada uma delas é apresentada como parte das “ciências humanas e suas tecnologias” como se houvesse relação entre elas. A apresentação incute a idéia de associação entre estes ramos das ciências humanas, como se cada um deles dependesse essencialmente um do outro e mantivessem um diálogo constante. Entretanto sabe-se que os conhecimentos desta área estão cada vez mais estanques, em seções específicas, até mesmo usando linguagens próprias, fazendo com que estas áreas fiquem cada vez mais distantes.

Para demonstrar a associação entre as ciências humanas, o documento cita integrações com:

“(...) textos específicos voltados para os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, habitualmente formalizados em disciplinas escolares, incluímos diversas alusões – explícitas ou não – a outros conhecimentos das Ciências Humanas que consideramos fundamentais para o Ensino Médio. Trata-se de referências a conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia. Tais indicações não visam a propor à escola que explicita denominação e carga horária para esses conteúdos na forma de disciplinas”. (Brasil, 1999: 04)

Porque os conhecimentos das ciências humanas devem estar integrados, os autores insistem que a escola não precisa estabelecer disciplinas específicas para estas áreas. O

documento introduz a idéia da interdisciplinaridade para os conhecimentos de “Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia” como solução para que o educando desenvolva as habilidades necessárias às ciências humanas sem que seja necessário aumentar a carga horária do ensino, uma vez que Sociologia pode ser incorporada por outras disciplinas. Como é possível observar neste trecho:

“Deu-se, então, importante experiência interdisciplinar, unindo-se historiadores, economistas, geógrafos e sociólogos, no esforço de tentar entender as razões da crise. É rico de lições perceber que, no momento mesmo em que atingiam sua maturidade, as Ciências Humanas buscassem a alternativa interdisciplinar como solução para seus impasses. Desse enriquecimento, surgiram abordagens diversas e inovadoras em antropohistória, geohistória, sociolingüística, história e geografia econômicas etc”. (Brasil, 1999: 8)

Segundo o próprio documento:

“O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo o conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos”. (Brasil, 1999: 88)

O documento cita várias vezes a interdisciplinaridade, porém não apresenta um conceito, ao contrário, ao apresentá-lo em um primeiro momento, cita o conceito de disciplina em oposição à interdisciplinaridade; e novamente, no trecho citado acima, discute muito mais as disciplinas do que o conceito em si e o modo como se relaciona com elas, já que “todo o conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos”, a discussão permanece nas disciplinas. Para tanto, não há uma apresentação do conceito, somente a explicitação da necessidade de sua implantação a fim de solucionar os problemas educacionais do período. Como mostra a avaliação elaborada por Moraes *et alii* sobre a interdisciplinaridade no PCN:

“Essa concepção (interdisciplinaridade), sempre apresentada como chave de crítica a um conhecimento compartimentado, fragmentado, característico de um (suposto) projeto positivista de ciências, sempre foi também tomado *acriticamente*. (...) Não podemos confundir a presença e o concurso de uma diversidade de saberes,

que visam ao esclarecimento de um fenômeno, com essa pretensa interdisciplinaridade que prescinde das ciências”. (Moraes et alii, 2005: 348).

Segundo Moraes *et alii*, a interdisciplinaridade é citada como crítica a uma forma de apreensão do conhecimento já instituído, em razão disso, aparece como um projeto de intervenção com o objetivo de solucionar os problemas do ensino médio.

Segundo o PCN, a interdisciplinaridade seria uma espécie de solução para tornar o conhecimento mais significativo para o aluno e promover diálogos com várias áreas de conhecimentos. Segundo Nilson Machado,

“(...) é muito freqüente o fato de que tão logo dois temas estabelecem um mínimo de relações fecundas e promissoras, na própria ante-sala de um trabalho interdisciplinar surge a pretensão de erigir uma nova disciplina, uma nova área de conhecimento, uma nova ‘ciência’, o que passa a consumir esforços e energias dos ‘militantes’, engajados na tarefa de estatuir a natureza do novo campo, de caracterizar seu espaço de atuação. Por paradoxal que pareça, nestes casos, em vez de a aproximação entre os dois temas favorecer a interdisciplinaridade, geralmente dificulta-a”. (Nilson Machado, 2002: 118)

Os trabalhos interdisciplinares, ao contrário do que a proposta discute, dificultam a aproximação dos componentes curriculares porque a partir do estabelecimento de diálogos entre duas disciplinas, elas produzem tantas associações a ponto de produzirem um novo tipo de linguagem e uma nova disciplina. Dessa forma, de acordo com Nilson Machado, esta proposta curricular não está incentivando o desenvolvimento da interdisciplinaridade, na verdade está propondo uma maior integração entre as disciplinas das ciências humanas.

Segundo Moraes *et alii*,

“Não se nega aqui, a possibilidade da interdisciplinaridade, mas questiona-se que possa ser uma *perspectiva* inicial de abordagem dos fenômenos, quanto mais de ensino sobre os fenômenos, e ainda mais em nível elementar como o Ensino Médio”. (Moraes et alii, 2005: 349).

Para Moraes *et alii*, o estudo interdisciplinar ainda está em processo inicial no Ensino Médio, seja porque a formação é deficitária ou porque o grau de exigência é incompatível para estes estudantes, o fato é que, tal estudo exige um sólido conhecimento disciplinar para a compreensão do modo como as linguagens de diferentes disciplinas

podem se comunicar para formar outra. Tais condições não são obtidas no ensino médio, no período analisado.

Além disso, a interdisciplinaridade é citada como forma de justificar o estudo das ciências humanas no ensino médio, assim ela superaria a especificidade disciplinar, pois

“(...) Agrupados e reagrupados, a critério da escola, em disciplinas específicas ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar, tais temas e objetos²⁰, ao invés de uma lista infindável de conteúdos a serem transmitidos e memorizados, constituem a razão de ser do estudo das Ciências Humanas no Ensino Médio”. (Brasil, 1999: 10)

A abertura dada à interdisciplinaridade é tão ampla que não importa a denominação disciplinar (nome da disciplina) se os princípios forem apresentados aos alunos, pois podem aparecer em matérias específicas ou em disciplinas integradas, segundo critérios estabelecidos pela escola.

A fim de justificar a interdisciplinaridade²¹, os autores fazem uma reconstituição histórica específica do papel das ciências humanas, que atende aos interesses dos elaboradores desta proposta, pois, o texto retoma, principalmente o passado ditatorial vivido no Brasil como obstáculo ao desenvolvimento do conhecimento, segundo

“a lógica tecnoburocrática ali presente, embora assumindo um viés autoritário explícito, não fazia mais do que acompanhar uma tendência geral das sociedades contemporâneas. Pressionadas pelas necessidades imediatas de uma civilização cada vez mais apoiada nas Ciências Naturais e nas tecnologias delas decorrentes, tanto as humanidades quanto as Ciências Humanas perderam o prestígio e o espaço que detinham na sociedade e na escola²²”. (Brasil, 1999: 9).

No trecho, discute-se a inevitável tendência do período ditatorial - tecnocrática -, o termo “embora” apresenta uma situação dúbia no texto, porque, mesmo que os elaboradores repudiem a atuação da ditadura, eles admitem uma tendência geral ligada ao uso das tecnologias. Dessa forma, mesmo que os elaboradores resistissem a isso, eles teriam de seguir essas “tendências sociais”, que parecem existir para além da vontade dos autores,

²⁰ Os temas e objetos são específicos das ciências humanas, englobando identidade, cidadania e outros.

²¹ No passado já havia tal idéia de interdisciplinaridade, uma vez que a “disciplina” Estudos Sociais, na verdade, área de estudos, foi proposta como área que agregava História, Geografia, Sociologia e Filosofia no ensino médio em anos de ditadura no Brasil.

²² Os grifos são nossos, eles não estão presentes no documento oficial.

tanto a ditadura quanto os elaboradores teriam sido pressionados a responder as necessidades sociais. Nilson Machado explica essa tendência ao afirmar que

“(...) a idéia de interdisciplinaridade tende a transformar-se em bandeira aglutinadora na busca de uma visão sintética, de uma reconstrução da unidade perdida, da interação e da complementaridade nas ações envolvendo diferentes disciplinas”. (Nilson Machado, 2002:117)

De acordo com Nilson Machado, a idéia de interdisciplinaridade como retorno a um passado de interação é uma tendência na busca de uma visão sintética do conhecimento. Essa idéia surge nos parâmetros a partir da apresentação de um “resgate histórico” das ciências humanas, retomando o período de prestígio das ciências humanas, no qual, a base das ciências era a filosofia, considerada o centro do conhecimento, que mais tarde foi dividida, nas diversas disciplinas das ciências humanas. Dessa forma, os elaboradores da proposta acreditam que o retorno àquele período de unidade preencheria de valor novamente o conhecimento produzido pelas ciências humanas.

No trecho grifado da proposta - “tanto as humanidades quanto as Ciências Humanas perderam o prestígio e o espaço que detinham na sociedade e na escola” -, os autores desejam recuperar no passado o “status” perdido, segundo eles, período de prestígio social e escolar, por isso eles insistem tanto em um “resgate histórico”, como se este passado tivesse sido tão glorioso para as Ciências Humanas. Segundo esta lógica, a ditadura teria criado resistências ao ensino de Sociologia. O trecho possivelmente reforçou idéias como a de Olavo Machado (1996) que considera que o período ditatorial foi um empecilho para a afirmação das Ciências Sociais no Brasil²³.

No entanto, os autores desejam recuperar o mesmo “status” com o uso de tecnologias, dessa forma não é um retorno ao passado puro e simples, mas com o uso de novos instrumentos (tecnologia). Segundo Santos (2001), essas seriam as “tecnologias ideais”, porque se referem diretamente ao pensamento e as idéias, envolvendo processos de

²³ Se a perda do prestígio das Ciências Humanas fosse explicada exclusivamente pelas ações do período ditatorial, não seria possível explicar que no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, no período de democracia, como ex-professor da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas na Universidade de São Paulo, tivesse vetado a obrigatoriedade no ensino de Sociologia no Ensino Médio. (Moraes, 2001). Dessa forma, o retorno à democracia não trouxe garantias para o retorno da valorização do ensino das ciências humanas. Trata-se muito mais de conflitos no campo pedagógico – administrativo do que ideológico.

tratamento de informações, ou seja, os usos dos instrumentos também fazem parte das tecnologias.

Os redatores salientam que a justiça e a solidariedade são tarefas das ciências humanas, mas a dificuldade estaria nos meios para alcançar esses objetivos.

“Sem perder de vista a dimensão histórica e fugindo à pretensão de uma volta ao século XV ou ao XIX, esse resgate se dá através do ideal possível de uma síntese entre humanismo e tecnologia, em que a mão do homem e o teclado do computador estejam ambos a serviço da construção de uma sociedade mais justa e solidária”. (1999: 9)

O trecho “a mão do homem e o teclado do computador” é usado como referência de adequação à ordem vigente, em outras palavras, a mão é mais ativa do que a mente e por isso, ela é citada. Bacon propõe um método em “Novum Organum”, apresentando a mão como ativa, incutindo as idéias de grupos menos críticos que aderem ao uso das tecnologias provenientes das ciências naturais, originárias de crenças iluministas.

“Nem a mão nem o intelecto, deixados a si mesmos, logram muito. Todos os feitos se cumprem com instrumentos e recursos auxiliares, de que dependem, em igual medida, tanto o intelecto quanto as mãos. Assim como os instrumentos mecânicos regulam e ampliam o movimento das mãos, os da mente aguçam o intelecto e o precavêm”. (Bacon, 1973: 19)

De acordo com Bacon, para as mãos são necessários os instrumentos e para o intelecto, o método. Em razão disso, a mão é mais ativa do que o intelecto porque ela realiza mais a partir das ferramentas.

No parâmetro, o teclado do computador é um instrumento utilizado pela mão, assim ele regula e amplia o movimento não só das mãos, mas sobretudo da mente persistindo na idéia do computador como cérebro eletrônico. Apesar de Bacon não ser citado na proposta, o uso da relação entre o teclado do computador e a mão do homem, é uma referência a este autor que já está, de certo modo, no inconsciente coletivo da modernidade.

O trecho “sociedade mais justa e solidária” passa a idéia de que o uso de tecnologias contribuiria para construção da justiça e solidariedade social, no entanto sabe-se que o incremento tecnológico produziu uma massa marginalizada, denominada de excluídos

digitais, uma vez que eles não têm acesso a todos os meios de comunicação atuais, em especial à Internet.

O viés deste PCN é o reforço da interdisciplinaridade, talvez por isso se faça um “resgate histórico” *seletivo*: nas origens, um conhecimento uno, depois veio à separação, e atualmente, está-se buscando o retorno a uma unidade anterior, acrescido de tecnologia. Os autores apostam na interdisciplinaridade como:

“(...)uma oportunidade privilegiada para o desenvolvimento de competências associadas às tecnologias das Ciências Humanas”. (Brasil,1999: 18)

Os autores atribuem a associação da interdisciplinaridade com a tecnologia como meio para a retomada do prestígio anterior das ciências humanas. É um discurso híbrido: humanista e tecnológico.

Segundo os autores

“(...) as Ciências Humanas produzem tecnologias ideais, isto é, referidas mais diretamente ao pensamento e às idéias, tais como as que envolvem processos de gestão e seleção e tratamento de informações, embasados em recortes sociológicos”. (Brasil, 1998: 11)

De acordo com este documento, a tecnologia é um conhecimento a ser aplicado a partir de mecanismos mentais de análise.

O uso de tecnologias está associado à criação de formas de humanizá-las, sem que o ser humano seja seu escravo, mas seja produtor de conhecimento a partir delas. Nas tecnologias aplicadas, pode haver o uso de computadores para a produção de dados estatísticos, assim:

“(...)Evitam-se, com isso, os riscos de uma naturalização das tecnologias e promove-se a culturalização de sua compreensão. E, desta forma, assegura-se um papel novo para a aprendizagem em Ciências Humanas na escola básica: o de humanizar o uso das novas tecnologias, recolocando o homem no centro dos processos produtivos e sociais”. (Brasil, 1999: 19)

A utilização das tecnologias pode tanto humanizar a produção científica como pode ocorrer um processo inverso: os seres humanos podem tornar-se objeto passando a ser

somente dados em uma tabela, eles abandonam a condição humana e tornam-se números – dados estatísticos – , que social e individualmente não existem. Mas essa segunda alternativa é produto claro de um discurso humanista contra a tecnologia.

A proposta apresenta a formação da cidadania como objetivo principal do estudo das ciências humanas, pois estas forneceriam instrumentos para que os alunos pudessem exercer a cidadania. Como afirma este trecho:

“(...) Na perspectiva do exercício da cidadania, importa em muito o desenvolvimento das competências envolvidas na leitura e decodificação do ‘economês’ e do ‘legalês’.” (Brasil, 1999: 04).

O conhecimento proporcionaria maior compreensão do jargão utilizado pela legislação ou do discurso oficial predominantemente economista, no entanto o documento não explica a maneira como o estudo dos conteúdos das ciências humanas pode assegurar a formação da cidadania. Compreendemos que o domínio da linguagem poderia auxiliar o acesso à leitura da legislação nacional, estadual e municipal, no entanto, o exercício da cidadania não estaria garantido apenas a partir da decodificação de sua linguagem, por isso cremos em um distanciamento entre o exercício da cidadania e a apreensão de um jargão específico.

“(...) Nesse sentido, os fatos econômicos, jurídicos e políticos devem ser entendidos sob a mesma lógica que põe o humano no centro dos processos sociais e não como fenômenos naturalizados e alheios à ação humana. Isso implica dizer que uma lei ou uma decisão política não são abstrações produzidas por algum ente metafísico, mas produtos concretos de agentes sociais”. (Brasil, 1999: 14)

Se as leis são produtos dos agentes sociais, então os alunos, como membros da sociedade, também participariam deste processo. No entanto, as condições sociais dos educandos nem sempre permitem uma participação efetiva porque muitos são provenientes de grupos sócio-econômicos marginalizados. Os alunos podem discutir o exercício da cidadania nas esferas de decisões, porém isso não asseguraria uma real participação. A formação intelectual nem sempre cria condições para ações sociais como agentes do processo, especialmente nos grupos excluídos.

Os autores associam a formação da cidadania com o desenvolvimento de competências que seriam: “(...) aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (...)” (Brasil, 1999: 12). De acordo com estes princípios, o educando estaria preparado para enfrentar os desafios da sociedade porque o desencontro das competências forneceria instrumentos ao indivíduo para construção de sua identidade e compreensão de seu papel social.

A identidade também está ligada a conflitos, na medida em que ela não é constituída isoladamente, ou seja, sua referência está pautada na diversidade, em meio às diferenças que surgem a partir da alteridade, no entanto esse processo nem sempre é pacífico, gerando rivalidades e conflitos. Uma das funções deste tipo de estudo é mostrar que as diferenças existem e podem ser compreendidas de maneira não-hierárquica, não sendo transformadas em desigualdade.

“Os conhecimentos de Antropologia e Sociologia contribuem igualmente para a construção da identidade social e, sem negar os conflitos, a convivência pacífica. Dá-se especial destaque ao relativismo cultural proposto pelas correntes antropológicas surgidas após a Segunda Guerra Mundial, que advogam o direito de todos os povos e culturas construir sua organização própria, respeitando da mesma forma os direitos alheios”. (Brasil, 1999: 14)

Nesse sentido, se o desenvolvimento das competências fosse benéfico para a constituição da identidade social e do exercício da cidadania, sua ausência importaria “(...) limites à ação do indivíduo, impedindo-o de prosseguir em seus estudos na área e de se preparar adequadamente para a vida em sociedade (...)”. (Brasil, 1999: 12)

Segundo os autores, as competências norteiam a seleção dos conteúdos, porém elas não podem existir sem os conteúdos. Como o documento afirma:

“(...) as competências não eliminam os conteúdos, pois que não é possível desenvolvê-las no vazio. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos, para que o professor tenha presente que o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas”. (Brasil, 1999: 12)

Segundo o PCN, as “competências” não podem ser desenvolvidas no ‘vazio’, ou seja, sem os conteúdos. Assim os redatores estão respondendo às críticas construídas em oposição às competências, respondendo que estas são as norteadoras dos conteúdos; segundo os elaboradores, a competência auxilia na apropriação do conhecimento, a fim de que este seja utilizado em situações novas, já que os conteúdos, em si mesmos, não constroem essas habilidades. No entanto, temos dificuldade em relacionar os conteúdos presentes nas Ciências Sociais com o desenvolvimento de competências, ou seja, quais seriam os conteúdos mais apropriados para este desenvolvimento. Essas informações não são apresentadas por este documento, tornando-se informações de caráter genérico, em que caberia ao professor resolver tais questões metodológicas. Dessa forma, o PCN coloca um problema que não apresenta indicações de resolução.

Dentre as “competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política”, estão:

“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, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos”. (Brasil, 1999: 325)

No fragmento citado, há a apresentação de uma “competência e habilidade” a ser desenvolvida pelo educando; como dissemos anteriormente, tal desenvolvimento exige a apropriação dos conceitos de: identidade, cidadania, Estado de Direito, poder público e outros, assim como, o que seria mais difícil, a relação que há entre eles e a compreensão das exigências para obtenção dessa “competência”, de acordo com a proposta do texto. Entretanto, caberá ao professor selecionar textos e autores que façam relações entre os temas apontados porque não há indicações de como promover tal discussão e como esta será apropriada pelo aluno da forma como o documento oficial propõe.

Além destas questões,

“Também não podemos esquecer que essa expressão ‘competências e habilidades’ é muito mais um modismo que uma concepção consagrada, sedimentada, experimentada, não sendo possível passar de um discurso parcial teórico para o discurso oficial de uma política pública”. (Moraes *et alii*, 2005: 349)

De forma que, tanto a “interdisciplinaridade” quanto as “competências e habilidades” são modismos que atendem mais aos interesses do discurso político do que são respostas às condições educacionais brasileiras. Nesse sentido, o currículo proposto neste documento pode ser datado, ou seja, ele propõe questões que estão na “moda”, e que os professores ainda não têm clareza como empreenderão mudanças no modo como ensinam; assim, como é possível pensar que a apreensão de conceitos por meio do desenvolvimento de “competências e habilidades” é eficaz ou não, se elas não foram suficientemente discutidas. Elas podem ser apenas modismos, algo que será localizado como uma experiência educacional dos anos de 1990, assumido como verdade dentro de uma política pública de um governo determinado que também “tendências gerais”.

2.3.2. Elaboradores

O coordenador da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias é Avelino Romero Simões Pereira. Não encontramos referências sobre os consultores: Aldir Araújo Carvalho Filho; Janecleide Moura de Aguiar; Leila Barbosa Safadi; Sonia Elza Peixoto Chiara Botelho, somente sobre Catia Antonia da Silva, que é professora aposentada do Centro de Educação e Humanidades, no Departamento de Geografia da Universidade do Rio de Janeiro, no período de 1994 a 2001, foi professora do Colégio Pedro II, professora de Ensino Fundamental e Médio; Circe Maria Fernandes Bittencourt, que é professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Não encontramos referências sobre os colaboradores: Heloísa Fesch Menandro e Roberto Macedo, somente sobre Dirceu Castilho Pacheco, que é professor do Centro de Educação e Humanidades no Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e é professor aposentado do Colégio Pedro II, no qual lecionou de 1984 a 2000.

A primeira versão do documento do projeto de reforma curricular foi escrita por: Ruy Leite Berger Filho, então diretor do Departamento de Desenvolvimento da Educação Média e Tecnológica; Avelino Romero Simões Pereira, coordenador geral de Ensino Médio; Eny Marisa Maia, coordenadora da elaboração dos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), que anteriormente foi chefe da CENP, no período de publicação da Proposta Curricular para o Ensino de Sociologia de 2º grau,

elaborada em 1992; além disso, foi Secretária de Educação, na gestão da prefeita Marta Suplicy.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ciências Humanas contaram com a assessoria de professores universitários, como

“cabe mencionar a contribuição dos profissionais envolvidos com as primeiras versões do documento e com a elaboração de textos para discussão, visando à produção destes Parâmetros Curriculares, salientando-se as contribuições de Heloísa Dupas Penteado, Celso Favaretto, Ângela Maria Martins e Nidia Nacib Pontuschka.” (Brasil: 1999:04)

Além da participação destes redatores e assessores, eles afirmam terem contado com contribuições de professores e especialistas da rede oficial de ensino, entretanto não há indicações sobre como este tipo de contribuição ocorreu, conforme atesta a seguinte passagem:

“A presente versão, já levando em conta as disposições do Parecer nº 15, que integra a Resolução nº 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, contou com a participação de especialistas e professores do Ensino Médio e levou em consideração os documentos produzidos para reflexão e as primeiras versões para a área, bem como as discussões e críticas a que foram submetidas. Também foram importantes nesse processo de elaboração, os documentos referentes às outras duas áreas do Ensino Médio, em suas versões preliminares e na final”. (Brasil, 1999: 4).

Não é possível identificar o impacto da opinião dos professores do ensino médio na elaboração do texto, pois o documento não explicita quem são os professores e especialistas do Ensino Médio que participaram na produção do documento, não se menciona se eles são professores da rede estadual de ensino ou se são professores de instituições privadas de ensino. Assim como, não há uma definição sobre o tipo de participação das pessoas citadas de maneira anônima, porque os docentes de ensino superior e os técnicos que participaram de fato são mencionados com nome e sobrenome, no entanto, os professores são citados de maneira impessoal, sem nomeá-los e identificar sua instituição de origem, na qual exercem a docência; em outras palavras, se apenas algumas escolas tivessem participado, estas poderiam ser nomeadas e se poderia descrever o tipo de participação, ainda que fosse localizada, entretanto não há qualquer indicação dessa natureza.

A escrita da proposta é predominantemente impessoal, ou seja, não é possível identificar o locutor nem há um diálogo com o leitor, como se observa na seguinte passagem: “(...) Busca-se, com isso, uma síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, que implique a superação do paradigma positivista, referindo-se à ciência, à cultura e à história”. (Brasil, 1999: 9) Não é possível identificar o sujeito da sentença, podendo passar a impressão de que a própria sociedade “busca a superação do paradigma positivista”. Assim, não seria simplesmente uma constatação dos autores, mas proveniente das necessidades da sociedade, porque a sociedade é mandante do processo de elaboração de uma proposta e ao mesmo tempo, clientela, ainda que os professores sejam a clientela mais imediata. De acordo com Moraes,

“A escola responderia a um mandante que é a sociedade – a escola prepara o indivíduo para o convívio social-, mas sua legitimidade, digamos oficial, é dada pelo Estado, que aparece como a instituição que objetiva concretamente os interesses daquela (da sociedade). Por isso, a escola, que prepara o indivíduo para a sociedade, é regulamentada por lei, ou seja, recebe do estado a ‘legitimação da propriedade do objeto institucional’ – o mandato institucional -, ‘objeto de que a sociedade é carente: a educação’”. (Moraes, 1999: 186)

Os redatores se apropriam da idéia de resposta às demandas sociais e a partir delas, justificam o PCN. Entretanto, como aponta Moraes, o Estado é o intermediário da relação entre a escola e a sociedade; no caso, o documento seria a resposta do Estado à população, embora, não seja lei, o PCN é o objeto concreto do Poder Estatal para a escola, dizendo ‘atender as necessidades da sociedade’, visto que os elaboradores se dirigem, em nome da sociedade, aos professores, como se a sociedade estivesse solicitando mudanças sobre o universo escolar para os professores, decodificadas pelos elaboradores. Portanto, os elaboradores seriam ‘agentes privilegiados’ que interpretariam as necessidades sociais e as apresentariam a partir das propostas.

2.3.3. Conteúdo da Proposta

O Parâmetro Curricular das Ciências Sociais de 1999 divide o conhecimento em três áreas: Sociologia, Antropologia e Política. Este documento fragmenta o conhecimento e contempla todas essas áreas, isso significa que a tarefa do professor se torna mais extensa, pois ele terá que definir e apresentar os conhecimentos básicos dessas três áreas; entretanto, poderiam propor que o professor escolhesse uma delas e desenvolvesse um curso. Ainda que no texto oficial sejam apresentados basicamente os conhecimentos da Sociologia, que é utilizada indiscriminadamente como sinônimo de ciências sociais a partir da segunda página, os conhecimentos das demais áreas ficam em segundo plano, pressupondo conhecimentos anteriores.

“O estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio tem como objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política”. (Brasil, 1999: 36)

No início da proposta, os redatores apresentam um objetivo geral do documento ao salientar que o foco do ensino das Ciências Sociais está nas três disciplinas – Sociologia, Antropologia e Política –, no entanto, ainda na primeira página, dois parágrafos abaixo, o texto destaca a importância dos três autores fundantes da Sociologia, como se estes inaugurassem as Ciências Sociais, conforme atesta o seguinte trecho:

“Ao se tomar os três grandes paradigmas fundantes do campo do conhecimento sociológico – Karl Marx, Max Weber e Emile Durkheim –, discutem-se as questões centrais que foram abordadas, bem como os parâmetros teóricos e metodológicos que permeiam tais modelos de explicação de realidade. No entanto, a grande preocupação é promover uma reflexão em torno da permanência dessas questões até hoje, inclusive avaliando a operacionalidade dos conceitos e categorias utilizadas por cada um desses autores, no que se refere à compreensão da complexidade do mundo atual”. (Brasil, 1999: 36)

O trecho discute a aplicabilidade dos conceitos formulados por Marx, Weber e Durkheim que poderiam explicar “o mundo atual”, pois na passagem anterior a este trecho os elaboradores citam Florestan Fernandes, no momento em que ele define a Sociologia

como “um produto cultural das fermentações intelectuais provocadas pelas revoluções intelectuais provocadas pelas revoluções industriais e político-sociais que abalaram o mundo ocidental moderno” (Florestan, 1960: 275 apud Brasil, 1998: 36). Nesse sentido, os autores forneceriam instrumentos teóricos e metodológicos de explicação da realidade. Se a Sociologia é um produto cultural, a Antropologia e a Ciência Política também seriam e também poderiam fornecer instrumentos de compreensão da realidade. Então, parece um equívoco associar a disciplina Sociologia como sinônimo de Ciências Sociais.

Este equívoco está presente desde o início da implementação da disciplina, como apresenta Moraes (2003: 17):

“A sociologia apareceu no nível médio antes que surgissem cursos superiores de ciências sociais, donde a dificuldade de alterar o nome; a disciplina sociologia tem servido como espaço curricular para o efetivo desenvolvimento e transmissão de conteúdos de ciências sociais como um todo: sociologia, antropologia, ciência política e até direito e economia”.

Essa proposta apresentou a intenção de separar as três diferentes áreas das ciências sociais, entretanto, mantendo a tradicional denominação Sociologia. Talvez se mantém tal denominação porque ela esteja presente na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Os alunos deverão conhecer todo o desenvolvimento histórico do pensamento sociológico, em vista disso, restariam os autores básicos da antropologia e da política que são mencionados com muita superficialidade. Não existe um eixo temático norteador das problemáticas propostas, os temas são apresentados como se houvesse uma ligação naturalmente dada entre eles, mas que só existe na redação porque o texto escapa da organização das propostas anteriores, que era propor um plano com listas de conteúdos. A apresentação de um texto único dilui a apresentação de um plano, ainda que ele esteja presente de uma forma indireta, porque se fizermos uma lista dos conceitos em negrito, que é como aparece graficamente nos textos, teríamos uma lista de temas.

Essa proposta não atinge os seus próprios objetivos porque não define os conhecimentos necessários aos alunos de ensino médio, ao discutir a herança histórica das Ciências Sociais. Diz que no passado, entre os anos de 1930 a 1940,

“(...) Sociologia traçou estratégias para ordenar e reordenar as novas relações sociais; a Ciência Política ocupou-se do poder, de como constituí-lo e regrá-lo; (...) a Antropologia, em sua vertente etnográfica, lançou-se à descrição dos povos “exóticos”, que a expansão econômica e política das grandes potências capitalistas necessitava submeter; (...)”. (Brasil, 1999: 7).

Se antes, as ciências sociais buscavam determinar estratégias, regras e análises segundo as condições sociais da época, atualmente, seu estudo é dirigido à formação da cidadania e essa seria uma tendência que indicaria uma ciência crítica e não uma ciência da ordem. Nesse sentido, somente a retomada das condições históricas das ciências não fornece subsídios suficientes para compreensão das mudanças promovidas no papel a ser desempenhado pelos cidadãos.

A proposta apresenta uma visão fragmentada dos conceitos, a cada apresentação, eles são destacados do texto, em negrito. O texto é escrito sem subtítulos, ele é contínuo, porque a idéia era apresentar um texto único, diferente das propostas temáticas.

O PCN foi elaborado pelo governo federal, dessa forma ele teve maior força que as demais. A idéia seria que ele fosse um parâmetro curricular nacional e a partir dele fossem elaborados planos de caráter local nos estados e municípios. O seu texto é um pouco confuso, pois estaria dialogando com professores que conhecessem todos os temas apresentados, porém a formação dos docentes para o ensino médio tem sido precária. Dessa forma, um primeiro entrave seria a má formação e as limitações de entendimento produzidas no desenvolvimento desse tipo de trabalho, que são citadas a partir da má qualidade do ensino fornecido pelos professores da rede oficial de ensino. Conforme aponta o seguinte fragmento:

“Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender”. (Brasil, 1999: 13)

Se o ensino é descontextualizado, o professor é responsável por esta situação; então, ele não apresenta formação suficiente para fazer de outro modo, como solução para a compartimentalização, eles propõem a interdisciplinaridade. Os redatores não relacionam diretamente a má formação do professor com as condições de ensino, porém acreditam que a introdução de outras metodologias de ensino produzirá as mudanças desejadas.

No PCN de Sociologia, Antropologia e Política, há duas imagens.



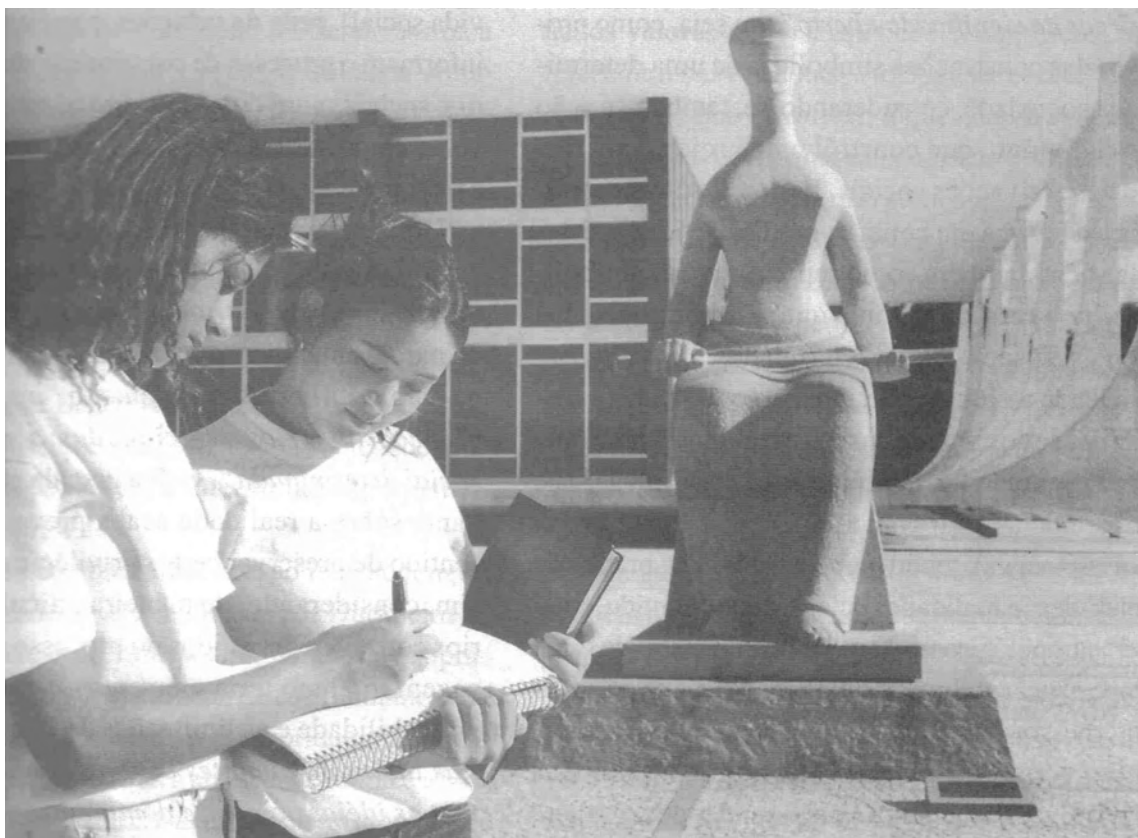
Esta primeira imagem está ao lado da primeira página do documento, seguida do seguinte texto:

“Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, o aluno poderá perceber-se como elemento ativo, com capacidade até mesmo de viabilizar um modelo de sociedade mais justo e solidário” (Brasil, 1999: 316)

O texto atribui grande responsabilidade ao ensino de Sociologia, uma vez que o aluno poderá ser capaz de viabilizar um modelo de sociedade mais justa. Acredito que as teorias não se prestem a este papel, nem que um único indivíduo possa promover mudanças sociais dessa magnitude. Além disso, o texto poderia indicar um certo grau de engajamento social, entretanto, o restante do documento não está pautado nesse tipo de apropriação teórica.

A imagem guarda uma tênue relação com o texto, ao apresentar três estudantes em uma favela. Porém, a partir de uma análise menos superficial da imagem, torna-se difícil imaginar os tipos de mudanças que estudantes de ensino médio possam promover, ou como propõe o texto, “viabilizar um modelo de sociedade mais justa e solidária”, já que o problema mais imediato quanto à justiça social seria a própria desigualdade. Não imaginamos como estudantes possam promover algum tipo de ação de intervenção, já que não há garantias de que um determinado tipo de formação (de engajamento) possa ser obtido a partir de estudos teóricos nem do modelo de curso que está proposto no PCN.

A próxima imagem é a segunda do texto, do mesmo modo está seguida de um fragmento de texto.



O fato de o texto apresentar imagens poderia ser uma marca de inovação. A imagem surge com a seguinte citação:

“As Ciências Sociais devem permitir a reflexão sobre as relações de poder e ampliar a noção de política, enquanto um processo de tomada de decisões que afetam a coletividade”. (Brasil 1999: 321)

Dessa forma, a imagem não foi utilizada de maneira apropriada, ela não mostrou referências objetivas ao texto, pois, nesse caso, a frase é genérica demais para ser relacionada. O fato de duas estudantes estarem em Brasília não significa que isso possibilite a reflexão sobre as relações de poder e nem a noção de política, porque tais fatos não ocorrem unicamente em Brasília, mas no mundo todo, reforçando um centralismo do poder característico do Brasil. Acreditamos que a reflexão sobre esses conceitos poderia ocorrer efetivamente a partir de uma consulta bibliográfica, por exemplo. Ainda que uma visita a Brasília pudesse esclarecer alguns pontos a respeito das tomadas de decisões no Brasil, tal visita não seria possível para os estudantes de outras cidades brasileiras, em razão das condições financeiras que o ensino médio enfrentava e enfrenta.

O documento não define a extensão do curso, ou seja, o número de aulas e de anos em que esse conhecimento deverá ser apresentado ao aluno. Dessa forma, caberia ao professor definir tais períodos e a organização dos temas listados nesta proposta.

No documento, não há um eixo temático norteador das problemáticas propostas, os temas são apresentados de forma integrada apenas em sua redação, escapando da organização das propostas anteriores, que era propor um plano com listas de conteúdos. A apresentação de um texto único dilui a apresentação de um plano, ainda que ele esteja presente de uma forma indireta porque se fizemos uma lista dos conceitos em negrito, que é como aparece graficamente nos textos, teríamos uma lista de temas.

Os conceitos em negrito, se destacados e agrupados, definem melhor um plano de ensino do que o próprio documento que tenta relacioná-los. Se estes conceitos fossem ordenados em uma lista, ela seria composta por conceitos recortados do próprio texto. Para o ensino de Sociologia, teríamos os conceitos de: Estado; trabalho; classes sociais; indústria cultural; instituição social e outros; que totalizam trinta e oito conceitos sociológicos, conforme aparece no documento, ordenados pelo surgimento no texto. A partir deste número, é possível verificar uma concentração de conceitos analisados pelas teorias Sociológicas. Para o ensino de Antropologia, teríamos os conceitos de: cultura; observação participante; diversidade; cidadania plena; experiências culturais e outros; que totalizam nove conceitos antropológicos, conforme aparece no documento, ordenados pelo surgimento no texto. A partir destes números, a área de Antropologia concentra a menor quantidade de conceitos analisados pelas teorias antropológicas. Para o ensino de Política*, teríamos os conceitos de: sistemas de poder; formas de governo; direitos dos cidadãos; movimentos sociais e outros; que totalizam vinte conceitos da Política, conforme aparece no documento, ordenados segundo surgem no texto. A partir desses números, há uma quantidade intermediária de conceitos analisados pelas teorias políticas.

Portanto, no total são indicados sessenta e sete conceitos, divididos, segundo o texto em trinta e oito sociológicos, nove antropológicos e vinte analisados pela Política, que são também as partes que podem ser percebidas no texto. Dessa forma, esta divisão demonstra uma maior valorização do conhecimento sociológico, em detrimento da Antropologia e

* O termo Política foi mantido conforme o texto original, no entanto, seria Ciência Política na compreensão das Ciências Sociais.

Política. Embora, alguns conceitos possam ser objetos de análise de mais de uma área de conhecimento das Ciências Sociais, os elaboradores fazem um recorte, da forma que a seguinte citação mostra:

“Outro ponto recorrente e exaustivamente questionado pela Sociologia é o surgimento, a manutenção e a mudança dos **sistemas sociais**, que são produzidos na dinâmica do processo de interação. Seria interessante pontuar as diferentes formas de estratificação social: as **castas**, os **estamentos** e as **classes sociais**”. (Brasil, 1999: 38)

O trecho apresenta um foco de análise possível – Sociologia –, porém os conceitos apresentados também poderiam ser estudados pela Antropologia, a partir da apresentação dos diferentes grupos sociais que vivem ou viveram em castas, observando as formas de interação social promovidas pelas diferentes organizações sociais. Uma análise antropológica não produziria prejuízos na construção de argumentações, ao contrário, enriqueceria a discussão ao apresentar diversas formas de análise produzidas pelas ciências sociais.

O fragmento demonstra um tipo de associação de idéias, uma vez que as relações propostas são muito imediatistas, ou muitas vezes, inexistentes. Além dos conteúdos grifados, há outras que exigiriam um conhecimento prévio dos educandos, como a forma pela qual as teorias sociológicas se apropriam do conceito de “processo de interação”. Para além de questões mais próximas, caberia ao professor apresentar um tipo de associação de conceitos diferentes do proposto no trecho, uma vez que a riqueza dos estudos sociológicos é o confronto de idéias e a leitura dos conceitos a partir de visões de grupos não-ocidentais; pois, possivelmente, os grupos orientais interpretam o conceito de castas de modo diferente dos ocidentais, tal análise possibilitaria uma maior integração entre as leituras antropológicas e sociológicas.

De acordo com os conceitos apresentados na proposta, há uma indicação de curso, entretanto não é tão evidente quanto nas outras propostas. Ao mesmo tempo, que a apresentação de um texto único daria mais liberdade ao professor, não o orienta, por isso se cria uma contradição, ela orienta e não orienta simultaneamente.

2.3.4. Representações do Público-Alvo

A proposta não foi dirigida para um público-alvo específico, sabe-se que ela foi escrita com o intuito de auxiliar o professor a construir um plano de curso. Dessa forma, pode-se dizer que a proposta não dialoga com os professores diretamente, talvez por esta proposta ser escrita em âmbito federal e ser denominada de PCN, ela seja muito mais uma orientação, escapando das características comuns das demais propostas – de anos anteriores.

Dessa forma, o fato de não propor um diálogo com os professores, seja mais uma peculiaridade desse documento, que o diferencia dos demais. Talvez, porque se acredite que na apresentação do texto já esteja implícito o público destinatário, de maneira mais tênue do que nas propostas anteriores.

2.3.5. Referências Bibliográficas

As referências bibliográficas estão atreladas aos conceitos apresentados ao longo do texto, pois alguns deles são contextualizados a partir da citação de uma obra de um autor específico - pesquisador do assunto citado ou de obra clássica.

Os redatores escolheram citar autores clássicos, principalmente pessoas ligadas aos estudos sociológicos, mais uma vez observa-se um privilegiamento dessa área de conhecimento em detrimento da Antropologia e Ciência Política. Por esta razão, há poucas obras adaptadas ou de autores secundários, em outras palavras, espera-se que os alunos e professores leiam as obras de referência das Ciências Sociais – Sociologia. Em decorrência disso, grande parte das obras escolhidas são, no geral, de autores estrangeiros, há poucas obras de autores brasileiros.

Ao contrário das outras propostas, não são citadas as obras dos elaboradores do PCN, porque se privilegiaram as obras fundantes das Ciências Sociais.

Número de textos dos autores mais citados

Autores	Quantidade de Textos	Distribuição
Santos, Milton	3	3,75%
Le Goff, Jacques	2	2,5%
Marx, K	2	2,5%
Weber, M.	2	2,5%
Berger, P.	2	2,5%
Abreu, A	2	2,5%
Total	11	13,75%

O autor mais citado é Milton Santos com três referências ou 3,75% dos textos citados, e os demais apresentam a mesma distribuição – Le Goff, Marx, Weber, Berger, Abreu -, apenas dois, ou 2,5% dos textos citados. Há um total de 80 referências bibliográficas, isso significa que os autores mais citados apresentaram onze textos no total ou correspondem a 13,75%. Talvez, pelo reduzido número de textos do PCN, os autores mais citados apresentem números absolutos menores do que nas propostas anteriores.

2.3.6. Conclusão

O PCN é um documento panorâmico porque os conceitos são listados em um texto único, sem qualquer separação temática explícita. Em razão disso, ele é um documento diferente das propostas anteriores que apresentavam tópicos temáticos.

Uma das dificuldades da apresentação de um texto único é a necessidade do professor conhecer profundamente os conceitos listados, a fim de compreender o tipo de análise promovido pelos redatores. Como se observa nesta passagem:

“Enfatizam-se dois eixos fundamentais em torno dos quais vêm se construindo grande parte da tradição sociológica: a relação entre indivíduo e

sociedade, a partir da influência da **ação individual** sobre os **processos sociais**, bem como a importância do processo inverso, e a dinâmica social, pautada em processos que envolvem, ao mesmo tempo, porém em gradações variadas, a **manutenção da ordem** ou, por outro lado, a **mudança social**". (Brasil, 1999: 36)

A partir da análise deste trecho, é possível perceber a necessidade de o professor conhecer os conceitos apresentados, como a ação individual e os tipos de processos sociais.

O PCN não é suficiente para o professor "mal formado" porque não o orienta de modo que consiga formular um curso a partir dos conceitos apresentados, uma vez sua precária formação dificulta a ordenação coerente que o PCN apresenta, lhe caberia fazer segundo a expectativa do texto; talvez só servisse para o professor "bem formado" que nele vislumbraria vários cursos. Conforme diz Moraes *et alii*:

"O professor mal formado não vislumbra um *curso*, apenas um vocabulário arbitrário; o professor bem formado, vislumbra muitos *cursos*, dependendo da perspectiva que assuma e de como "arranja" essas palavras conceitos; mas, mesmo na inexistência do PCN, esse professor sabe como elaborar um curso de Sociologia". (Moraes et alii, 2005: 357).

As mudanças educacionais propostas pelo documento não discutem explicitamente o modo como se dará tal processo de transformação, nem as condições do trabalho docente, especialmente, quanto à formação deficitária dos docentes e as próprias condições de trabalho. Estas são discutidas por Carolina de Roig Catini, ao analisar as principais críticas dirigidas ao trabalho docente, para tanto, ela aponta que o trabalho docente é, muitas vezes mistificado:

"(...) tanto por se retirar de sua atividade o caráter de trabalho (...) quanto por não serem levadas em consideração as condições em que se realiza este trabalho (como, por exemplo, turnos de trabalho, quantidade de alunos por sala de aula, condições de espaço físico, materiais pedagógicos, etc.) na formulação de imagens quase idílicas da profissão – professor reflexivo, intelectual, pesquisador, etc" (Catini, 2005: 2)

O PCN, além de não enfrentar os problemas de formação docente, não discute também as condições de trabalho a que os professores são submetidos. Consideramos que uma reforma educacional ampla deva discutir os problemas educacionais do seu contexto de produção e de implementação. O PCN não analisa tais condições, não menciona o

número recomendado de alunos por sala de aula, mas recomenda o desenvolvimento de “competências e habilidades” em cada uma das disciplinas. Logo, o PCN não leva em conta as dificuldades que prejudicam o desenvolvimento de seus objetivos e desse modo será letra morta ou distorcida pela prática.

2.4. Análises Comparativas das Propostas

2.4.1 Introdução

Nesta parte, traçamos um quadro comparativo, a partir das discussões promovidas isoladamente em cada proposta, para tanto reunimos nos mesmos tópicos a Proposta de Conteúdo Programático para Disciplina Sociologia, elaborada em 1986; a Proposta curricular para o ensino de Sociologia de 2º grau, elaborada em 1992 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados em 1999.

2.4.2. Elaboradores

As três propostas foram escritas por especialistas vinculados a órgãos estaduais ou federais da educação, que também contaram com a contribuição de professores universitários.

Nome	Proposta de Conteúdo Progr. Disc. Sociologia, 1986.	Proposta Curricular ens. Sociologia, 1992.	Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999
Linguagem	Mais direta	Menos direta	Indireta

A proposta de 1986 mantém um discurso direto, possivelmente, porque contou com a participação dos professores de ensino médio da rede estadual de São Paulo. Segundo o documento,

“O professor poderá partir dessa problematização para discutir teoricamente a família e as mudanças nas relações familiares em torno de questões como: “a relação entre a família e classes sociais”; “os programas elaborados pelo Estado em relação à família”; “os movimentos sociais de bairro e sua relação com as famílias”; etc.” (São Paulo, 1986: 16)

O fragmento citado apresenta uma orientação de trabalho dirigida ao professor, nesse sentido, consideramos que a linguagem seja mais direta ao ser objetiva, na medida em que não oferece dificuldades ao leitor.

Ao contrário da proposta de 1992 que utiliza uma linguagem dirigida ao professor, a fim de conquistá-lo, pois o documento não contou com a contribuição destes profissionais, dado que cita os mesmos encontros citados na proposta de 1986. De acordo com a proposta,

“A sistematização provisória das opiniões e interpretações manifestadas pelos alunos permite que se iniciem estudos, debates e reflexões sobre as teorias antropológicas através de textos representativos de algumas correntes de Antropologia, que apresentam concepções evolucionistas (1), funcionalistas (2) e de textos críticos mais recentes (3 e 4)”. (São Paulo, 1992: 19)

No fragmento anterior, é possível observar uma maior exigência de leitura, pois são citados conceitos antropológicos que demandam pré-requisitos, ou seja, para que o professor compreenda o texto faz-se necessário que ele conheça os termos explanados estabelecendo relações entre eles.

Os PCNs utilizam outra linha de redação, que se relaciona com o professor de maneira indireta, apoiando-se em legislação educacional. Como aparece no seguinte fragmento:

“Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta”. (Brasil, 1999: 13)

Conforme o trecho citado, a participação de professores é vaga, não deixando claro se foram professores da rede pública de ensino, especialistas ou professores universitários – “educadores”. Nem há um direcionamento aos professores, em uma linguagem direta, o que há são menções indiretas, como na frase: “inserção de nossos jovens na vida adulta”; o termo nossos jovens remete a idéia de que os professores também são responsáveis pela educação deles, por isso, há uma menção indireta ao trabalho do professor.

Quanto aos membros elaboradores, a autora Ângela Maria Martins participou de duas propostas – 1986 e 1999-, na primeira, ela era membro da CENP e na segunda,

contribuiu com discussões que forneceram subsídios para a elaboração do documento final, por isso, seu nome foi citado nos agradecimentos aos profissionais da área de educação. Assim como o Prof. Celso de Rui Beisiegel e Profa. Marília Sposito colaboraram nas duas primeiras propostas. Na proposta de conteúdo programático da disciplina Sociologia de 1986 e na proposta curricular de ensino de Sociologia de 1992, são mencionados como membros do grupo de professores universitários que ofereceram contribuição aos elaboradores no processo de confecção do documento. Porém não há outros elaboradores ou colaboradores que tenham participado em mais de uma proposta para o ensino de Sociologia.

2.4.3. Conteúdo das propostas

A proposta de 1986 é fruto de um contexto educacional dos anos de 1980, em que se pensava em uma referência curricular de Sociologia, pela primeira vez, para o estado de São Paulo, em que os elaboradores apresentaram um curso extenso com grande número de conceitos sociológicos a serem escolhidos pelo professor. A proposta de 1986 apresenta um elenco de possibilidades conceituais para o professor, cabendo a este a decisão sobre o que ensinar.

Nome	Proposta de Conteúdo Progr. Disc. Sociologia, 1986.	Proposta Curricular ens. Sociologia, 1992.	Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999
Forma de Apresentação	Temas divididos por assunto com ênfase na Sociologia	Temas divididos por assunto na área das Ciências Sociais	Texto único sem divisões.

Tanto a proposta de 1986 quanto a proposta de 1992 são divididas por assunto, que podem ser ensinados na ordem apresentada ou serem dispostos de outra maneira,

dependendo da decisão do professor. Logo, as duas propostas expõe várias possibilidades teóricas ao professor. Sendo que a primeira proposta está dividida em sete unidades diferentes, enquanto a segunda está dividida em apenas três unidades; por isso, a primeira oferece melhores oportunidades de constituição curricular porque elas são mais curtas e podem se abarcar conforme as necessidades de planejamento do curso; ao contrário, da segunda que oferece menos abertura, uma vez que as unidades são longas apesar de abrangerem as três Ciências Sociais ofereceriam estudos mais aprofundados que produziram mais dificuldades para os professores, pois exigiam maior conhecimento.

O PCN de 1999 é diferente das propostas anteriores por ser apresentado em um texto único, no qual os conceitos não arrolados diretamente; entretanto, é possível obter uma lista se agruparmos os conceitos grifados no texto e talvez associarmos cada grupo com as Ciências Sociais. Um texto único dificulta a formulação de um curso, uma vez que o texto associa somente alguns temas e caberia ao professor relacionar os temas listados e formular um curso a partir deles.

2.4.4. Representações do Público-Alvo

Nas propostas de 1986 e 1992, encontra-se um diálogo mais direto com os professores do que no PCN de 1999. Nesse último, não foi possível encontrar nenhum esclarecimento direto sobre a participação dos professores na elaboração dos documentos; ao contrário das demais propostas, que citam o período e os encontros em que as propostas de 1986 e 1992 foram discutidas, ainda que a proposta de 1992 indique os mesmos encontros citados no documento de 1986.

Nome	Proposta de Conteúdo Progr. Disc. Sociologia, 1986.	Proposta Curricular ens. Sociologia,1992.	Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999
Participação de Professores	Intensa	Média	Pouca

No primeiro documento, o diálogo é mais contido, mas os elaboradores se dirigem aos professores, mesmo porque o documento é resultado da participação desses profissionais que foram consultados em encontros específicos da área de Sociologia.

Na segunda proposta, o diálogo é mais aberto do que nos outros documentos, na medida em que os elaboradores desejavam persuadir os professores, para estes utilizarem a proposta. Talvez, em razão da reduzida participação destes profissionais na produção da proposta, os redatores dialogaram e buscaram formas de aproximação com os professores.

No PCN, terceiro documento, não há menção da participação dos professores, nem há uma secção específica que dialogue com eles. O documento apresenta um texto com conceitos próprios das Ciências Sociais, escrito de maneira impessoal que não cita a participação dos professores nem como agentes e nem como receptores.

Portanto, associo a participação dos professores com a maneira como o documento dialoga com eles, pois se houve participação não há necessidade de conquistá-los para que se apropriem do documento, como ocorreu na proposta de 1986; porém se não houve participação, os elaboradores tentam conquistar os professores, a partir de artifícios como o uso do pronome “nós” para aproximar redatores e professores, indicando que ambos devem promover ações para a melhoria do ensino de Sociologia. Entretanto, o PCN não segue essa tendência, uma vez que cita brevemente a participação dos professores, de maneira impessoal, nem apresenta uma secção para promover diálogos com estes profissionais, o texto se mantém distante e impessoal, embora faça críticas ao ensino ministrado pelos professores, vide citação na página 90.

Não é possível identificar no PCN (1999), o impacto da opinião dos professores do ensino médio na elaboração do texto, pois este não explicita quais foram os momentos de discussão ou onde e quando aconteceram, como foi identificado na Proposta de Conteúdo

Programático para Disciplina Sociologia, elaborada em 1986. Dessa forma, O PCN parece estar em situação oposta à proposta de 1986, pois ignora o público-alvo, por não discutir sua participação nem dialogar com eles.

2.4.5. Referências Bibliográficas

As propostas de 1986 e 1992 indicam bibliografias específicas para cada assunto listado e discutido, em especial, a última que oferece pequenos comentários sobre as obras indicadas, o que favorece o trabalho do professor.

Ao contrário das propostas anteriores, o PCN não cita as obras de seus elaboradores, porque escolheram-se apenas obras clássicas do pensamento das Ciências Sociais, sem obras adaptadas ou de autores secundários e bibliografia destacada serve mais para justificar o texto do que para orientar o professor.

Nome	Proposta de Conteúdo Progr. Disc. Sociologia, 1986.	Proposta Curricular ens. Sociologia,1992.	Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999
Quantidade de textos	216	188	80

2.4.6. Conclusão

As propostas de 1986 e 1992 apresentam uma linha de trabalho semelhante, pois ambas expõe unidades temáticas integradas, subdividas em conteúdos a serem abarcados ao longo de um curso. Entretanto, o PCN propõe discussão de conceitos contextualizados de uma maneira superficial, ou seja, com associações muito imediatas, quase justaposição. De acordo com o seguinte trecho:

“Como apontamos anteriormente, outro ponto recorrente e exaustivamente questionado pela Sociologia é o surgimento, a manutenção e a mudança dos **sistemas sociais**, que são produzidos na dinâmica do processo de interação. Seria interessante pontuar as diferentes formas de estratificação social: as **castas**, os **estamentos** e as **classes sociais**” (Brasil, 1999: 319).

O fragmento demonstra um tipo de associação de idéias, uma vez que as relações propostas são muito imediatistas, ou muitas vezes, inexistentes. Além dos conteúdos grifados, há outras que exigiriam um conhecimento prévio dos educandos, como a forma pela qual as teorias sociológicas se apropriam do conceito de “processo de interação”. Para além de questões mais próximas, caberia ao professor apresentar um tipo de associação de conceitos diferentes do proposto no trecho, uma vez que a riqueza dos estudos sociológicos é o confronto de idéias e a leitura dos conceitos a partir de visões de grupos não-ocidentais; pois, retomando que os conceitos podem ser apropriados em Sociologia e Antropologia. Possivelmente, os grupos orientais interpretam o conceito de castas de modo diferente dos ocidentais, tal análise possibilitaria uma maior integração entre as leituras antropológicas e sociológicas.

Uma possível solução seria a participação dos professores, para que o documento deixasse de ser idealizado somente por agentes externos e pudesse oferecer liberdade de escolhas ao docente, para que este ‘amparado’ nos documentos oficiais pudesse elaborar o seu próprio plano de curso.

No entanto, compreendemos que tal tarefa não seja tão simples, em razão dos problemas de formação dos docentes, conforme atesta a seguinte passagem:

“(…) Certamente os professores carecem de uma formação mais adequada. Mas não se pode zerar um cronômetro e começar tudo de novo, nem pretender ‘capacitar’ em curto período centenas de milhares de professores, muito menos por meio do recurso a documentos. É muita orientação metodológica para pouca densidade filosófica. Motivados por um projeto coletivo que lhes faça sentido e munidos de condições de trabalho adequadas, o que, naturalmente, inclui uma remuneração digna, os professores cresceriam em serviço, em muito pouco tempo. Muitos dos que, desiludidos, abandonaram as salas de aula, a elas voltariam, por vocação e opção”. (Nilson Machado, 2002: 24)

Para discutir estes impasses – ausência de formação adequada ou carência de melhores condições de trabalho-, Nilson Machado observa que a constituição de um projeto

coletivo munido de sentido poderia mobilizar os docentes a buscarem formas de organização.

Ainda que as propostas e os parâmetros curriculares sejam falhos, poderiam incorporar princípios de construção coletiva, incluindo discussões que partissem dos professores. Da forma como Bourdieu discutiu, ainda que os professores não tenham formação suficiente para apontar saídas para os problemas do universo escolar, eles precisam ser ouvidos. Os documentos – as propostas – poderiam expressar não só a voz dos elaboradores, mas o que estes ouvirem dos professores e assim, expressar também a voz dos professores, pois se trata de interlocutores, vozes e ouvidos.

Portanto, a análise das propostas curriculares indicou que a qualidade de cada uma delas depende do seu processo de elaboração. Aquelas elaboradas com a participação dos professores da rede oficial de ensino apresentam discussões mais significativas, ao contrário de outras, sem a mesma participação, que se tornam distantes da prática docente.

Uma proposta apropriada deveria discutir questões metodológicas a partir das condições reais de ensino, em outras palavras, as propostas deveriam ser condizentes com o tipo de ensino fornecido no período. Se, atualmente, enfrenta-se diversas dificuldades, deve-se, talvez, propor cursos modestos, mas possíveis. Nas atuais condições, não adianta apresentar reformas ideais, faz-se necessário promover avaliações eficazes e organização de uma linha de trabalho de curto prazo, ao invés de propor mudanças profundas em um longo período, porque se corre o risco de haver maiores perdas do que ganhos.

Capítulo 3 - Livros Didáticos

3.1.0. Apresentação

Os livros didáticos são amplamente utilizados no Brasil, em muitas localidades e para muitos leitores ele constitui o único material escrito a que as pessoas têm acesso, podendo usá-lo como fonte de pesquisa de informação. Este tipo de livro pode ser utilizado por toda a família, por ser um material escrito que o aluno pode levar para casa e por isso, a família como um todo pode ter acesso ao seu conteúdo. Se a escola possui uma biblioteca com um grande acervo, ela é usada exclusivamente por seus alunos, já o livro didático ultrapassa essa barreira quando pode ser levado para casa, passando a servir como material de consulta para diversas famílias na medida em que circula pela vizinhança.

Se a escola possui grande variedade de materiais pedagógicos, os livros didáticos podem ocupar posição secundária, porém em unidades escolares menos privilegiadas, o livro didático ocupa posição central no processo pedagógico, pois é um material que pode ser utilizado pelos alunos durante a aula e fora dela como material auxiliar.

Os professores podem perceber o livro didático de diversas formas, dependendo de sua estratégia de trabalho, havendo aqueles que o utilizam como único recurso, aqueles que os completam com outros materiais, outros que só o utilizam como material auxiliar para que o aluno estude em casa, havendo até professores que não os utilizam. Mesmo diante dessa multiplicidade de usos, os professores tendem a rejeitar o livro didático, mas acabam fazendo uso deles, discordando de sua metodologia, textos ou outros elementos.

Os livros didáticos de Sociologia são bastante diferentes e servem a propósitos diversos, alguns são dirigidos ao ensino superior, outros ao ensino médio e há alguns que mesmo sendo elaborados para o ensino médio, seriam mais adequados a estudantes que não fossem iniciantes nos estudos desta disciplina, talvez para alunos universitários.

As condições do ensino da disciplina tornam o ensino mais complicado, na medida em que, entende-se no ensino superior, o aluno esteja mais preparado para ler textos mais elaborados; no entanto, o fato de a disciplina ser optativa nos cursos de nível médio faz

com que os alunos tenham o primeiro contato com a disciplina no ensino superior, quando faz parte da grade curricular do curso selecionado, o que colocaria este aluno na condição de iniciante. Dessa forma, os livros didáticos dirigidos ao ensino superior também não sejam adequados a estes alunos.

Os primeiros manuais, analisados por Meucci, tinham o propósito de auxiliar o processo de institucionalização da disciplina no Brasil, assim, muitos livros, traziam traduções de textos inéditos no país e discutiam os conhecimentos que deveriam ser contemplados pela disciplina. Como aponta Meucci (2000: 4),

“(...) Os manuais didáticos compreendem, juntamente com coletâneas de textos e dicionários, as primeiras tentativas de sistematização do conhecimento sociológico. Através destes livros introdutórios, os autores elegeram temas, problemas e conceitos da sociologia empírica e teórica. Reuniram e apresentaram, de forma didática, métodos e procedimentos considerados adequados à análise sociológica. Nas páginas destes livros, foram, também traduzidos pequenos trechos de textos inéditos entre nós”.

Nos anos de 1930, momento em que os primeiros manuais foram escritos, o processo de institucionalização da disciplina era o principal objetivo; sua elaboração e os cursos, na universidade, eram baseados nessas obras e na seleção de seus conteúdos. De acordo com Meucci, (2000: 4),

“(...) o processo de institucionalização de uma disciplina nova exige, por um lado, a definição da singularidade dos campos teórico, conceitual e de investigação e, por outro, a construção de uma estrutura capaz de permitir a produção e a divulgação do conhecimento. Em resumo, exige a definição (a) de um conjunto de questões e temas que serão objeto de investigação, (b) do conjunto de conceitos apropriados para responder às questões singulares do novo campo de conhecimento (c) dos procedimentos adequados à formação dos profissionais da nova área, (d) de um sistema de produção, difusão e legitimação dos trabalhos desenvolvidos sob a chancela da nova disciplina.”

Os primeiros manuais de Sociologia foram elaborados com o propósito de apresentar e consolidar o conhecimento acerca da disciplina, assim como foi favorecido pelo surgimento de um mercado editorial na área, ao criar um espaço para a divulgação científica. No período estudado por Meucci, os manuais didáticos eram produzidos por

membros do campo científico, que se formava por Pontes Miranda, Amaral Fontoura, Djacir Menezes e outros, conhecidos como pioneiros da disciplina de Sociologia e suas obras foram beneficiados por esse prestígio acadêmico. De acordo com Meucci (2000: 11),

“Note-se, eram consagrados intelectuais do período cuja carreira não estivera restrita às questões jurídicas. Alguns destes bacharéis, apresentados ao conhecimento sociológico nos cursos de sociologia criminal, chegaram mesmo a freqüentar disciplinas nos cursos de ciências sociais europeus e norte-americanos, como *Delgado de Carvalho* e *Gilberto Freyre*. A freqüência aos cursos avançados de ciências sociais no exterior era, na época, a única condição de especializar-se na área. Eram, por isso, reconhecidos como pioneiros portadores especializados na disciplina sociológica entre nós”.

Nas décadas de 1930 e 1940, quando os primeiros manuais didáticos foram escritos, os intelectuais consagrados, responsáveis pela elaboração dessas obras, impuseram-se o dever de produzir um conjunto de textos para serem usados nos cursos de Sociologia, por isso essa tarefa também abarcava a responsabilidade de conduzir a formação dos novos professores e conseqüentemente de seus alunos. Então, a tarefa era de suma importância, na medida em que estavam produzindo as primeiras traduções de textos estrangeiros e selecionando o conhecimento a ser apreendido pelos estudantes de Sociologia.

Nos dias de hoje, os livros didáticos estão descolados do propósito de definir os conceitos que deveriam ser contemplados pelas disciplinas, pois esta escolha depende dos autores. Eles são responsáveis pela escolha dos conceitos e da forma como devem ser apresentados aos alunos. Os livros são tidos como elementos de pouco prestígio no campo da Sociologia, eles não têm prestígio acadêmico, nem mesmo no campo educacional. Como Sarandy afirma,

“Batista observa inicialmente que o livro didático é objeto de pouco prestígio social, que pouca atenção tem recebido, tanto na área da educação, quanto em outras como sociologia e história do livro brasileiro. Ainda que tenha havido intensa pesquisa sobre a “ideologia do livro didático” durante as décadas de 1970 e 1980, a produção atual parece assistemática e fragmentada, reservada aos estudos da área de metodologia de ensino. E mesmo com a renovação do interesse na década de 1990, especialmente a partir dos estudos de sociologia e história da leitura no Brasil, o livro didático permaneceria como uma “fonte interessante”, mas não como objeto legítimo de pesquisa” (Sarandy, 2004: 8 apud Batista, 2002: 530).

Se no ensino de História ainda temos uma análise fragmentada dos livros didáticos, no ensino de Sociologia a situação não é muito diferente. Os livros são produzidos a partir das escolhas curriculares dos autores e orientados pelas editoras. Nós temos poucas pesquisas sobre o ensino de Sociologia e menos ainda sobre os livros didáticos, as únicas pesquisas empreendidas nessa área são de Simone Meucci e Sarandy, que analisaram a produção de manuais e livros didáticos de Sociologia²⁴.

A pesquisa de Sarandy se concentra em três livros didáticos, sua intenção é compreendê-los com o objetivo de definir melhor o campo das Ciências Sociais, ao analisar algumas características das obras existentes no mercado editorial brasileiro,

“A Tabela 1²⁵ oferece uma relação dos didáticos de sociologia disponíveis atualmente no mercado. Os livros de Benjamim Lago, Nelson Tomazi, Paulo Meksenas, Pêrsio Santos de Oliveira e Maria Luiza Silveira Teles foram pensados para e são utilizados no ensino médio. Já os de Álvaro de Vita e de Carlos Benedito Martins, ou foram escritos originalmente para o ensino superior, ou atenderam a outros objetivos – como divulgação científica a um público leigo, mas têm sido normalmente empregados no ensino médio; no caso do livro de Álvaro de Vita, a editora o indica para esse segmento de ensino. O livro de Pêrsio Santos de Oliveira, que se encontra já na 24ª edição, 6ª impressão, terá nova edição revisada e atualizada em setembro ou outubro de 2004, segundo informação do próprio autor”. (Sarandy, 2004: 14)

Algumas das obras citadas por Sarandy serão objeto de análise dessa pesquisa, uma vez que continuam a ser as obras mais citadas pelos estudantes de Ciências Sociais, que são nossas fontes. Para fins de pesquisa, a seleção dos livros apresentados neste capítulo é resultado da análise dos planos dos alunos da licenciatura (1999 a 2004) e dos relatórios de estágios dos alunos (2004) para as disciplinas Metodologia do ensino de ciências sociais I e II.

Os livros selecionados são COSTA, C. Sociologia: Introdução à Ciência da Sociedade. São Paulo: Moderna. 1997; TOMAZI, N. D. (coordenador). Iniciação à

²⁴ Há o trabalho de Olavo Machado que constitui um estudo rápido sobre o ensino de Sociologia, que pouco avançou na discussão ao se preocupar demasiadamente em entrevistar autores e não em analisá-las e relacioná-las.

²⁵ Apresentamos a tabela citada em anexo.

Sociologia. São Paulo: Atual. 2000; OLIVEIRA, P.S. Introdução à Sociologia. São Paulo: Ática. 2004 e MEKSENAS, Paulo. Sociologia. São Paulo: Cortez, 1994.

Os estudantes selecionaram essas obras porque circulam mais que os demais livros didáticos de Sociologia e normalmente, eles tiveram acesso a essas obras a partir dos estágios que executaram nas escolas públicas da rede estadual de São Paulo, e os professores, com quem fizeram estágio, usam como fonte para preparação de seus planos de cursos. Os professores da rede usualmente pautam seus cursos exclusivamente nesses livros, tornando-se reféns desses materiais na medida em que não formulam críticas e reproduzem seu conhecimento sem alterações. Ao contrário dos licenciandos que propõem diferentes usos para esses materiais, ao sugerirem leituras de seus textos com alterações de exercícios por exemplo, oferecendo um tratamento crítico ao conteúdo dos livros didáticos.

A expectativa do estudo dos livros didáticos aqui é compreender o campo das Ciências Sociais, assim como Meucci e Sarandy propuseram em suas pesquisas e acrescentaríamos o fato de conhecermos algumas experiências acerca da disciplina e do uso do livro didático²⁶; este último nos fornece “um tipo de experiência nesse sentido”, mas para conhecermos melhor a produção, faz-se necessário analisar as propostas curriculares, os planos de ensino e os relatórios de estágio dos alunos de licenciatura que nos fornecerão elementos para uma comparação.

3.1.1. Introdução

Enquanto no ensino de história, a discussão gira em torno do que deva ser ensinado e do que não deveria, o ensino de Sociologia ainda está atrelado à produção acadêmica. Esta instituição não discutiu ainda os conteúdos mínimos para o currículo do ensino médio, tendo como uma das razões a ausência de interesse de que a disciplina seja ministrada na escola básica. Dessa forma, muitos livros, ainda reproduzem os currículos definidos pelo ensino superior, mas sabendo que os alunos no ensino médio não serão, em sua maioria, sociólogos, os conteúdos selecionados pelos livros não nos parecem adequados.

²⁶ Atuamos como professora em uma escola de ensino fundamental II e temos uma larga experiência com os livros didáticos que são distribuídos pela prefeitura de São Paulo.

Em razão da ausência de discussão no campo acadêmico, não se definiu um currículo mínimo que orientasse a produção de livros didáticos, então decidimos utilizar os critérios do Programa Nacional do Livro Didático para analisar a produção em Sociologia. Até o momento, o programa não incluiu o ensino de Sociologia, por esta razão foram utilizados, como parâmetros para esta pesquisa, os mesmos critérios de análise do ensino de História, para o ensino fundamental, na medida em que o ensino médio somente foi incluído em 2005, no PNLD e apenas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. História é a disciplina que mais se aproxima de Sociologia. Apesar de conservar diferenças em termos metodológicos e de concepção, grande parte dos critérios do PNLD podem ser aplicados aos livros didáticos de Sociologia.

“O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por objetivo oferecer a alunos e professores de escolas públicas do ensino fundamental, de forma universal e gratuita, livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa de qualidade para apoio ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula”. (retirado do site do Mec em maio de 2006)

Alguns dados foram extraídos dos resultados do PNLD publicados no Guia de Livros Didáticos, o qual foi enviado para as escolas da rede pública com o intuito de orientar o professor para a seleção dos livros a serem adquiridos pelo Estado. Nesta pesquisa, estamos utilizando os dados do Guia para o ensino fundamental II (de 5ª a 8ª séries), pois ainda não há publicações que analisem livros de História para o ensino médio e complementamos esses dados com informações retirados do site do MEC. Acreditamos que eles sejam apropriados para analisarmos os livros de Sociologia, porque os critérios se aplicam às Ciências Humanas.

Os resultados analíticos do programa são publicados em um *guia de livros didáticos*,

“Nele são apresentados os princípios, os critérios, as resenhas das obras aprovadas e as fichas de avaliação que nortearam a avaliação dos livros. O Guia é enviado às escolas como instrumento de apoio aos professores no momento da escolha dos livros didáticos”. (retirado do site do Mec em maio de 2006)

O PNLD (Brasil: 1999b) está dividido em introdução, princípios gerais, critérios para análise e critérios classificatórios. Na terceira parte, há uma subdivisão nomeada de contribuição para a construção da cidadania:

“O livro didático faz parte intrínseca do processo educativo, servindo como um dos instrumentos que o professor dispõe para seu trabalho didático-pedagógico. Nestas condições, não pode, de forma alguma, expressar preconceito de origem, etnia, gênero, religião, idade ou outras formas de discriminação. Precisa estar atento, também, a qualquer possibilidade de o texto ou as ilustrações sugerirem ou explicitarem preconceitos”. (Brasil, 1999b: 462)

O livro didático de Sociologia serviria aos mesmos propósitos dos livros das demais disciplinas, pois ele também faz parte do processo educativo, ainda que ele não seja apropriado pelos alunos. O livro de Sociologia, em geral, é utilizado apenas pelo professor que o utiliza na condução de suas aulas e, por isso, seria necessário que estes livros também fossem avaliados pelo PNLD, considerando se eles são adequados, se há formas de preconceito implícitas ou explícitas.

De acordo com o PNLD, se o livro apresentar quaisquer temas que sejam preconceituosos, como nomeado anteriormente, ele será eliminado. Caso contrário, ele será recomendado, porém

“(…) sabemos que nem todos os livros estão no mesmo patamar de excelência. Lacunas existem, maiores ou menores, que devem ser detectadas e explicitadas aos professores, para que estes, no momento da escolha, possam levá-las em consideração. Por isso, a necessidade de apresentar os *Critérios Classificatórios* que nortearam a análise dos livros recomendados: *explicitação da opção metodológica, noções básicas, linguagem, fontes, atividades e exercícios, imagens e recursos visuais, recursos visuais, mapas, gráficos e tabelas*. (Brasil, 1999b: 463)

Os critérios descritos na citação anterior são condizentes com o ensino de Sociologia, por isso os utilizaremos para analisar a produção didática dessa disciplina. A linguagem poderá nos auxiliar na compreensão sobre a adequação da obra ao ensino médio e se o uso que o autor faz dela, promove a compreensão ou não do texto proposto; ou o uso das imagens, que seriam de grande valia para os estudos de Sociologia, uma vez que elas

também são portadoras de conhecimento e se forem analisadas de forma satisfatória poderão instrumentalizar o aluno para que aplique o mesmo tipo de análise para outras produções pictóricas. Alguns dos critérios de análise do ensino de História foram excluídos por serem específicos desta disciplina e impróprios para Sociologia, como o critério de diacronia e sincronia.

O objetivo dos avaliadores do PNLD era garantir o desenvolvimento curricular, ou seja, permitir que houvesse a continuidade de uma mesma linha de trabalho ao longo das coleções. Entretanto, tal mudança diminui a liberdade de escolha dos professores, pois sabe-se que as coleções não são homogêneas e determinados livros podem ser mais ou menos completos dentro de uma mesma coleção.

Os critérios do PNLD foram modificados ao longo do tempo, a tabela abaixo engloba as classificações utilizadas até momento, algumas delas foram suprimidas ou reagrupadas. A primeira avaliação, em 1999, classificava os livros em “excluídos”, “não recomendados”, “recomendados com ressalvas”, “recomendados”, “recomendados com distinção”, cada um deles agrupava as obras de acordo com características distintas, tais como erros conceituais, propostas criativas e outras. Posteriormente, as demais avaliações foram excluindo alguns critérios, como a menção “não recomendado”, pois as obras que se enquadrassem nessa categoria passaram a ser excluídas. Talvez, a idéia é que a partir da primeira avaliação, as editoras e os autores poderiam promover modificações em suas obras até ao ponto que grande parte desses critérios pudessem ser excluídos, já que entenderiam os critérios mínimos para a aceitação dos livros, ou seja, as características que seriam necessárias para que os livros fossem aceitos.

Menções utilizadas nos PNLD de 1997 a 2004	
Categorias	Significados
Excluído	Obras que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo.
Não Recomendado	Obras nas quais a dimensão conceitual se apresenta com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometem significativamente sua eficácia didático-pedagógica (A partir do PNLD/99, essa menção foi eliminada).
Recomendado com Ressalva	Obras que possuem qualidades mínimas que justificam sua recomendação, embora apresentem problemas que se bem trabalhados pelo professor podem não comprometer sua eficácia.
Recomendado	Obras que cumprem corretamente sua função, atendendo satisfatoriamente não só a todos os princípios comuns e específicos, como também aos critérios mais relevantes da área.
Recomendado com Distinção	Obras que se destacam por apresentarem propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com o ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações pedagógicas.

(retirado do site do Mec em maio de 2006)

A próxima tabela, expõe o número de livros e coleções inscritas, assim como o número selecionado de recomendadas e excluídas. No primeiro ano, é possível observar que mais da metade dos livros inscritos foram rejeitados e nos próximos anos, o número de exclusões permaneceu mais baixo e relativamente constante em 2002 e 2005, com 37, 50% e 28, 7% consecutivamente. Isso poderia significar que as editoras se adequaram às novas exigências impostas pelo PNLD, mesmo com a mudança em 2002, que a partir dessa data as avaliações englobariam toda a coleção e não apenas os livros isoladamente, o número de exclusões foi menor que na primeira avaliação.

Resultados das avaliações de 5ª a 8ª séries			
PNLD	OBRAS INSCRITAS	RECOMENDADAS	NÃO RECOMENDADAS/ EXCLUÍDAS
PNLD/1999	438 livros	218 livros (49,77%)	220 livros (50,23%)
PNLD/2002	104 coleções	65 coleções (62,50%)	39 coleções (37,50%)
PNLD/2005	129 coleções	92 coleções (71,3%)	37 coleções (28,7%)

(retirado do site do Mec em maio de 2006)

De acordo com a tabela, o primeiro PNLD de 5ª a 8ª séries foi promovido em 1999 nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. A partir do seu processo de avaliação, em 438 obras escritas para as disciplinas citadas, apenas 6 foram “recomendadas com distinção”; 61 foram “recomendadas”; 151 foram “recomendados com ressalvas” e 220 foram “excluídas”. O grande número de livros excluídos, o que representou quase a metade das inscrições, significava que as editoras ainda não estavam preparadas para atender as exigências governamentais, o que só ocorreu a partir da próxima avaliação em 2002, na qual ocorreram 104 inscrições de coleções, cada uma delas era composta por quatro volumes – um para cada série do ensino fundamental, das quais 4 foram “recomendadas com distinção”, 18 foram “recomendadas”, 43 foram “recomendadas com ressalvas” e 39 foram “excluídas”, vale lembrar que a partir deste ano, avaliaram-se as coleções conjuntamente, ou seja, se um dos volumes apresentou problemas toda a coleção foi excluída, pois o Estado não comprou volumes isolados, apenas coleções. Em 2005, houve a inscrição de 129 coleções e 92 foram “recomendadas” e 37 “excluídas”, a partir dessa data, os critérios foram restringidos a duas categorias, aquelas que podem ser adquiridas (aprovadas) e as que não podem (excluídas).

A redução dos critérios classificatórios, a partir de 2005, dificultou a escolha dos livros, uma vez que a hierarquização das obras foi eliminada, não há mais categorias intermediárias, como “recomendadas com ressalvas”. As obras parecem ter sido niveladas, pois só há coleções aceitas e excluídas, como se aquelas que tivessem sido aceitas fossem

iguais, ou igualmente boas, quando sabemos que isso nem sempre é verdade, mas com a exclusão de grande parte dos critérios caberá ao professor promover uma análise mais criteriosa antes de selecionar o material para os próximos três anos, quando chegará o momento de fazer uma nova avaliação e selecionar um novo material para o próximo triênio. Se por um lado, o professor for obrigado a fazer uma análise mais criteriosa do material, pois perdeu os parâmetros que diferenciavam as obras que poderiam ser adquiridas, ele também poderá ficar mais livre para selecionar qualquer obra, uma vez que não haverá mais pressões para selecionar a obra que obteve melhor classificação; se pensarmos que o professor pode usar o livro como um dos muitos recursos didáticos que estão disponíveis na educação, ele poderá selecionar um livro por oferecer um diferencial que não esteja presente na obra do topo da classificação; por exemplo, se uma obra oferece bons textos, mas o autor do livro não ofereceu boas propostas de exercícios e o professor se sente capaz de suprir essa deficiência, ele poderia adquirir o livro; porém haveria uma expectativa para a aquisição governamental dos livros melhor cotados pela classificação do PNLD e talvez, isso pudesse atrapalhar o trabalho de professores que preferissem outras obras. Entretanto, estamos discutindo sobre professores que usariam essa liberdade em favor de ensino, mas, em geral, essa maior liberdade não se aplica às condições reais de formação dos professores. Muitos utilizam os livros didáticos como único recurso de ensino, porque não se sentem preparados para desenvolver um curso que prescindia deles.

3.1.2. Explicitação da opção metodológica

A opção metodológica explicita as escolhas do autor do livro didático, nem sempre há uma menção objetiva, mas ela pode ser apreendida ao longo da obra, a partir das preferências do autor e do modo como estrutura o livro. Segundo o PNLD,

“A *explicitação da opção metodológica* é ponto importante, pois manifesta a consciência didático-científica do autor e o grau de assimilação a respeito da importância e do lugar da metodologia no trabalho com a História”. (Brasil, 1999b: 463).

No ensino de Sociologia, em geral, a introdução dos livros indica as intenções do texto e o percurso descrito no livro. Nesta parte, o autor apresenta suas intenções que serão comprovadas ou não no decorrer do livro, ou seja, se o autor desenvolve no texto seus objetivos, e seguindo as proposições iniciais.

Por exemplo, uma das opções didáticas de Oliveira (2004: 3) é exposta da seguinte forma:

“Para facilitar sua compreensão, o texto explicativo é acompanhado de boxes que contextualizam os temas abordados por meio de exemplos concretos, geralmente extraídos da vida cotidiana e de matérias publicadas em jornais e revistas da atualidade. Assim, mesmo os leitores pouco familiarizados com a linguagem sociológica não terão dificuldade de compreender o conteúdo oferecido.”

Oliveira optou por tornar o texto mais inteligível, ao utilizar recursos facilitadores como boxes de exemplos; talvez, se eles estivessem mais conectados com o texto, os alunos poderiam compreendê-los melhor, assim como o autor poderia propor conexões no “texto explicativo”, elaborado por ele para que os alunos se remetessem aos boxes, pois estes usualmente são ignorados pelos professores e educandos. Em geral, eles servem como complemento, mas se o autor os tomassem de acordo com seu objetivo (trazer uma linguagem mais cotidiana) e introduzisse referências a eles, os boxes teriam que ser lidos.

3.1.3. Incorporação das experiências dos alunos

Este critério não está explícito no PNLD, no entanto foi proposto aqui para que a análise dos livros didáticos pudesse se aproximar daquela elaborada a partir das Propostas Curriculares Oficiais, a fim de verificar se elas cumprem as determinações encontradas nestes documentos quanto a incorporação das experiências dos educandos. Da mesma forma que ela surge na análise de Meucci (2000: 29)

“E por entender que a sociologia é uma área de conhecimento interessada nos fatos da vida e não apenas nas idéias, os autores dos manuais, com frequência, declaravam como um imperativo, a necessidade de tornar o ensino da sociologia

menos verbal e livresco procurando estabelecer nexos entre as leis sociológicas e a realidade social e buscando estimular o desenvolvimento da pesquisa”.

Ainda que esse critério de análise não esteja presente no PNLD, ele é importante por aparecer nos primeiros livros didáticos e nas propostas oficiais de ensino, talvez, porque a questão seja uma especificidade da Sociologia, pois aparece desde as décadas de 1930 e 1940 e para as demais disciplinas, essa questão foi posta pelas propostas de ensino mais recentes, desde 1980 e permanece nas últimas. Entende-se que o conhecimento se faz mais inteligível à medida que ele se torna mais próximo e a Sociologia pode ser uma fonte de apreensão da realidade bastante interessante se for proposta dessa forma, como por exemplo, para a produção de uma pesquisa a ser desenvolvida pelos alunos.

Segundo o documento do PNLD,

“Ter sempre presentes as experiências dos alunos, nas suas dimensões mais amplas. O livro deve partir do princípio de que o aluno não é uma cabeça vazia que precisa ser preenchida com algum conteúdo, assimilado de qualquer forma. Como ser humano, já vivenciou experiências, com os quais poderá trabalhar para adquirir novos conhecimentos, através de leituras, discussões e empenho do professor.” (Brasil, 1999b: 460)

3.1.4. Temas

Este critério não está explicitamente posto no PNLD para a disciplina de História, no entanto o consideramos relevante para a compreensão dos temas apresentados pelos livros didáticos. A Sociologia não definiu temas básicos que deveriam estar presentes no nível médio, o que temos são inúmeras propostas extraídas do ensino superior. Dessa forma, é necessário explicitar a escolha dos autores acerca das temáticas sugeridas em seus livros, para que possamos compará-las com as indicações das propostas oficiais de ensino médio e com as demais fontes dessa pesquisa.

Na disciplina Sociologia, entendemos como temas, assuntos que discutam os conceitos sociológicos, como por exemplo cidadania e a partir dessa temática, observamos o modo como os autores mobilizarão textos e autores para discutir o assunto em questão. O mesmo pode ocorrer a partir dos estudos pautados em autores específicos das Ciências

Sociais, uma vez que definimos os temas como uma espécie de seleção curricular, na qual, o autor do livro didático apresenta o recorte de análise dos assuntos tratados nas suas obras, na medida em que não há um currículo básico para a disciplina. Faz-se necessário apresentar os temas selecionados pelos autores dos livros didáticos e compará-los com as demais fontes desta pesquisa.

3.1.5. Textos complementares

O PNLD define que os livros devem apresentar textos complementares, que são trechos ou artigos de diversas fontes, podendo ser artigos de jornais, trechos de obras clássicas e outros. A exigência é que:

“(...) Textos complementares devem atender à pluralidade das fontes e aos mais diferentes autores, assim como a diversidade do elenco de habilidades, estimulando a capacidade de debater problemas e produzir texto, com níveis crescentes de complexidade.”(Brasil, 1999: 464)

Dessa forma, a análise dos textos complementares está focada na conexão destes com o restante do capítulo, pois devem propor atividades para além das propostas dos demais textos. Na Sociologia poder-se-ia sugerir atividades específicas para cada tipo de textos, por exemplo para textos jornalísticos, poderia se propor debates e produção de textos dessa natureza, se forem propostos trechos de autores clássicos, os alunos poderiam produzir textos interpretativos de caráter científico.

3.1.6. Linguagem

A linguagem é um critério presente no PNLD de todas as disciplinas, pois constitui um fator importante para a seleção dos livros didáticos. Se ela não for adequada a faixa etária a que o livro se destina, ele pode ser excluído, a partir dela pode-se verificar o modo como o conhecimento é veiculado, se as orientações de execução dos exercícios estão corretas ou induzem o aluno ao erro e outras. Segundo o PNLD,

“A *linguagem* do livro deve ser flexibilizada e adequada à faixa etária a que se destina. O aprendizado da História está associado ao desenvolvimento da linguagem em geral e, em particular, de um vocabulário específico, associado ao domínio das noções e conceitos já referidos.” (Brasil, 1999b: 464)

Do mesmo modo, o ensino de Sociologia utiliza vocábulos específicos, usados para expressar conceitos próprios desta área de conhecimento; se os livros didáticos fizerem uso de uma linguagem muito específica, sem que antes tenham apresentado quaisquer explicações sobre os conceitos citados, o livro pode ser excluído, pois tal linguagem estaria prejudicando o aprendizado do educando. Dessa forma, o uso indiscriminado de um jargão específico pode comprometer a apreensão dos conceitos. Uma possível solução seria a explicitação do conceito e de seu contexto quando surgem pela primeira vez, se eles foram extremamente importantes, caso não sejam, poderiam ser substituídos apenas por sua explicação, evitando o recorrente uso de termos que não serão significativos para os alunos de ensino de Sociologia. Lembrando que muitas vezes, a dificuldade maior não está no conceito, mas na forma como é veiculado, ou seja, o autor poderia se comprometer a fazer uso de uma linguagem mais objetiva, ao invés de buscar jargões que poderiam dificultar a compreensão, pois o foco do livro didático é o aluno, por isso, seria interessante que os autores lembrassem que o debate sobre o conhecimento deve ocorrer no espaço escolar e não no acadêmico, no nível médio, e não no superior.

3.1.7. Fontes

Na Sociologia, as fontes podem ser mapas, jornais, revistas e tabelas, dependendo da escolha de cada autor, por que a disciplina possibilita a análise desses materiais como forma de apreensão da realidade social, ou seja, elas podem ser referências dos documentos apresentados nos livros didáticos.

“A apresentação e discussão de fontes históricas são imprescindíveis para que o livro didático introduza os alunos na metodologia própria da História”. (Brasil, 1999b: 464)

As fontes são importantes para que se localize a origem dos dados científicos, pois identificam a forma como eles foram coletados e podem localizar o modo como os autores formulam sua base teórica, permitindo que professores e alunos tenham acesso a origem desses materiais. Além disso, a origem e a data das fontes poderiam trazer importantes informações acerca daquilo que se analisa, a fim de compreender melhor o contexto de produção da obra.

3.1.8. Atividades e exercícios

As atividades e exercícios aparecem nos livros didáticos, após um texto, para que se compreendam os conceitos mencionados, porém na Sociologia, seria possível propor atividades que extrapolassem os textos citados e estabelecessem relações com o cotidiano do educando ou com obras já estudadas, pois segundo o PNLD,

“As *atividades e exercícios* devem não apenas buscar a realização dos objetivos, mas também estar plenamente integradas aos conteúdos, possibilitando o desenvolvimento de diferentes habilidades, estimulando a observação, a investigação, a análise, a síntese, a criatividade, a comparação, a interpretação e avaliação”. (Brasil, 1999b: 464)

Se o PNLD define que atividades devam estimular a observação e a criatividade, o ensino de Sociologia poderia contribuir propondo análises e pesquisas da própria escola quer dizer, propor formas de apreensão do conhecimento que não ficassem restritas aos textos ou ao livro, assim como, a análise de um filme, buscando conceitos estudados, seria um exercício de reflexão que imporá desafios ao educando.

3.1.9. Imagens e recursos visuais

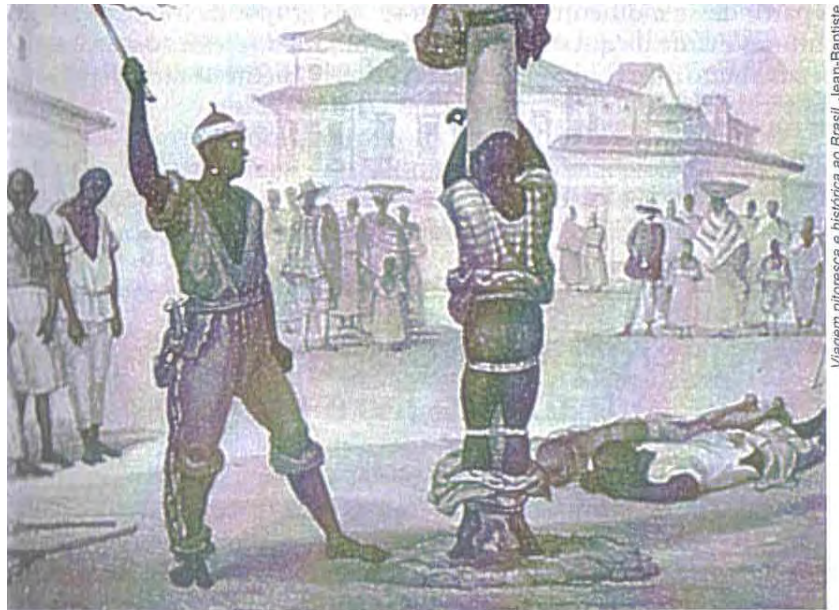
De acordo com o PNLD, as imagens divulgadas pelos livros didáticos podem ser integradas como partes componentes do texto e não como uma mera ilustração. A proposta desse programa de avaliação seria que a imagem fosse discutida com referência ao texto,

para que pudesse contribuir em sua compreensão. Se ela for compreendida como ilustração, sua origem não teria grande importância, mas se ela for interpretada como componente importante de compreensão, sua origem, cores e definição deveriam ser priorizadas, porque se ela não for suficientemente clara poderia comprometer sua própria leitura e consequentemente, a compreensão do texto.

“As *imagens* e os *recursos visuais* devem, preferencialmente, fazer parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em ilustrações dos mesmos textos, mas sim em recursos intrínsecos à problematização e à compreensão dos conteúdos históricos. Assim, as ilustrações, para auxiliar na leitura e na compreensão dos textos, precisam estar adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas às finalidades para as quais foram elaboradas, ser claras, precisas e de fácil compreensão”. (Brasil, 1999b: 464)

Na Sociologia, as imagens podem ser utilizadas para que se analisem as intenções daqueles que estão retratando um determinado evento, isso se faz de modo regular nos textos acadêmicos, mas não é recorrente nos livros didáticos da disciplina. Observamos que o ângulo de uma fotografia e os elementos que são colocados no primeiro plano são importantes para que se avalie a intencionalidade daquele registro, tomando como um foco de análise e não como um retrato da realidade. Dessa forma, o autor da imagem, a data e o local seriam dados fundamentais para a compreensão de uma fotografia.

Além disso, se as cores originais das imagens fossem preservadas, poderíamos obter maiores informações acerca dos elementos veiculados por elas, ou seja, a partir de suas cores obteríamos maior definição de seus objetos. No entanto, possivelmente por questões financeiras, os livros didáticos são reproduzidos em preto e branco, e suas imagens são veiculadas em tons de cinzas e sem as cores originais, limitando a análise de seus elementos.



Viagem pitoresca e histórica ao Brasil, Jean-Baptiste

ivos em praça pública era uma ocorrência comum no Rio de Janeiro.

urdo e escravo africano trabalhar basicamente nas atividades agrícola-

(Tomazi, 2000: 63)



(Oliveira, 2004: 219)

Se analisarmos as duas imagens retiradas de livros didáticos, poderíamos perceber que a manutenção das cores na segunda imagem permite que possamos observar com maior clareza as feições das crianças retratadas, assim como observar outros detalhes, como as condições materiais desta sala de aula (vidros quebrados, paredes riscadas) que não apareceriam em tons de cinza. Assim como ocorre na primeira imagem, pintura de Jean Baptiste Debret, os matizes de cores são característicos desse pintor e ele é largamente citado nos relatos referentes ao Brasil, se fossem conservadas as cores poderíamos obter mais conhecimento sobre essa e outras obras, assim como poderíamos observar as feições daqueles que assistem o castigo do escravo, se eram escravos ou não, a maneira como estavam vestidos e outros elementos que não estão claros nessa reprodução. A proposição

da leitura integral poderia instrumentalizar o aluno para que fizesse o mesmo exercício com outras imagens, assim o autor do livro não precisaria fazer uma leitura detalhada a todo momento, bastaria que o fizesse algumas vezes para que o aluno pudesse fazê-lo como um exercício de reflexão, talvez proposto pelo livro.

Se tomarmos as pinturas e os filmes podemos analisar elementos que tornam cada um desses suportes diferenciados. Nos filmes seria possível analisar leituras da realidade, a partir do ângulo de filmagens e o modo como as tomadas foram executadas. Nas pinturas, podemos identificar o autor, suas intenções e o contexto histórico de produção.

3.1.10. Mapas, gráficos e tabelas

O PNLD recomenda que:

“Nos *mapas*, as legendas devem respeitar as convenções cartográficas; nos *gráficos e tabelas*, constar títulos, fontes, datas; e as *ilustrações* acompanhadas dos respectivos créditos”. (Brasil, 1999b: 464)

A escolha do material gráfico deve obedecer quase aos mesmos critérios descritos para as imagens, uma vez que eles também fazem parte do texto e oferecem possibilidades analíticas aos educandos. Se as referências a esses dados não forem citadas comprometerão sua análise, pois a presença do título, data e fonte direcionam a observação, ao permitirem a veiculação de determinados dados são informações também do contexto.

Os mapas devem respeitar suas escalas originais para que sejam analisados de forma adequada para que não haja distorção na percepção do aluno. O primeiro mapa apresentado, em geral, proporcionará parâmetros de análise para os posteriores, ou seja, a primeira análise de mapa indicará padrões para a compreensão de outros. Dessa forma, cada um deles poderia propor leituras mais abrangentes inicialmente até que o aluno se habitue com esse tipo de instrumento, e posteriormente poderia haver análises mais específicas.

3.2. COSTA, C. *Sociologia: Introdução à Ciência da Sociedade*. São Paulo: Moderna. 1997.

A autora é doutora em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e docente da Escola de Comunicações e Artes da mesma universidade. Ela escreveu somente este livro didático, mas é autora de outras obras: “Democracia”, “Caminhando contra o vento” e “Grilos da galera”.

3.2.1. Introdução

O livro está dividido em nove unidades organizados em vinte capítulos. A estrutura dos capítulos é composta por: apresentação do tema; apresentação dos autores que discutem o tema; atividades (questões); tema para debate (pequeno texto); aplicação do conceito (músicas / vídeos); leitura complementar (trechos de autores clássicos ou de autores secundários).

As duas primeiras partes são compostas por textos elaborados pela autora, e em suas margens, surgem caixas (boxes) com pequenas sínteses de conceitos ou os trechos mais importantes do texto, que podem ser considerados como resumos das idéias (conceitos) principais.

3.2.2. Explicitação da opção metodológica

A obra cumpre seus objetivos, uma vez que a autora apresenta as principais escolas do pensamento sociológico e demonstra coerência metodológica no texto apresentado ao longo do livro, ao centrar-se naquilo que se propõe:

“A elaboração do livro *Sociologia – Introdução à ciência da sociedade* teve como princípio básico fornecer a alunos, professores e aos demais interessados em ciências humanas uma síntese das principais escolas do pensamento sociológico, sob um prisma histórico e crítico. (...)” (Costa, 1997: s/n)

A autora reserva a unidade III para apresentar alguns autores clássicos da Sociologia denominada de “Sociologia Clássica”, com menor ênfase nas demais unidades. A autora procurou fundamentar seu texto citando autores das Ciências Sociais a partir de trechos de suas obras ou em resumos produzidos pela autora. Por exemplo,

“Durkheim se distingue dos demais positivistas porque suas idéias ultrapassaram a reflexão filosófica e chegaram a constituir um todo organizado e sistemático de pressupostos teóricos e metodológicos sobre a sociedade”. (Costa, 1997: 64)

Neste trecho, a autora analisa a produção acadêmica de Durkheim comparando-o com autores apresentados no capítulo anterior, localizando-o diante de assuntos anteriormente discutidos. Mesmo promovendo relação entre os assuntos, este parágrafo oferece dificuldades de compreensão aos alunos, por apresentar um vocabulário complexo. Além disso, a fundamentação teórica não proporciona uma apreensão integral dos conhecimentos discutidos, uma vez que são exigidos pré-requisitos.

Segundo Sarandy, os livros didáticos optam por discutir duas compreensões acerca do ensino de Sociologia, a primeira se refere a uma “ferramenta teórica” de leitura do mundo e a outra como um instrumento de intervenção para transformar a sociedade atual. Nesse sentido, a função da Sociologia estaria dada pela forma como ela pode contribuir na apreensão de uma leitura do contexto social, seja teoricamente ou como instrumento de intervenção.

“Pode-se verificar, a partir das seções anteriores, que a sociologia dos livros didáticos é compreendida duplamente: (a) como chave para a compreensão da sociedade de um modo geral, e da sociedade brasileira em particular, portanto, como “ferramenta teórica” que permite o desvendamento do real na medida em que é apreendida pelo aluno, ou (b) como instrumento de intervenção, uma espécie de “fermento do povo”, que pode fornecer subsídios e estímulo à ação transformadora. De modo bastante amplo, a sociologia é pensada em termos de suas possíveis contribuições, ainda que estas não sejam colocadas de forma explícita e operacionalizadas em termos de objetivos pedagógicos específicos. Em outros termos, não há uma justificação explícita ou objetivos específicos de aprendizagem para os conteúdos tratados nos manuais”. (Sarandy, 2004: 98)

Costa apresenta as duas compreensões para a Sociologia nos livros didáticos, optando pelo estudo como uma forma de intervenção, a partir do uso dos conceitos

sociológicos, o aluno poderá ser capaz de intervir melhor o mundo circundante. Ela pretende auxiliar o aluno no desenvolvimento de uma “pesquisa de intervenção” como forma de modificar a sociedade, ao propor mudanças de ordem individual e coletiva, a partir de ações pautadas no conhecimento adquirido nos estudos teóricos. Para Costa (1997: s/n), “(...) o conhecimento sociológico pode levar a um maior comprometimento e responsabilidade para com a sociedade em que se vive”. A autora aposta que o conhecimento traz subsídios para as mudanças de ordem social em uma perspectiva de engajamento social, segundo ela, o conhecimento motiva a transformação.

A pesquisa ofereceria meios para a compreensão do mundo a ponto de o indivíduo buscar caminhos para transformá-lo, seja a partir dos movimentos sociais ou de organizações comunitárias. Nesse sentido, a pesquisa seria um meio de descobrir formas de transformação, por exemplo, os alunos pesquisariam as relações que se estabelecem entre a pobreza e a criminalidade.

Na unidade “Métodos e Técnicas de pesquisa”, a autora discute a função das pesquisas, ao afirmar que:

“Se é verdade que Durkheim em sua época precisou desenvolver maneiras corretas de investigação e atuação sobre a realidade, podemos dizer que hoje, mais ainda, se cobra do cientista social um conjunto adequado de métodos de investigação que possibilite a transformação dos dados de pesquisa em formas de ação, intervenção e controle da realidade”. (Costa, 1997: 209)

De acordo com a autora, a função da pesquisa é conhecer a realidade com o propósito de criar ações para produzir mudanças sociais. Dessa forma, não haveria transformação sem o conhecimento da realidade ou que uma pesquisa só pode ser produzida com esse propósito de intervenção social.

A perspectiva selecionada por Costa não era usual nos primeiros manuais de Sociologia, pois eles se recusavam a propor pesquisa de campo para os alunos. De acordo com Meucci (2000: 21),

“A análise do livro de Pontes de Miranda nos faz, também identificar resistências, para não dizer recusa, com relação à prática da pesquisa científica no âmbito das ciências sociais”.

No passado, os primeiros manuais resistiram em introduzir pesquisas de campo, mesmo sabendo que o propósito dessa prática não é a execução de pesquisa com grande rigor científico, mas uma aquisição de saberes acerca do modo como o conhecimento é produzido no campo acadêmico. Quando esses autores começam a fazer uso de pesquisa, surge a idéia da utilização do conhecimento sociológico como instrumento de intervenção da realidade social. Hoje, poucos livros propõem pesquisas com exceção de Costa. De acordo com Meucci,

“Em resumo, quando não se temia mais olhar para a realidade social. Compreendeu-se que o conhecimento sociológico era a base para a transformação desta realidade e os intelectuais eram agentes privilegiados para a execução da obra de constituição da nação. A disciplina sociológica, nesse processo de mudança de consciência, corporificou estas novas tendências, sobretudo, o desejo de mudar o país, dar-lhe novo destino, inventar novas tradições”. (Meucci, 2000: 34)

Observa-se que a idéia do conhecimento como instrumento de intervenção social não estava presente em todos os manuais, assim como não está nos livros didáticos escritos nas últimas décadas, contudo aqueles que propunham pesquisa a atrelavam ao “desejo de mudar o país”. Entende-se a presença dessa compreensão de Sociologia no livro de Costa como uma única na medida em que não está presente nos demais livros selecionados para esta pesquisa.

No caso dos primeiros manuais, os autores que seguiam a opção de atrelar a pesquisa, o conhecimento e a ação como processos interdependentes e necessários para os estudantes. Havia a idéia de constituição de uma nação nos manuais e hoje, tal processo seria compreendido como forma para modificar a realidade vivida, ao interferir nos problemas sociais para melhorar a sociedade brasileira.

A modificação da realidade social nos dias atuais, segundo Costa, ficaria a cargo da sociedade como um todo, porém entende-se que há uma perspectiva de que os alunos sejam responsáveis por promover tais mudanças, ao serem o público destinatário dos livros didáticos. Enquanto nos primeiros manuais a responsabilidade pertenceria a aqueles que decidissem estudar as áreas ligadas às Ciências Sociais, hoje, o universo tem se modificado e a responsabilidade foi ampliada para toda a sociedade começando pelos estudantes.

3.2.3. Incorporação das experiências dos alunos

Ao longo do livro não identificamos referências às experiências dos alunos, uma vez que a autora baseia os exemplos apresentados nas obras de autores clássicos. Não qualquer indicação dirigida ao leitor, no caso os alunos de ensino médio. Mesmo nas unidades que se referem a explanação de técnicas de pesquisa, que poderiam oferecer um diálogo com o leitor, não observamos indícios dessa ordem. Por exemplo,

“Como se pode perceber, observar – aparentemente uma atividade simples na tarefa cotidiana do cientista social – é uma estratégia importantíssima, rica e, como muitas outras, deve estar cercada de rigor e método. Tarefa que, à semelhança dos demais procedimentos de pesquisa, depende, antes de mais nada, da significância dos pressupostos teóricos, dos conceitos e indicadores” (Costa, 1997: 214)

Este trecho oferece instruções para a observação, como uma das etapas de pesquisa; para tanto poderia haver um diálogo com o leitor, indicando como este poderia proceder no momento da coleta de dados. Ao invés disso, encontramos uma linguagem impessoal (“como se pode perceber”), a autora se distancia do aluno e em outros momentos, verificamos prescrição (“deve estar cercada de rigor e técnico”). Dessa forma, a autora optou por distanciar-se do leitor.

A autora reserva um espaço para dialogar com os alunos chamado de “Aplicação do Conceito”, nessa seção a autora propõe exercícios para que os alunos articulem as teorias discutidas pelo capítulo com filmes, artigos de jornais e em alguns momentos ela se dirige ao leitor,

“Este capítulo aborda inúmeros aspectos da sociedade contemporânea, essa mesma em que você vive. Com uma máquina fotográfica, procure registrar aspectos de sua cidade nos quais você identifica essa realidade de que a autora fala. Depois, em grupo, redija legendas para uma exposição em classe.” (Costa, 1997: 305)

Neste fragmento a autora propõe uma atividade a ser executada pelos alunos. No caso, ela usa uma linguagem pessoal e dirigida diretamente ao leitor, fazendo uso de pronomes pessoais. Essa tendência não é encontrada em outras partes do livro, somente em exercícios como esse. A autora poderia utilizar a mesma linguagem que instruiu sobre as

etapas de uma pesquisa, neste trecho também temos orientações, só que estas indicam um diálogo entre a autora e o leitor.

3.2.4. Temas

O livro está dividido em seções bastante diversificadas; as primeiras unidades se referem à exposição de teorias e autores, enquanto a parte final é dedicada à pesquisa e discussão de problemas da sociedade brasileira como a violência e a pobreza.

Na primeira unidade, a autora discute a relação entre a História e o surgimento da Sociologia parece tênue, não há discussão suficiente entre esses conhecimentos. A relação entre a História e o surgimento da Sociologia envolve mais elementos do que os expostos pela autora, porque ela não discute, por exemplo

“Portanto, o aparecimento da sociologia significou que as questões concernentes às relações entre os homens deixaram de ser apenas matéria religiosa e do senso comum: passaram a interessar também aos cientistas”. (Costa, 1997: 8)

A autora faz uma passagem muito rápida de um momento, no qual a religião era o alicerce social, para o surgimento da ciência, em substituição ao anterior, como se isso não houvesse gerado inúmeros conflitos.

Ao relacionar religião com senso-comum pode-se gerar interpretações confusas porque este último pode estar imbuído de elementos religiosos, mas não necessariamente a religião opera com pressupostos do senso-comum, na medida em que ela apresenta os seus próprios mecanismos de compreensão de mundo.

Os capítulos 2 (A ilustração e a sociedade contratual) e 3 (A crise das explicações religiosas e o triunfo da ciência) estão afastados dos demais capítulos e até mesmo dos leitores, pois a linguagem é mais exigente para os alunos que conhecem pouco ou muito pouco do jargão das Ciências Sociais e da História. Para tanto, seria necessário que fizessem várias leituras e recorressem a outras fontes como a um dicionário de Língua Portuguesa, isto é possível constatar na seguinte passagem:

“A mentalidade vai se tornando paulatinamente laica – desligada das questões sagradas e transcendentais -, as preocupações metafísicas vão convivendo com outras mais imediatistas e materiais, centradas principalmente no homem”. (Costa, 1997: 18).

Este trecho escrito pela autora utiliza uma linguagem bastante elevada que dificulta a apreensão dos educandos. Na medida em que são necessários conhecimentos anteriores para a compreensão da idéia desse fragmento, por exemplo o aluno teria que saber os termos como metafísica, questões transcendentais e outros para entender os argumentos apresentados pela autora.

Nos capítulos da Unidade III se apresentam os autores clássicos da Sociologia, havendo um maior cuidado com os conceitos, pois os autores são citados a partir de trechos (pequenas passagens) com o objetivo de sustentar o resumo teórico elaborado pela autora.

3.2.5. Textos complementares

Os textos complementares apresentam uma questão, ora específica ora abrangente, dificultando sua correção e talvez, uma possível discussão encaminhada pelo professor, uma vez que ela não segue uma regra. De qualquer modo, esta seção é posta como opcional.

Como atesta o seguinte texto com a questão subsequente:

O agricultor e seu planejamento

“Pretendemos , neste artigo, tentar imaginar como um tradicional produtor de grãos planejará a sua atividade para os próximos anos. Para tanto, vamos considerar hipoteticamente um proprietário de terras que o tem o perfil, como agricultor, da média dos produtores. Sua gleba é apropriada para o cultivo de cereais, ainda que tenha, no passado, se inclinado ao cultivo do café e da cana-de-açúcar. Suas máquinas e implementos agrícolas são próprios para a cultura de milho, soja e trigo, principais produtos que comercializa.

Nosso personagem – como a maioria de nossos agricultores – também amargou temporadas de assaz críticas, máxime nos últimos anos. Momentos houve de desânimo, de desolação, de tristeza. Pensou muitas vezes em abandonar, como

tantos outros, a atividade tradicional da família, pois sentia a aproximação de ser obrigado a vender suas terras para honrar seus compromissos. O ponto alto dessa crise ocorreu em 1983.

O nosso produtor, mesmo em face dessas adversidades, sempre acreditando que o “sucesso de amanhã depende do nosso trabalho de hoje”, redobrou suas forças e continuou com o seu trabalho perseverante, apostando, nos últimos meses, no cultivo de trigo”. (Folha de São Paulo, 22 de janeiro de 1987 apud Costa, 1997: 16).

“Como podemos perceber, nessa notícia, a penetração do pensamento sociológico nos meios de comunicação de massa?”(Costa, 1997: 16)

A questão citada, do capítulo I denominado de “introdução”, exige um conhecimento profundo dos conceitos, que ainda estão prematuros (simples) nos capítulos introdutórios. Talvez, esta questão poderia ser melhor explorada nos capítulos posteriores, quando o aluno tivesse mais subsídios e traquejo para utilizar conceitos de forma analítica.

3.2.6. Linguagem

No capítulo introdutório, a linguagem é mais acessível do que nos demais, porém não significa que haja algum tipo de simplificação para auxiliar a compreensão dos educandos, porque os demais capítulos, possivelmente por serem mais teóricos (estarem atrelados a autores clássicos) propõem uma linguagem mais exigente e bastante específica aos leitores, em outras palavras, a autora faz uso de jargões das Ciências Sociais que não foram discutidos anteriormente. Os conceitos são citados como se já fizessem parte do universo dos alunos.

No momento em que a autora apresenta as idéias de Rousseau, temos:

“Para alicerçar suas idéias a respeito da legitimidade do Estado a serviço dos interesses comuns e dos direitos naturais do homem, Rousseau procurou traçar a trajetória da humanidade a partir do igualitarismo primitivo até a sociedade diferenciada. Para ele, a origem dessa diferenciação estava no aparecimento da propriedade privada. Justamente por essa crítica à propriedade, distingue-se dos demais filósofos da Ilustração”. (Costa, 1997: 33)

Nesse trecho, há termos que deveriam ter sido anteriormente discutidos como “igualitarismo primitivo”, “propriedade privada” e outros. Desse modo, a autora assume que os alunos são capazes de compreender essa e outras passagens sem que seja necessário oferecer termos e conceitos em glossário. A partir disso, é possível identificar descuidos na linguagem, pois esta não auxilia a compreensão do aluno, fazendo com que este livro não seja didático, pelo contrário, pois se o primeiro contato do aluno com as teorias e autores das Ciências Sociais for com este tipo de texto, tal evento não favorecerá necessidades futuras de aprofundamento desses teóricos, uma vez que não haverá interesses, por considerá-los muito difíceis ou talvez até desnecessários por não tê-los compreendido adequadamente.

Em outros momentos, identificamos exatamente o inverso, a linguagem se torna tão simples que chega a produzir equívocos, como:

“Portanto, para que um bebê humano se transforme em um homem propriamente dito, capaz de agir, viver e se reproduzir como tal, é necessário um longo aprendizado, pelo qual as antigas gerações transmitem às mais novas suas experiências e conhecimentos”. (Costa, 1997: 2)

A autora utiliza exemplos simplórios como a formação do ser social, para o qual o bebê precisa ser treinado para ingressar no mundo, a partir de regras estabelecidas pelas gerações anteriores. A autora poderia discutir as esferas (instituições) que fornecem aprendizado e discutir a formação social, distinguindo aquilo que é aprendido daquilo que é inato sem reduções desse tipo.

3.2.7. Fontes

As referências bibliográficas deste livro pertencem a diferentes fontes, encontrando desde de artigos de jornais até trechos de obras clássicas, dependendo da seção do livro. Cada uma delas pode apresentar ou não obras clássicas, dependendo de seus objetivos. No texto de apresentação não identificamos com frequência trechos de obras acadêmicas, pois

a autora prefere oferecer resumos a fim de preparar os alunos para os textos de comentadores e de clássicos, encontrados nas “Leituras complementares”, predominantemente, e na “Aplicação de conceitos” com menor incidência.

3.2.8. Atividades e exercícios

As atividades (capítulos introdutórios) exigem conhecimentos profundos, ou seja, há a necessidade de pressupostos sem que o aluno tenha estudado os conhecimentos sociológicos exigidos anteriormente. Desse modo, as atividades exigem conhecimentos profundos dos conceitos sociológicos, gerando lacunas entre o conhecimento exigido e o apresentado, porque não é possível aplicar um conhecimento que não foi compreendido totalmente, por isso acreditamos que os alunos não adquirirão traquejo teórico suficiente para responder as questões proporcionadas pelo livro. Tal desenvoltura teórica é obtida nos exercícios de reflexão.

“4. Neste capítulo procuramos explicar as diferenças entre dois métodos de conhecimento – o dedutivo e o indutivo -, um baseado na lógica e o outro na experiência. Dê dois exemplos de pesquisas nas quais você perceba a aplicação dessas metodologias”. (questão do capítulo 3, p. 42)

“9. O que é dumping social?” (questão do capítulo 17, p.267)

Para que um aluno seja capaz de associar tipos de pesquisas com métodos dedutivos e indutivos, ele precisa entender bem o conceito de metodologia, de pesquisa e a teoria. A explanação dos métodos de conhecimento indutivo e dedutivo é rasteira, impossibilitando o aluno de responder adequadamente a questão. Assim como seria necessário que o aluno compreendesse com profundidade uma pesquisa científica para que pudesse expor exemplos. Entretanto, a autora somente explica detalhadamente os procedimentos da pesquisa científica nos últimos capítulos, desse modo, acreditamos que os alunos ainda não saibam diferenciar os tipos de pesquisas existentes no capítulo 3. Talvez nem tenham conhecimento suficiente para compreender que as teorias são fruto de pesquisas científicas, mesmo que a autora tenha apresentado as teorias dos autores clássicos não significa que os

alunos tenham feito associações, relacionando os procedimentos seguidos como parte de um protocolo de pesquisa científica.

Não há uma incorporação dos conceitos estudados em capítulos anteriores e as questões continuam presas ao texto. Há uma tendência de incorporação de questões de cunho reflexivo, no entanto a autora insiste até o final do livro em pedir conceitos de forma estanque, que podem ser respondidos somente olhando os boxes dos capítulos. Assim não há uma incorporação de diferentes níveis de dificuldade, a reflexão ainda se conserva no mesmo nível (simples), por não exigir a inclusão das discussões encontradas nos textos naquilo que está sendo questionado. Só exige-se que ele (aluno) saiba reproduzir o conceito, em uma atividade de “recorte e cole”, ao recortar do texto passagens integrais, inserindo como respostas. Por exemplo,

“4. Como o sociólogo deve estudar os fatos sociais?” (Costa, 1997: 65)

No Box temos,

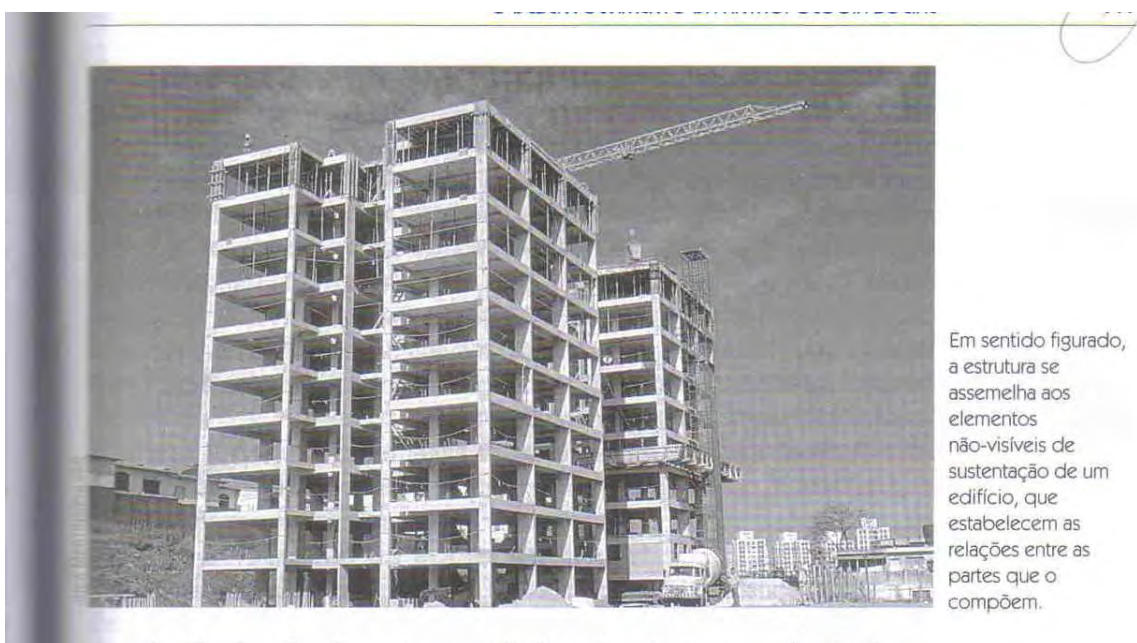
“Durkheim aconselhava o cientista a estudar os fatos sociais como <i>coisas</i> , fenômenos que lhe são exteriores e podem ser observados e medidos de forma objetiva ²⁷ ”.

De acordo com os fragmentos citados, é possível perceber que a pergunta citada pode ser facilmente respondida com o conteúdo do Box apresentado. Nesse caso, a leitura integral do texto tornou-se desnecessária e a autora facilita a identificação dos conceitos destacando-nos. Há também um problema na pergunta, pois a autora questiona sobre o modo como o sociólogo estuda, nesse caso, ela está se referindo a categoria sociólogo (coletivo), mas a pergunta correta seria questionar a respeito do sociólogo para Durkheim e não sobre a totalidade de sociólogos.

²⁷ Os grifos pertencem ao texto original.

3.2.9. Imagens e recursos visuais

O uso de imagens é secundário no livro e na medida em que são usadas apenas como ilustrações do texto, sua ausência não prejudicaria a compreensão. Esse material é escasso e subutilizado, ou seja, a autora não incorpora as informações presentes nas imagens como instrumento de produção de conhecimento. Muitas vezes o texto é interrompido por uma imagem, porém esta não se insere de maneira adequada, não é posta como parte do texto.



(Costa, 1997: 117)

A imagem citada oferece associações equivocadas, porquanto não seria adequado associar o estruturalismo com a estrutura de um prédio em construção, já que historicamente as Ciências Humanas vem buscando estratégias de compreensão próprias, diferentes das Ciências Exatas ou Biológicas (a partir de sua constituição enquanto Ciência), ampliado aqui o sentido de estrutura. Seria interessante exemplificar relacionando as teorias com os fenômenos sociais e culturais. Esse tipo de associação levaria os alunos a entenderem que uma sociedade não desmoronaria se suas estruturas fossem modificadas, como sugere a imagem ao explicar que “Em sentido figurado, a estrutura se assemelha aos elementos não-visíveis de sustentação de um edifício, que estabelecem as relações entre as

partes que o compõe”, porém segundo o estruturalismo, teríamos uma nova sociedade se um de seus elementos fosse modificado e não o seu desmoronamento. Em um edifício nem sempre a “estrutura” estabelece relação entre as partes, como ocorre na sociedade. Essa imagem, indicaria para os alunos uma idéia de imutabilidade dos fenômenos sociais quando sabemos que os grupos sociais estão em constante processo de mutação.

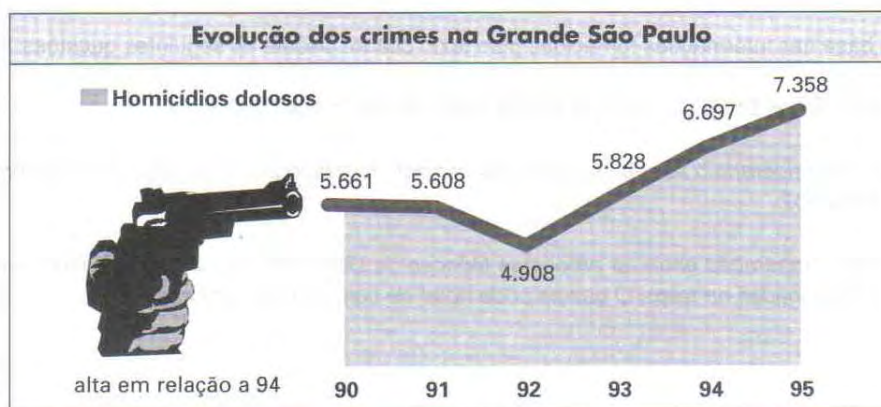
3.2.10. Mapas, gráficos e tabelas

Esses recursos didáticos são importantes na constituição deste livro, uma vez que estão presentes constantemente, especialmente nas unidades referentes às pesquisas, pois a autora salienta a necessidade de construí-los para veicular as informações obtidas pelas pesquisas.

Ao longo do livro, nós pudemos identificar várias tabelas, gráficos e até mesmo a duplicidade de um deles, ou seja, a autora apresenta duas vezes o mesmo gráfico. O gráfico “Evolução dos Crimes na Grande São Paulo” está presente nas “atividades” do capítulo 5 (página 67) juntamente com uma reportagem da Folha de São Paulo e na “Aplicação de conceitos”, no capítulo 19 (página 290), momento em que o texto é colocado na íntegra. O mesmo gráfico aparece em duas atividades diferentes. A primeira se refere a um “fato social”, que segundo a autora é definido por três características: coerção social, exterioridade e generalidade, no qual o aluno só possui o gráfico para retirar informações sem qualquer informação adicional, que estará presente no capítulo dezenove; o gráfico é inserido no texto e o foco passa ser a discussão em torno da violência. Esses dados foram elaborados pela Secretaria da Segurança do Estado de São Paulo, março de 1996.

3. Estudando o gráfico a seguir, da reportagem "Fim-de-semana registra 54 homicídios na cidade de SP", publicada pela *Folha de S.Paulo*, explique:

- Seria um fato social?
- Segundo Durkheim trata-se de um fato social normal ou patológico?



Fonte: Secretaria da Segurança do Estado de São Paulo, março de 1996.

(Costa, 1997: 67)

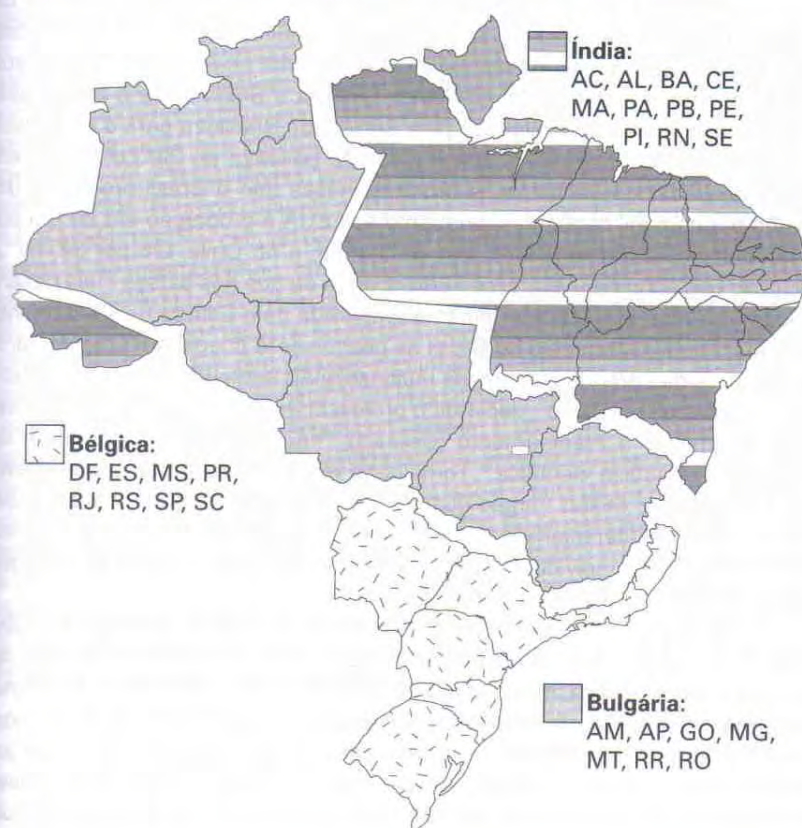
No capítulo 5, a análise dos dados fica a cargo do aluno a partir da proposição das duas perguntas citadas, cabendo a este interpretar os dados e relacioná-los com a teoria. De modo análogo, no capítulo 19, a autora expõe novamente o gráfico acrescido de um texto que relata dados adicionais e analisam o crescimento da violência na Grande São Paulo, com uma pergunta que cobra correlações entre estes dados e as informações sobre violência do capítulo. Acreditamos que seria mais produtivo se a autora oferecesse uma análise preliminar que complementasse as informações da reportagem que o acompanhe, oferecendo um panorama mais amplo de discussão em torno do conhecimento proporcionado por este gráfico.

A duplicidade de informações poderia ser explorada na perspectiva que um mesmo dado carrega várias dimensões de análise, dependendo do enfoque. Entretanto, a autora não menciona a duplicidade, nesse caso, um leitor mais desatento nem perceberia porque estão separados por várias páginas e analisados sob temáticas diferentes, assim como também estão apresentados de modo diverso (parcialmente e integralmente).

Além deles, a autora ainda cita outros gráficos e tabelas produzidos pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), que em geral, aparecem em seções de

“Aplicação de Conceitos” ou “Temas para debate”, nos quais a autora propõe exercícios de interpretação. Essas atividades são coerentes com os objetivos propostos, pois seria mais difícil elaborar uma pesquisa sem saber como analisar gráficos e tabelas. Nesse sentido, os exercícios propostos pelo livro seriam uma forma de preparar os alunos para a produção de seus próprios dados posteriormente, nos capítulos finais.

OS TRÊS BRASIS



Índice de Desenvolvimento Humano (por Estado)*

1. Rio Grande do Sul (0,871)	14. Roraima (0,749)
2. Distrito Federal (0,858)	15. Rondônia (0,715)
3. São Paulo (0,850)	16. Pará (0,688)
4. Santa Catarina (0,842)	17. Acre (0,665)
5. Rio de Janeiro (0,838)	18. Sergipe (0,663)
6. Paraná (0,827)	19. Bahia (0,609)
7. Mato Grosso do Sul (0,826)	20. Pernambuco (0,577)
8. Espírito Santo (0,816)	21. Rio Grande do Norte (0,574)
9. Amazonas (0,797)	22. Maranhão (0,512)
10. Amapá (0,781)	23. Ceará (0,506)
11. Minas Gerais (0,779)	24. Piauí (0,502)
12. Mato Grosso (0,769)	25. Alagoas (0,500)
13. Goiás (0,760)	26. Paraíba (0,466)

* Varia de 1 (máximo) a 0 (mínimo).

Fonte: PNUD/Ipea, *O Estado de S. Paulo*, 18 jun. 1996.

(Costa, 1997: 187)

O mapa citado está acompanhado por um texto publicado por um jornal, nele são discutidos os termos principais como a definição dos “Três Brasis”, a partir disso, a autora propõe uma pesquisa que compare os países citados (Índia, Bélgica e Bulgária), a fim de que os alunos discutam as informações do texto fazendo correlações com os dados pesquisados. A autora poderia ter oferecido um tipo de análise dos dados fornecidos pelos gráficos, iniciando uma discussão que pudesse ser finalizada pelos alunos, pois seria necessário primeiramente discutir algumas questões, como as informações contidas nos mapas e estratégias de leitura, para posteriormente exigir outras análises.

3.2.11. Conclusão

A autora alcança, em termos formais, a maior parte dos objetivos a que se propõe, apresentando os autores clássicos, ensinando e incentivando a fazer pesquisa de campo. Entretanto, sua proposição de engajamento social fica a desejar, pois ainda que a autora se comprometa a fazê-lo, caberá ao leitor a decisão de seguir tal proposição ou não, ou seja, não há garantias que todo o aluno (leitor deste livro) se engajará no processo de mudanças de ordem social, sendo lideranças de movimentos sociais ou que mobilizará outros membros da sociedade para algum tipo de transformação social.

Ainda que a autora cumpra seus objetivos, o livro carrega uma série de problemas, uma vez que os capítulos são tão complexos quanto os temas, não há uma progressão de complexidade, eles já iniciam com temáticas complexas e permanecem relativamente no mesmo nível ao longo de todo o livro, não há um aprofundamento compatível com as exigências de algumas questões propostas pela autora.

Os capítulos nem sempre incorporam conceitos e temas tratados nos capítulos anteriores; em grande parte do tempo, a autora escolhe eventos alinhados cronologicamente, em detrimento de temáticas correlacionadas, ou seja, que pudessem guardar relação.

3.3. OLIVEIRA, P.S. Introdução à Sociologia. São Paulo: Ática. 2004.

Segundo Sarandy (2004, 17),

“Pérsio Santos de Oliveira foi professor do ensino médio por vários anos, no período entre 1972 e fins da década de 1980. Graduou-se em Ciências Sociais pela USP, em 1969. Mestre em Sociologia pela mesma instituição, em 1976. Professor Titular de Sociologia da Faculdade de Registro, em São Paulo, porém licenciado. Atualmente é diretor do Colégio Valribeira, no Vale do Ribeira, em São Paulo”.

Esse livro é uma das obras mais vendidas de ensino de Sociologia, podendo ser considerada com maior número de edições vendidas nessa área, o que faz autor profissional, o mesmo não pode ser dito dos demais autores das obras selecionadas para esta pesquisa, já que suas obras foram reeditadas poucas vezes comparativamente a Oliveira. Apesar deste autor ser professor universitário atualmente, por muitos anos, ele foi professor do ensino médio, o que possivelmente, contribuiu no processo de elaboração do livro e posteriormente em suas diversas edições.

Nessa pesquisa selecionamos a edição de 2004, que não é a mais recente, pois em 2006 houve o lançamento de outra edição, porém não haveria tempo hábil para analisá-la. Então, optamos por nos atermos a edição anterior. A partir disso, verificamos que essa obra tem passado por inúmeras edições, com intuito de manter-se atualizada e conservar a grande fatia do mercado editorial, como de fato vem se concretizando, dado o seu grande volume de vendas.

3.3.1. Introdução

O livro está organizado em onze capítulos. A estrutura dos capítulos é composta por: “Apresentação dos temas e das teorias”, “Questões para estudo” (conceituais); “Filmes sugeridos”; “Leituras complementares” com questões (1 ou 2) de livre interpretação.

“A obra está estruturada em 11 capítulos. Cada capítulo é uma “unidade” em si, um estudo que, apesar de entrelaçar-se aos demais, se apresenta como completo, não havendo uma seqüenciação necessária entre eles”. (Sarandy, 2004: 89)

Como afirma Sarandy, os capítulos são independentes, não havendo necessidade de serem lidos na seqüência. Dessa forma, o professor ficaria livre para desenvolver um curso de sua preferência, conforme suas necessidades ele poderia criar encadeamentos diferentes para cada tema.

3.3.2. Explicitação da opção metodológica

Segundo Oliveira, na apresentação:

“Um livro de linguagem acessível, capaz de explicar de forma clara, simples e objetiva os conceitos mais abstratos da Sociologia; que dá ao leitor condições de entender a sociedade em que vive, com seus conflitos e contradições; um livro, enfim, que contribui para a formação de cidadãos ativos e dotados de senso crítico. (...)”. (Oliveira, 2004: 3)

A linguagem utilizada pelo autor é de fato acessível, é mais acessível em relação aos demais autores. No entanto, há momentos em que ela é simplória, ou seja, faltam elementos para que o aluno compreenda melhor. Dessa forma, a escolha por uma linguagem mais acessível pode prejudicar a qualidade do texto oferecido pelo livro, porque ela deixa de ser argumentativa para ser somente descritiva. Somente a explanação das teorias ou dos autores não auxilia a compreensão do texto, e por vezes o texto é muito imediatista. A tentativa de trabalhar com uma linguagem simples faz com que o autor economize palavras, frases importantes.

Seria possível constatar um acúmulo de informações no seguinte trecho, em que o autor apresenta uma interpretação sociológica da “tendência single”, ao tecer comentários sobre as razões pelas quais as pessoas optam por morarem sozinhas:

“A primeira constatação é óbvia: as pessoas se casam menos e com mais idade. Portanto, o número de solteiros é cada vez maior no país. O grupo dos descasados também contribui para fazer crescer o número dos que vivem sozinhos. Cerca de 150 mil pessoas se divorciam anualmente no Brasil. Como os casais tendem a ter menos filhos do que antigamente, é comum que cada um arrume o seu próprio canto. Além disso, o aumento da expectativa de vida do brasileiro faz com que o número de idosos também aumente”. (Oliveira, 2004: 51)

Neste fragmento de texto, observamos que o autor cita vários argumentos que justificariam o fato de as pessoas viverem sozinhas. Porém o autor, ao dizer que “o grupo dos descasados também contribui para fazer crescer o número dos que vivem sozinhos”, faz associações equivocadas ao afirmar que pessoas que morem sozinhas vivam sozinhas, esses indivíduos vivem em sociedades, travando relações sociais a todo momento, seja no trabalho, nas instituições de ensino, religiosas e outras, incluindo relações entre namorados. Além disso, seria possível dizer que as situações descritas podem ser transitórias, já que a situação atual de “descasado” é tão instável quanto a situação anterior de “casados”, nesse e nos demais casos, não verificamos que a escolha por morar sozinho seja tão definitiva quanto o autor tenta descrever, em que se estabeleçam esses padrões de comportamento.. Dessa forma, identificamos problemas de argumentação como no último trecho em que o autor expõe informações sobre o aumento da expectativa de vida, deixando a cargo do leitor a associação com as informações de trechos anteriores, havendo algumas possibilidades de leitura, se a expectativa de vida aumentou haveria razão para se discutir o fato de se morar sozinho, pois o texto não fornece informações acerca dos sexos, podendo aumentar para homens e mulheres, então não haveria razão para discutir essa questão entre os idosos, uma outra leitura diria respeito ao fato de as pessoas se divorciarem e então morarem sozinha, havendo um aumento na expectativa de vida, tal situação seria prolongada por um período maior de tempo. Diante dessas possibilidades de leitura, verificamos que a estratégia de simplificação da linguagem utilizada causa problemas aos leitores, uma vez que algumas análises exigem uma explanação mais cuidadosa do autor com o estabelecimento dos elementos presentes no texto, para que pareçam uma lista de informações, mas que possam ser articuladas umas com as outras.

No entanto, isso pode representar uma vantagem para o público, na medida em que este é o livro didático mais vendido de nossa lista. Nesse sentido, se a linguagem mais acessível pode ser interpretada como um facilitador para alunos e professores, ele não executa o que propõe porque não observamos como seria possível formar o cidadão ativo a partir de textos que não discutem os dados que expõem, constituindo-se, muitas vezes, um apanhado de informações acerca de um tema.

3.3.3. Incorporação das experiências dos alunos

Ao longo do livro, o autor constrói seu texto explicando os conceitos a partir de exemplos que fariam parte do universo do educando, em geral, explicando eventos ocorridos na escola ou na família.

“Para Durkheim, a Sociologia é o estudo dos *atos sociais*. Um exemplo simples nos ajuda a entender esse conceito formulado por Durkheim. Se um aluno chegasse à escola vestido com roupa de praia, certamente ficaria numa situação desconfortável: os colegas ririam dele, o professor lhe daria uma bronca e provavelmente o diretor o mandaria de volta para casa para pôr uma roupa adequada. Existe um modo de se vestir que é comum, que todos seguem (nesse caso, todos os alunos da escola) (...)”. (Oliveira, 2004: 13)

O autor busca apresentar exemplos que façam parte do cotidiano dos alunos, porém eles podem ser estereotipados em alguns momentos. Nesse caso, as ações descritas são representações do universo escolar.

Nesse trecho, o autor toma um exemplo que ele acredita fazer parte do cotidiano dos alunos para explicar o conceito de fato social. O autor descreve uma representação de uma escola, ao mesmo tempo em que cita uma situação. No entanto, não é possível afirmar que esta situação terá as consequências citadas pelo autor: que o aluno será ridicularizado pelos demais alunos ou que a vestimenta citada seria reprovada pela instituição escolar.

A escola abriga agentes que desempenham papéis diferentes que não estariam necessariamente dispostos da forma como o autor descreve, pois se imaginássemos que esses alunos estivessem em uma cidade praiana, talvez não fosse tão improvável que os alunos usassem vestimentas de praia para irem à escola, no caso fariam uso de bermudas e shorts que não são situados nesse tipo de cidade nem em outras, uma vez que nem todas as escolas definem uma vestimenta para seus alunos. Desse modo, dizer que adolescentes seguem uma norma na vestimenta não condiz com a realidade observada no cotidiano, e poderia ser questionado pelos alunos, que testam os limites dos argumentos e exemplos.

3.3.4. Temas

O livro é temático, ou seja, o autor discute temas como a cidadania, capitalismo, classes sociais, cultura e outros. A partir deles, há a apresentação de autores clássicos quando Oliveira considera conveniente, porém sua opção é centrada nos temas e não na apresentação de teóricos. Algumas vezes, o autor seleciona um foco de análise (uma corrente teórica, nem sempre explicitada), isso se dá pelo fato de Oliveira priorizar a discussão do tema e não apresentar análises de autores acadêmicos. Nesse caso, pode haver a impressão de que há um especialista para cada assunto (estudiosos de um único tema) e que só há uma forma de analisar os fenômenos sociais. Como no seguinte trecho:

“O conflito social é um processo social, pois provoca mudanças na sociedade. Tomemos o exemplo dos negros norte-americanos. Depois de violentos choques com a polícia durante os anos de 1960, eles conseguiram ver reconhecidos os seus direitos civis. Passados mais de trinta anos, embora certas formas de racismo e discriminação ainda persistam nos Estados Unidos, o negro integrou-se, pelo menos em parte, à sociedade norte-americana”. (Oliveira, 2004:33)

O autor analisa a questão dos conflitos sociais por um prisma específico da questão a respeito dos afro-descendentes nos Estados Unidos, que ao longo de sua história conquistaram alguns direitos; ao dizer que “(...) embora certas formas de racismo e discriminação ainda persistam nos Estados Unidos, o negro integrou-se, pelo menos em parte, à sociedade norte-americana”, pode gerar uma leitura equivocada da realidade, uma vez que os afro-descendentes não conquistaram formas de participação que os considerem integrados e dotados dos mesmos direitos dos caucasianos. Além disso, o autor poderia discutir que nem sempre os conflitos geram mudanças que beneficiem os grupos que reivindicam direitos, como no caso dos curdos e de outros que já viveram períodos de instabilidade e ainda não conquistaram direitos, ou a questão dos grupos paramilitares como o ETA, as FARC e outros que estão envolvidos há muitos anos em conflitos e ainda não conquistaram suas reivindicações. Se o autor tivesse discutido mais demoradamente

essas questões, estaria apresentando suas características positivas e negativas, discutindo seus impactos sobre a população civil e descrevendo-os como ações de determinados grupos sociais, sem que toda a população se envolva no processo, havendo aqueles que reprovam, mesmo sendo beneficiados com as conquistas, ou aqueles que aprovam, porém preferem não participar e outros, não havendo unanimidade durante o processo, nem no caso dos movimentos dos afro-descendentes no início da década de 1960.

Ao comparar essa questão com as condições brasileiras, temos:

“Já no Brasil, o preconceito nunca foi tão ostensivo quanto nos Estados Unidos. Além disso, sempre foram comuns aqui as uniões inter-raciais, e a miscigenação da população é um fato que não se pode negar (ao contrário do que ocorre nos Estados Unidos). Por essa razão, há quem afirme que no Brasil temos uma “democracia racial”.(Oliveira, 2004:34).

Esta análise de Oliveira é reducionista, uma vez que não se pode dizer que no Brasil o preconceito seja menos ostensivo do que nos Estados Unidos. Se temos miscigenação, isto não significa que haja ou tenha havido melhor aceitação dos afro-descendentes pelo restante da população. No Brasil, a história da miscigenação teve início com grupos miscigenados que também eram escravos. O autor não expõe os debates sobre a temática do racismo no Brasil, pois segundo Munanga:

“(…) O Brasil é, sem dúvida, respeitando a proporcionalidade, o país racista que tem menos negros e mestiços nos estabelecimentos de ensino superior, isto até nos Estados da Federação onde constituem maioria, como no Estado da Bahia, por exemplo. (...)” (Munanga, 1996: 93)

Oliveira ignora as pesquisas sobre o racismo no Brasil, ainda que tenhamos tido miscigenação, não significa que vivamos em uma democracia racial, uma vez que os negros continuam afastados do ensino superior. Ao mesmo tempo, o autor também ignora os resultados das pesquisas promovidas pela UNESCO que desmitificaram a imagem do Brasil como país de democracia racial.

De acordo com a análise dos textos produzidos pelo autor, é possível dizer que há uma carência de fundamentação teórica, características comuns aos livros didáticos, pois o autor não as discute com profundidade, não apresentando uma análise teórica de conceitos que fundamentem suas discussões, ao não diferenciar a forma como os eventos sociais ocorrem.

O autor faz um esforço para relacionar os capítulos:

“Assim como a história de Victor de Aveyron, narrada no capítulo 1, o fracassado experimento de Frederico II mostra que a comunicação é vital para a espécie humana e para o desenvolvimento da cultura” (Oliveira, 2004:27)

Oliveira tenta discutir que a história de Victor de Aveyron, menino selvagem, pode ser comparada com o experimento de Frederico II, porque ambos se referiam a comunicação como condição necessária para a sobrevivência humana. Esse tipo de análise despreza as condições históricas de produção ao promover generalizações, não explicando a que pressões sociais estavam submetidos esses sujeitos; por exemplo, não discute as razões pelas quais as crianças eram abandonadas na Europa.

Frederico II foi imperador do Sacro Império Romano Germânico e fez uma experiência com crianças para saber quais eram as línguas que falariam se nunca tivessem ouvido alguém falar. Então ele

“Deu instruções às amas e mães adotivas para que alimentassem as crianças e lhes dessem banho, mas que sob hipótese nenhuma falassem com elas ou perto delas. O experimento fracassou, porque todas as crianças morreram”. (Horton, P.B. e Hunt, C.L. apud Oliveira, 2004: 27)

Nesse caso, o autor coloca a comunicação como fator essencial para a sobrevivência, porém no experimento de Frederico II, houve negligências de outras ordens, pois as crianças foram submetidas a um regime que as privou da convivência social impedindo sua socialização com o restante da sociedade. Ainda que tal processo passe pela comunicação, esta é apenas um dos elementos que faz parte do processo de humanização composto por vários fatores.

3.3.5. Textos complementares

Em geral, os textos selecionados para esta seção são jornalísticos, retirados de jornais e revistas de grande circulação na cidade de São Paulo. Eles são oferecidos pelo autor por discutirem assuntos semelhantes ao capítulo no qual está inserido. Muitas vezes, tais textos trazem uma discussão isolada, descrevendo um acontecimento que se relaciona ao tema já discutido, não acrescentando muitos dados ou informações novas às discussões anteriores.

As obras originais são raras, mas quando aparecem são adaptações. As adaptações podem acarretar prejuízos na leitura, uma vez que promovem generalizações e reduções inadequadas por transformar textos de dez a vinte páginas em uma lauda; acabando por deixar explicações inacabadas ao apresentar um resumo do texto original. Tais resumos nos remetem a mesma estrutura de textos jornalísticos que servem como uma espécie de comunicação rápida de um assunto, podemos observar o mesmo nos resumos, ao não localizarmos uma reconstrução argumentativa dos autores mas somente referências curtas de um ou outro conceito.

3.3.6. Linguagem

Os textos elaborados por Oliveira são de fácil apreensão e com o intuito de aproximar-se dos alunos, ele utiliza uma linguagem acessível e sem rebuscamento. Como observou Sarandy (2004: 92)

“(…)Há, nos manuais estudados nesta dissertação, uma tendência geral para a conceituação e distinção teórica de conceitos e de temáticas. A diferença do manual de Pêrsio de Oliveira com o manual de Lago, que do ponto de vista didático é o mais conceitual entre os estudados nesta dissertação, está no tratamento didático um pouco mais apurado – o que não significa dizer de sua qualidade especificamente didática. Somente quero apontar o fato do manual de Oliveira realizar uma exposição conceitual em linguagem mais coloquial, mais próxima ao universo juvenil (em geral, jovens de 14 e 15 anos) e com um esforço visível para a explicação das idéias, com exemplificações e até mesmo um tratamento gráfico e editorial mais próximo ao que normalmente vemos em livros de outras disciplinas

da categoria didáticos. A despeito de afirmações discutíveis no livro de Oliveira, ele é menos “seco” e menos “linear” que o proposto por Lago, que é mais direto e mais rigoroso quanto às “definições conceituais”, sem nenhum tratamento gráfico (um texto didático, literalmente). Deve estar claro que não é objetivo das afirmações anteriores estabelecer um *ranking* dos manuais, nem mesmo um julgamento do ponto de vista puramente didático-pedagógico, pois não se trata aqui desse tipo de avaliação dessas obras, mas tão somente de apresentá-las em todos os seus aspectos da forma mais completa possível. Daí que podemos observar de forma razoável que do ponto de vista didático-pedagógico os manuais podem ser organizados numa ordem, indo do menos operacional – no sentido didático-pedagógico – ao que mais se assemelha aos livros didáticos de outras disciplinas, como história e geografia; nesse sentido, teríamos: o manual de Lago num extremo e o de Oliveira em outro, com os de Meksenas e Tomazi entre os dois. Mas mesmo essa observação é bastante questionável se considerarmos as experiências práticas de professores de sociologia no ensino médio – incluindo a minha própria experiência como professor do ensino médio –, que em conversas com o autor desta dissertação têm relatado possibilidades, sucessos e dificuldades no uso de todos os manuais aqui descritos”.

Segundo Sarandy, o livro de Oliveira pode ser considerado mais didático do que os demais exatamente porque utiliza uma linguagem mais coloquial e trazer exemplos que integram o universo etário dos alunos, discutindo situações ocorridas na escola ou na família. Dessa forma, o livro de Oliveira é “mais operacional” do que os demais, - quer dizer - por apresentar textos acessíveis e intercalados com outras informações que promovem quebras no texto elaborado pelo autor, com boxes ou pequenos quadros.

No livro de Oliveira (2004: 104-105), destacamos o seguinte box:

“Leia no box a seguir uma interpretação literária crítica e melancólica da sociedade mercantil. Trata-se de um poema escrito pelo poeta barroco brasileiro Gregório de Matos Guerra (1636-1695)”

À cidade de Bahia

Triste Bahia! Ó quão dessemelhante
Estás e estou do nosso antigo estado!
Pobre te vejo a ti, tu a mi empenhado,
Rica te vi eu já, tu a mi abundante.

A ti trocou-te a máquina mercante,
Que em tua larga barra tem entrado,
A mim foi-me trocando, e tem trocado,
Tanto negócio e tanto negociante.

Deste em dar tanto açúcar excelente
Pelas drogas inúteis, que abelhuda
Simples aceitas do sagaz Brichote.

Oh se quisera Deus que de repente
Um dia amanheceras tão sisuda
Que fora de algodão o teu capote!

(In: José Miguel Wisnik. Gregório de
matos – Poemas escolhidos. São Paulo,
Cultrix, 1975. p. 40-2)

A partir do boxe citado, é possível ter uma idéia do tipo de informação veiculado nessas quebras de textos. Nesse caso, o boxe não ajuda o leitor a compreender o tema “mercantilismo” dado o grau de dificuldade deste poema. O autor coloca um pequeno trecho introdutório ao boxe, mas que não analisa seu conteúdo. A relação entre o texto do capítulo e o conteúdo do boxe ficaria a cargo do leitor, entretanto, este raramente o faz ao simplesmente ignorar o boxe ou quadros adicionais, seguindo a leitura do texto do capítulo. No caso citado temos a linguagem do poema impondo dificuldades de leitura, tal problema poderia ser minimizado se o autor analisasse o conteúdo do boxe, explicitando as razões pelas quais ele inseriu tal poema neste capítulo.

De acordo com o seguinte trecho, é possível verificar as indicações de Sarandy:

“Ao dar uma aula e exigir que os alunos prestem atenção, o professor está cumprindo os deveres e exercendo os direitos ligados a seu *status* social. Ou seja, está cumprindo seu papel social”. (Oliveira, 2004: 79)

Neste fragmento, observamos como o autor faz uso de uma linguagem acessível. Nesse caso, este uso trouxe implicações negativas, uma vez que a compreensão foi prejudicada ao passar tão rapidamente por conceitos e apresentar explicações muito simples, fazendo parecer que os conceitos de “status social” e “papel social” carregam o mesmo significado. Se ele fizesse parágrafos mais longos, teríamos explicações mais cuidadosas e compreensíveis. Dessa forma, o uso de uma linguagem mais coloquial não promoveu melhor compreensão do texto, uma vez que esta foi prejudicada pela redução de explicações, além de gerar um texto híbrido, em dois registros: coloquial e conceitual.

Oliveira selecionou exemplos que fizessem parte do universo dos educandos para que estes compreendessem os conceitos, ao analisar situações que poderiam ter ocorrido dentro de uma instituição escolar. Entretanto, a escola é um mundo no qual há uma separação entre seus agentes - os educandos, professores e demais membros da comunidade escolar - e nela ocorrem inúmeras situações que podem ser vistas sob ângulos diversos. Dessa forma, o autor faz uma leitura como professor de uma unidade escolar, o que pode não condizer com uma leitura empreendida por um adolescente. Se pensarmos no trecho citado, um aluno poderia discordar que o professor “ao dar uma aula e exigir que os alunos prestem atenção” esteja cumprindo seu dever, como alunos estão submetidos a outras regras sociais, impostas pelo grupo, que os fazem discordar dessa afirmativa. Oliveira não analisa com profundidade esta e outras questões para que os alunos possam se apropriar dos conceitos e aplicá-los. As situações criadas por Oliveira aprisionam o aluno em um tipo de análise do contexto social que não os tornam capazes de debater outras idéias, ficando constantemente no plano das representações; em outras palavras, ficando limitados a uma visão circunstancial criada pelo autor. Podendo haver dois tipos de implicações, na primeira, os alunos não se reconheceriam nessas situações e teriam a tendência a rejeitá-las; a segunda levaria a apropriações passivas da análise do autor; em outras palavras, os alunos não teriam instrumentos suficientes para compreenderem que estas situações não condizem com o seu cotidiano, mas tenderiam a aceitá-las. Infelizmente, acreditamos que o segundo caso seria mais comum, pois os alunos tendem a tomarem os livros didáticos sem questioná-los. No universo escolar, os alunos acreditam mais nos livros didáticos do que nos professores; ainda que estes critiquem os livros, apontando erros, os alunos tendem a discordar e manterem-se fiéis às informações escritas.

3.3.7. Fontes

O autor prioriza fontes obtidas a partir de veículos de grande circulação como revistas e jornais do eixo Rio – São Paulo e nacionais. Tal fato seria positivo, se o autor promovesse leituras diversas daquelas empreendidas por leitores regulares desses meios, para que os alunos exercitassem uma leitura crítica desses instrumentos de veiculação de informações. Contudo, o autor indica uma leitura superficial ao estabelecer que os alunos leiam e respondam questionários que não exigem reflexão.

Os textos jornalísticos não analisam assuntos em profundidade já que sua intenção é transmitir uma informação ou veicular uma opinião; nesse sentido, não há maiores preocupações com a linguagem e com a seleção de argumentos, ao contrário dos textos científicos que priorizam a argumentação, pois estes se obrigam a explicar o modo como o autor chegou a determinadas conclusões ao analisar com detalhes situações, fazendo ligações com outros textos para sustentar a argumentação. Nos textos jornalísticos, seu autor emite opiniões bastante particulares que não sustentariam uma argumentação e que para um leitor menos treinado podem ser facilmente apropriadas. Diferentemente de um texto acadêmico que insere o leitor em um universo de argumentação levantado pelo autor, mas sustentado por uma tradição acadêmica, na qual ele busca outros teóricos para fundamentá-lo, com duplo registro, um teórico e outro empírico, ambos fruto de pesquisa. O texto jornalístico já instala uma discussão como se esta fosse propriedade comum, ou seja, todos os leitores são levados pela legitimidade dos fatos descritos a concordarem com o autor, sabendo-se que este é responsável pela seleção dos acontecimentos e pelo encadeamento, leva o leitor a concordar com sua opinião. Em um texto jornalístico, o leitor parece não ter muitas escolhas senão aderir à notícia, mas em um texto acadêmico, ele pode discordar dos argumentos com maior discernimento, por serem explanados para instalarem uma discussão e não obterem o consentimento do leitor tão facilmente quanto nos demais textos.

3.3.8. Atividades e exercícios

No livro de Oliveira, há várias seções com exercícios e atividades. Algumas estão após o texto elaborado pelo próprio autor e outras nos textos complementares. Embora sejam referentes a textos diferentes, elas são similares ao exigirem um esforço reduzido dos alunos.

Nós podemos dividir os exercícios em questões de localização no texto (“recorte e cole”) e questões de interpretação pessoal (como o indivíduo assimilou?). Nas primeiras, não há necessidade de o aluno compreender os conceitos, já que ele pode simplesmente reproduzi-los sem alterações, e nas últimas, o aluno pode produzir interpretações para aquilo que estudou, e são questões que exigiriam algo a mais dos educandos, pois estes teriam de elaborar suas respostas a partir daquilo que estudaram. Entretanto, esses dois tipos de questões não são ordenados de forma a exigir uma progressão de dificuldade, como se observa nas duas questões abaixo:

“2. Defina o conceito, o objeto e o objetivo das Ciências Sociais?” (questão do capítulo 1, Oliveira, 2004: 17)

“10. Qual a importância da educação formal como instrumento de afirmação da cidadania?” (questão do capítulo 12, Oliveira, 2004: 225)

Essas questões são verdadeiros “recorte e cole”, porque o aluno pode identificar as respostas em trechos no livro, sem ao menos ter lido integralmente o texto, pois eles podem ser encontrados a partir de palavras-chave. Se pensássemos em respostas adequadas, teríamos uma lista com várias possibilidades como descrever uma situação na qual identificaríamos os conceitos, entretanto a resposta à primeira pergunta está nos seguintes trechos do texto:

“(…) as Ciências caracterizam-se pelo estudo sistemático do comportamento social do ser humano. Dessa forma, o *objeto*²⁸ das Ciências Sociais é o ser humano em suas relações sociais.

²⁸ O grifo pertence ao texto original.

Ao mesmo tempo, as Ciências Sociais têm por objetivo ampliar o conhecimento sobre o ser humano em suas interações sociais e estudar a ação social em suas diversas dimensões” (Oliveira, 2004: 10)

A partir desse trecho, seria possível afirmar que a resposta pode ser retirada dele sem que ao aluno tenha entendido as informações, bastando reproduzi-las. Nesses dois parágrafos encontramos um objeto, um objetivo e uma definição das Ciências Sociais, obtidas no primeiro capítulo do livro; além disso, o autor coloca o termo objeto em *itálico* para enfatizá-lo e ao mesmo tempo, auxilia a localização da resposta, eximindo o aluno de ler o texto integralmente.

No capítulo 12 a situação é a mesma e a resposta para a pergunta citada pode ser retirada do seguinte trecho:

“(...) a educação formal qualificada tornou-se prioridade absoluta dos governos. Os países que não se prepararem convenientemente para o novo mundo que está surgindo ficarão para trás, assim como seus cidadãos. Dessa forma, a educação passa a ser cada vez mais um instrumento vital para que o indivíduo possa enfrentar os desafios da sociedade contemporânea”. (Oliveira, 2004: 216)

Este trecho oferece uma resposta completa à pergunta citada, se bem que equivocada e dirigida ao apresentar a preparação dos “cidadãos para os desafios da sociedade contemporânea” como a razão para a educação formal ser considerada importante, como se houvesse uma única resposta a essa pergunta. Na resposta selecionada pelo autor, há uma correlação entre a educação formal e o desenvolvimento econômico em uma idéia de competitividade entre os países do mundo, desprezando as necessidades internas da sociedade. Entretanto, poderíamos pensar em alternativas de respostas, como expor exemplos de desafios da educação formal a partir do acesso à leitura que proporcionaria um maior conhecimento sobre os direitos civis auxiliando os indivíduos no exercício de seus direitos; quer dizer, o fato de aprender a ler poderia auxiliar o exercício ao direito de retorno a educação formal após a idade garantida por lei, permitindo que jovens e adultos possam retomar seus estudos.

As questões reflexivas estão concentradas após as leituras complementares. Dessa forma, o autor opta por questões de localização nos seus textos, a partir das quais o aluno identifica a resposta no texto e a reproduz sem alterações. Como por exemplo:

“Leituras complementares”: “Em sua opinião, como deve ser aplicado o método científico no campo das Ciências Sociais?” (Oliveira, 2004: 19)

Esse tipo de questão oferece outras exigências, uma vez que o aluno é obrigado a pensar sobre um assunto e emitir a sua opinião sobre o mesmo. Embora a correção deste tipo de pergunta ofereça alguma dificuldade, especialmente no estabelecimento de critérios que definam o acerto e o erro, ela pode ser interessante se o aluno conseguir articular aquilo que aprendeu com as suas opiniões no sentido de desenvolver argumentos.

O fato de o aluno emitir uma opinião pode auxiliá-lo a refletir sobre as idéias do texto, além de desenvolver uma capacidade de redação. Essa opinião poderia ser o início de uma discussão que levasse em conta a opinião do sujeito para que, posteriormente, ele pudesse relacioná-la com a teoria; entretanto a tarefa referida pelo autor se encerra em si mesma: o aluno emite uma opinião que não é posteriormente retomada nem desenvolvida. Um dos problemas de correção poderia ser resolvido se a questão fosse melhor formulada, não exigindo que os alunos ficassem apenas na emissão de opiniões, mas que desenvolvessem argumentações com base em teorias sociológicas.

3.3.9. Imagens e recursos visuais

Nesse quesito o livro de Oliveira pode ser considerado um dos melhores, pois sua obra está repleta de recursos iconográficos de vários tipos, predominando as fotografias. Normalmente, estão acompanhadas por um pequeno texto que as liga com a discussão maior a qual estão inseridas. Como por exemplo,



(Oliveira, 2004: 171)

Nesta imagem podemos perceber o modo como o autor relaciona a imagem com os argumentos de seu texto, que trata das instituições sociais, no caso, o Poder Judiciário, além de acrescentar informações sobre a imagem, a escultura e o seu significado enquanto símbolo.

Os registros iconográficos são cuidadosamente citados com o local no qual foram capturados com a respectiva data, tais informações são relevantes para uma leitura da imagem em si mesma, o que é interessante para que os alunos aprendam a fazê-la. Apesar de o autor apresentar informações adicionais sobre a imagem, nem sempre faz uma leitura mais atenciosa de seus elementos, como podemos observar na imagem citada, sua leitura poderia estar imersa no texto também obrigando o aluno a ler tanto o texto quanto a imagem como elementos necessários para a compreensão integral do tema discutido.

Além delas, temos filmes sugeridos sem sugestões de trabalho, eles são simplesmente nomeados a cada capítulo do livro. Dessa forma, o autor não propõe um roteiro de trabalho para os filmes nem apresenta a sinopse ou quaisquer informações que os liguem com os temas discutidos. Oliveira poderia apresentar os filmes e propor atividades a partir deles, algo que auxiliasse o professor e incentivasse os alunos a procurá-los e assistirem. A presença dos títulos dos filmes não contribui para a formação dos alunos, pois não oferecem subsídios para tal tarefa, ao não propor sugestões nem atividades referentes a eles, tornando difícil relacioná-los com os temas.

3.3.10. Mapas, gráficos e tabelas

Oliveira faz pouco uso de gráficos e tabelas, havendo poucos nessa obra. Em geral eles são citados durante o texto do autor. Por exemplo,

“Composição etária com predominância de jovens²⁹. Assim, nos países subdesenvolvidos os índices de natalidade são altos, enquanto a expectativa de vida é baixa. Nos países desenvolvidos, ao contrário, o índice de nascimentos é baixo, enquanto a expectativa de vida é alta. Isso faz com que a porcentagem de jovens seja maior nos países subdesenvolvidos do que nos países desenvolvidos, como se pode verificar na tabela a seguir.”

²⁹ Os grifos pertencem ao texto original.

Distribuição etária da população em alguns países (em %)							
	Países "maduros"			Em transição	Países "jovens"		
	Estados Unidos	Japão	Suécia	Brasil	México	Egito	Nigéria
Jovens	31,0	29,0	24,8	46,5	53,7	50,8	58,4
Adultos	52,3	52,4	52,0	46,4	40,1	42,9	37,4
Idosos	16,7	18,6	23,2	7,1	6,2	6,3	4,2

Fonte: ONU, *Demographic Yearbook*, 1995.

capítulo 11 • O subdesenvolvimento 197

(Oliveira, 2004: 197)

O autor insere as informações deste gráfico para explicar os indicadores de subdesenvolvimento, indicando que há mais jovens em países subdesenvolvidos do que nos demais, porém ele usa a denominação de países "jovens , maduros e em transição" para definir o grau de desenvolvimento de cada país, promovendo diferenciações gerais e equivocadas sobre os países, sem analisar seus dados. Desse modo, o gráfico aparece como mera ilustração do texto produzindo certas distorções.

Ao contrário do gráfico citado, ao longo do livro, o autor analisa alguns dados de gráficos de modo bastante superficial sem esgotar suas possibilidades analíticas. Um outro problema seria a ausência de exercícios que exigissem dos alunos o desenvolvimento de análises de gráficos e tabelas. Acreditamos que se o autor faz análises de dados estatísticos, ele deseja que os alunos possam aprender a fazê-lo, mas se não oferece momentos para que os alunos exercitem em atividades, os alunos estarão perdendo a oportunidade de ler gráficos dos principais veículos de informação (jornais).

O pequeno número de gráficos e tabelas poderia indicar que o autor escolheu priorizar os textos escritos e os recursos iconográficos, deixando um pouco a desejar no conhecimento estatístico, mas se pensarmos no ensino de Sociologia como também uma

capacitação para a leitura de outros textos, - jornais, revistas etc -, o livro tem pouco a contribuir nesse sentido.

3.3.11. Conclusão

Este livro de Oliveira é didático por apresentar uma linguagem acessível e exemplificar os conceitos a partir de informações do cotidiano juvenil. Ainda que tais exemplos incorram em equívocos por construírem representações sobre o universo dos educandos, de alguma forma, o autor imprimiu a vontade de aproximar o conteúdo deste livro aos alunos.

O autor preferiu organizar seu livro em forma de temas, deixando as teorias em posição secundária, ou seja, elas foram sendo apresentadas à medida em que os temas foram sendo discutidos, não havendo a preocupação em discutir os vários teóricos das Ciências Sociais.

De acordo com as escolhas feitas pelo autor, o livro raramente apresenta os teóricos juntamente com suas teorias, e talvez na tentativa de facilitar o acesso aos alunos, ele oferece explicações simplistas para fenômenos complexos.

Há um esforço para relacionar os capítulos entre si, ainda que sejam poucas linhas; isso aparece na parte introdutória de alguns capítulos, como se retomasse a discussão anterior para iniciar uma próxima. O autor justifica essa ausência de relação ao expor que o professor está livre para organizar os capítulos de acordo com suas necessidades.

Apesar das dificuldades expostas neste livro, ele é amplamente utilizado pelos professores de São Paulo, o que não constituiria um problema em si mesmo se os professores discutissem-nos e procurarem saná-los ao longo do curso, mas infelizmente, isso raramente ocorre.

3.4. TOMAZI, N. D. (coordenador). Iniciação à Sociologia. São Paulo: Atual. 2000.

Segundo Sarandy (2004: 16),

“Nelson Dacio Tomazi é sociólogo, professor aposentado do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina – UEL . Graduado em Ciências Sociais, em 1972 pela UFPR. Mestre em História, em 1989 pela UNESP – Assis, e Doutor em História pela UFPR em 1997. É autor dos livros: *Sociologia da Educação* (São Paulo: Atual Editora, 1997), *Norte do Paraná: História e fantasmagorias* (Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2000) e Coordenador/Autor do livro *Iniciação à Sociologia* (2ª ed. São Paulo: Atual, 2000). Foi professor da UFPR, na graduação e Pós-Graduação, na linha de pesquisa “Sociologia no ensino médio”. Organizou o manual *Iniciação à Sociologia*, para o qual escreveu alguns capítulos.”

Tomazi possui vasta experiência como docente em universidades, assim como escreveu vários livros e coordenou a obra selecionada para esta pesquisa. Na posição de coordenador, Tomazi convidou especialistas que ficaram responsáveis por capítulos diferentes do livro, escrevendo somente os capítulos iniciais.

“Sobre os co-autores do manual, sabemos que: Marcos Cesar Alvarez é Mestre em Sociologia pela USP e professor de Teoria Sociológica da UNESP (Marília-SP), Maria José de Rezende é Mestre em Sociologia pela PUC-SP e professora de Sociologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR), Pedro Roberto Ferreira é Mestre em Ciência Política pela PUC-SP e professor de Ciência Política da Universidade de Londrina (UEL-PR), Regina Aída Crespo é Mestre em Teoria Literária pela Unicamp-SP e professora de Sociologia da UNESP (Marília-SP) e Ricardo de Jesus Silveira é Mestre em Ciências Políticas e Sociais pela PUC-SP e professor de Sociologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR)”. (Sarandy, 2004: 16).

De acordo com Sarandy, as pessoas convidadas para escreverem os demais capítulos eram especializadas em ramos em Sociologia, Ciência Política, Teoria Literária, estando ligados a docência universitária na UEL no Paraná ou na UNESP Marília, em São Paulo.

3.4.1. Introdução

O livro está dividido em seis unidades organizadas em dezessete capítulos. A estrutura dos capítulos é composta por: “Apresentação do tema”; “Textos para discussão” com questões.

Antes de cada tema, na maior parte dos capítulos, o autor responsável expõe um texto introdutório, normalmente localizado no verso do capítulo, no qual oferece vários tipos de questionamentos, como por exemplo:

“Antes de se analisarem algumas situações e formas de trabalho, é necessário que se responda à pergunta: para que existe o trabalho? Ao procurar responder essa questão, outra pergunta se impõe quase imediatamente: quem “inventou” o trabalho?” (Tomazi, 2000: 34)

Tais perguntas podem ser discutidas junto com os alunos, nesse sentido, o autor estaria oferecendo aos professores motivadores para a apresentação de cada tema, com o intuito de suscitar discussões iniciais, que ao longo do texto seriam respondidas pelo autor. Dessa forma, o professor pode utilizá-la para que os alunos levantem hipóteses a serem testadas ao longo do estudo do capítulo, para que estes questionem o seu próprio conhecimento acerca do tema estudado, criando um clima de discussão sobre aquilo que sabem e como as Ciências Sociais teorizam tais temáticas. Ao longo do tempo, o aluno pode se acostumar a fazer esse percurso: auto-questionamento e pesquisa, até que se torne uma atividade usual e ele aprenda a buscar respostas para suas perguntas.

A intenção do autor é tornar o texto compreensivo para o aluno ao estabelecer estratégias de leitura como esta, ou seja, se o aluno já cria perguntas a serem respondidas durante a leitura do texto, este pode ser melhor compreendido pois seu estudo passa a ter um objetivo e um método de leitura.

No primeiro capítulo, é possível perceber uma introdução do contexto histórico e uma introdução aos teóricos, pois ele apresenta brevemente os autores clássicos da Sociologia, fazendo um resumo de sua atuação no campo científico e descrevendo algumas de suas obras mais destacadas. Neste capítulo introdutório não há questões nem textos complementares.

Na unidade I, há uma retomada dos autores clássicos, analisando suas obras de acordo com os estudos que promoveram sobre os fenômenos sociais. No início, o autor discute o papel do eleitor na eleição de um prefeito, exemplo retomado várias vezes para explicar fenômenos sociais diferentes. A idéia central é explicar a ação dos agentes sociais para além de suas escolhas pessoais, para tanto, ele apresenta três exemplos: eleição, universidade e greve.

A respeito das greves,

“temos um trabalhador numa determinada indústria. Suponhamos que ele conheça o dono da pequena indústria em que trabalha e que tenha até uma boa amizade com ele. Apesar da amizade entre o trabalhador e seu patrão, provavelmente durante a greve ambos estarão colocados em lados opostos: de um lado, o trabalhador reivindicando melhores salários e melhores condições de trabalho junto com seus companheiros; do outro, o patrão e os administradores da empresa afirmando que não podem mais aumentar os salários. Independentemente da amizade, patrão e empregado estarão em lados opostos no decorrer da greve.” (Tomazi, 2000:14)

Esse exemplo descreve como os agentes envolvidos em uma greve podem proceder antes e durante, ao explicar os eventos que motivaram a greve, sem que estes estejam necessariamente influenciados pela relação pessoal entre o patrão e empregado. Dessa forma, esse exemplo mostra que as reivindicações trabalhistas podem independer das relações pessoais estabelecidas entre as pessoas. O autor pode ter escolhido discutir essa questão para opô-la ao senso comum, a partir do qual as pessoas associam momentos de greve como fruto de questões pessoais entre patrão e empregados, quando na verdade, a questão principal pode ser salarial como mostra o texto. Nesse sentido, o autor vê a necessidade de levantar questões que discutam o cotidiano para que os alunos possam analisar essas situações afastadas do imaginário social, a partir de instrumentais teóricos.

3.4.2. Explicação da opção metodológica

Este livro não identifica uma seção específica que explicita alguma informação acerca de sua opção metodológica, porém expõe uma breve descrição dos objetivos na contracapa.

Segundo os autores, o livro:

“(...) apresenta os conceitos em linguagem clara, relacionando-os às outras ciências humanas e aplicando-os a situações concretas do dia-a-dia; partindo sempre das teorias sociológicas clássicas, faz uma reflexão sobre as sociedades modernas e a realidade brasileira”.

Os autores relacionam temáticas das Ciências Sociais com outras disciplinas, especialmente com a História, “partindo sempre das teorias sociológicas clássicas”. Dessa forma, o objetivo do livro é partir das teorias para discutir o cotidiano. Como afirma Sarandy, 2004: 59)

“A tônica do manual é dada, já de saída, pelo recurso à cientificidade da sociologia, para o que convergem, aliás, todos os manuais analisados nesta dissertação. Esse recurso pretende trazer o leitor para um campo de discussões em que se espera realizar um contraponto com o “senso comum”. Isto significa a promoção do debate por um novo registro, o da ciência. Para um manual que apresentará um conjunto de discussões a respeito da sociedade – em que valores sempre estarão presentes – e a partir do discurso de um campo disciplinar polissêmico, afirmar o caráter científico da disciplina torna-se atitude bastante coerente. Ao mesmo tempo a disciplina é uma ciência datada e contextualizada, como “ciência da crise”, pelo período de construção da modernidade”.

Segundo Sarandy, a base de discussão está na explanação de eventos do cotidiano analisados de forma a explicá-los com base nas teorias sociológicas, afastando-os do sendo comum. Para tanto, o livro pretende analisar a sociedade na perspectiva das diversas correntes teóricas, por isso, eles decidem articular os teóricos das Ciências Sociais com outras disciplinas das Ciências Humanas, buscando a formulação de argumentos para a explicação da realidade e não uma análise conciliadora para fomentar o caráter científico.

3.4.3. Incorporação das experiências dos alunos

De acordo com os objetivos propostos no livro, os autores procuram exemplificar a teoria sociológica a partir de eventos cotidianos, como quando o autor apresenta Weber e sua teoria a respeito dos tipos de ação social, primeiramente o autor oferece a caracterização dos quatro tipos, e posteriormente elabora o seguinte exemplo:

“Pensemos agora num consumidor que vai comprar um par de tênis numa loja. Sua ação é uma ação social, pois o ato de comprar alguma coisa é significativo. O indivíduo escolhe o objeto que irá comprar orientando-se pela ação dos outros consumidores. O problema é como o consumidor orienta sua ação na compra do tênis.

Ele pode comprar o modelo que mais goste, ou seja, aquele que, emocionalmente, é levado a escolher. Nesse caso, temos uma ação afetiva.

Sua escolha, porém, pode ser de outra natureza. Ele pode adquirir o tênis que tradicionalmente compra, que todos na sua família também estão acostumados a comprar. Então sua ação será tradicional.

Numa terceira possibilidade, ele pode comprar um tênis pelo valor que ele atribui a determinada marca. Aqui, ele toma a marca do tênis como o valor, independentemente de especulações acerca da utilidade ou do preço do artigo. Sua ação será, aqui, racional com relação a valores: a marca é vista como um valor absoluto que orienta sua ação.

E, finalmente, poderá comprar o tênis que estiver mais de acordo com o fim proposto. Se ele vai jogar vôlei, procurará o tênis mais adequado para esse esporte, considerando também o preço mais acessível. Aqui ele estará agindo racionalmente com respeito a fins”. (Tomazi, 2000: 20)

A escolha desse tipo de exemplo, faz com que os autores coloquem dilemas que, talvez, os alunos ainda não tenham enfrentado como na compra de um tênis. Mesmo que os alunos já tenham enfrentado o dilema de escolher um determinado tênis, dificilmente eles teriam imaginado que no momento da decisão são pressionados por razões sociais que definem suas escolhas pessoais. A partir desse exemplo, o aluno pode pensar em outras atitudes que toma ou tomou ao longo de sua vida se perguntando se elas foram decididas por outros agentes sociais, procurando identificar se sua opção foi “afetiva, tradicional, racional com relação a valores e com relação a fins”.

3.4.4. Temas

A ênfase temática deste livro está marcada pela participação de diversos especialistas, responsáveis pela elaboração de diferentes unidades da obra, convidados por Tomazi. Dessa forma, cada unidade temática é descrita de forma diversa e atende o objetivo de explicar os conteúdos principais que dizem respeito ao assunto selecionado, de acordo

com a escolha de seu autor, ou seja, daquilo que este considerou importante. Contudo, Sarandy observou que há uma prevalência maior da História:

“Na Unidade II de *Introdução à Sociologia* é o trabalho, dentro de um quadro de interpretação marxista, que surge como tema articulador. Todo o texto da unidade revela uma aproximação com o que normalmente se estuda na disciplina história, durante o ensino médio. O contraponto, nesse sentido, com o feudalismo e as longas descrições sobre como se estruturava a sociedade feudal são justificáveis pelas relações históricas estabelecidas, já que o objetivo é levar ao aluno uma visão histórica do trabalho”. (Sarandy, 2004: 64)

Segundo Sarandy, a unidade II apresenta maior ênfase histórica, fato que também pode ser verificado em outras unidades do livro, uma vez que o livro oferece um forte embasamento histórico. A partir disso, podemos identificar dificuldades, já que analisar a Sociologia sob um viés histórico é uma tarefa que exige maior embasamento histórico para compreender a Sociologia. Nesse caso, a História passa a ser um pré-requisito para o aprendizado das Ciências Sociais, o que representa uma dificuldade porque é necessário conhecer bem a primeira para entender a segunda, ainda que os textos ofereçam algum subsídio histórico, ele parte de alguns conceitos que o autor acredita que os alunos já possuam. Como podemos observar,

“Tanto no caso da crise de 1929 como no da crise do petróleo de 1973, tais acontecimentos, além de afetarem as relações econômicas e financeiras de todos os países do mundo, também afetaram o indivíduo nas suas necessidades mais simples, como, por exemplo, a aquisição dos produtos que consumia para viver.” (Tomazi, 2000: 27)

O trecho acima expõe como pré-requisitos para a compreensão o conhecimento acerca da crise de 1929 e da crise 1973, pois o autor não faz uma longa exposição dos fatores que motivaram tais crises e ainda que tivesse feito, acreditamos não ser suficiente, uma vez que o conhecimento relacional é adquirido ao longo do tempo, em outras palavras, a articulação entre os fatos históricos constitui-se em uma tarefa para estudantes mais experiente que tivessem uma sólida formação histórica, o que não é um fato para a maior parte dos estudantes das escolas da rede oficial de ensino. Em alguns momentos, a exigência de um conhecimento histórico pode comprometer o aprendizado do aluno, se ele não possui conhecimentos suficientes de História, torna-se mais difícil aprender Sociologia

com este livro. Não estamos afirmando que esse tipo de análise seja impertinente, o que estamos analisando é a adequação do livro aos estudantes; também não queremos rebaixar o material a ser oferecido, ou seja, não estamos afirmando que este material é ruim nem que ele é bom demais para os estudantes da rede pública. Nós propomos que o livro apresente alguns conhecimentos históricos e que os explique de maneira integral não tomando-os como pressupostos para que o aluno possa compreender a Sociologia a partir dessa ênfase, se esta for a escolha do docente deste aluno.

Um outro problema identificado nessa obra é a compartimentação das temáticas, ou seja, elas mantêm pouca relação entre si, apesar disso ser compreensível porque há vários autores e vários tipos de análises, há pouca ligação entre os capítulos. Segundo um trecho,

“A imobilidade política imposta aos trabalhadores, por exemplo, potencializou condições favoráveis para a concentração extrema de renda. Como parte desse processo, pode-se destacar o tobogã de perdas a que foram submetidos os salários, levando o trabalhador a um empobrecimento crescente (ver Unidade II)”. (Tomazi, 2000: 117)

Nesse caso, observamos que a única referência ao assunto dos demais capítulos está entre parênteses que informa que o assunto citado foi tratado em um capítulo anterior, oferecendo a possibilidade de o aluno localizá-la. Consideramos tal indicação insuficiente, pois a relação é estabelecida pelo aluno, não havendo indicações da forma como este deva proceder; o problema poderia ser solucionado se o autor oferecesse um ordenamento contínuo de assunto, a partir do qual o aluno poderia aprofundar análises ao relacionar elementos de cada capítulos, facilitando inclusive a explanação de conceito que não precisaria ser repetido, se fosse retomado em momentos diferentes com análises diversas também. Tal experiência favoreceria a compreensão dos alunos e conservaria o caráter científico da obra, ao assegurar que as discussões fossem retomadas em diferentes níveis de análises, em uma escala progressiva de dificuldades.

3.4.5. Textos complementares

A seleção dos textos complementares está relacionada com a opção metodológica desta obra, que é proporcionar ao leitor análises teóricas sobre a realidade. Os textos seguem essa tendência ao serem trechos de obras clássicas ou de comentadores; mas se os autores primam pela cientificidade analítica, não poderiam oferecer textos de outra natureza. Desse modo, a obra se mantém coerente ao apresentar somente autores clássicos.

Os textos complementares assumem posição privilegiada em relação ao texto do capítulo elaborado pelo autor responsável pelo assunto tratado, porque somente nos textos complementares são oferecidas questões para o aluno responder. A partir disso, podemos considerar que o texto inicial do capítulo seria uma preparação para que os alunos pudessem compreender melhor os textos originais (complementares), já que os leitores se deterão principalmente nestes para que possam responder o questionário.

As leituras complementares são trechos de obras clássicas, como podemos observar:

“Com efeito, que é coisa? A coisa se opõe à idéia, como se opõe entre si tudo que conhecemos a partir do exterior e tudo o que conhecemos a partir do interior. É coisa todo objeto do conhecimento que a inteligência não penetra de maneira natural, tudo aquilo que não podemos formular uma noção adequada por simples processo de análise mental, (...)” (Durkheim, 1977: 23 apud Tomazi, 2000: 23)

No livro, os textos complementares são chamados de “textos para discussão”. Uma das dificuldades oferecidas por esse tipo de leitura seria a linguagem mais exigente, pois por serem obras clássicas, imporiam mais obstáculos a um leitor não iniciado. Para dificultar a situação, são trechos que se a leitura na íntegra já seria um problema, recortes oferecem maiores dificuldades por terem argumentos recortados.

O trecho citado proporciona argumentação de difícil apreensão a leitores iniciantes. Uma das soluções para este problema seria uma análise mais detida de algumas dessas obras, como se fosse um exemplo de análise para que o aluno tivesse a oportunidade de se deter mais nesse tipo de texto e se instrumentalizasse para compreender melhor. No livro esses textos não constituem um problema, pois os autores propõem um questionário que não exige análises tão profundas.

3.4.6. Linguagem

Este livro oferece uma linguagem mais exigente do início ao fim da obra, tanto nos textos elaborados por especialistas quanto nas leituras complementares. Apesar de os autores tentarem trazer a discussão para o cotidiano dos alunos, questionando suas ações se estes estivessem na situação descrita no texto, a linguagem não auxilia tal aproximação.

Seria possível observar um maior grau de exigência na linguagem do seguinte trecho:

“A indústria cultural pretenderia integrar os consumidores das mercadorias culturais, agindo como uma ponte nociva entre a cultura erudita e a popular. Nociva porque retiraria a seriedade da primeira e a autenticidade da segunda. Para Adorno e Horkheimer, a indústria cultural equivaleria a qualquer indústria, organizada para atender um público-massa – abstrato e homogeneizado – e baseada nos princípios da lucratividade”. (Tomazi, 2000: 205)

Este fragmento oferece uma série de dificuldades ao leitor, ao relacionar vários conceitos em um parágrafo curto, pois a cada trecho são incorporados novos temas dificultando a apreensão do aluno de ensino médio. Por exemplo, os conceitos de “indústria cultural”, “público-massa” e outros não foram exaustivamente discutidos para que sejam reunidos de forma a não comprometer a compreensão dos educandos. Esse tipo de associação é usualmente utilizado em produções acadêmicas, a partir das quais o leitor pode recorrer a outros tipos de leituras para compreender os debates que figuram no texto; entretanto, o público de livro didático não recorre a outras fontes, ficando restrito ao conhecimento oferecido por essas obras. Nesse sentido, acreditamos ser necessário que explicita integralmente as discussões que se propõe, pelo menos nos capítulos iniciais, para que o aluno acompanhe com maior facilidade o raciocínio do autor.

O fato de não haver uma sequência entre os capítulos impõe a dificuldade de tratar conceitos de forma prévia, ou seja, os conceitos são postos em discussão sem que sejam previamente explicados. Isso se dá porque no início Tomazi afirma que somente os dois primeiros capítulos seriam pré requisitos para a leitura dos demais, a partir deles, o livro

poderia ser lido em qualquer seqüência. Não há um movimento de complexificação da linguagem, sendo elevada do início ao fim, variando apenas de acordo com o autor, - que é um especialista, o livro não é didático, mas pode ser entendido como uma apostila de textos de especialistas, quase como uma coletânea.

3.4.7. Fontes

Por uma opção metodológica, as fontes são trechos de textos originais ou de comentadores. Por exemplo, o capítulo 9 da unidade IV pode ser considerado mais teórico do que os demais, nele são citados diversos autores como T. Hobbes, A. Smith, J. Locke, J. M. Keynes, T. Parsons, R. Dahl, G. Sartori, S.M. Lipset, M. Friedman, cada um desses teóricos é apresentado a partir de um pequeno resumo com suas idéias e suas principais obras. Assim como ocorre em outros capítulos, os textos são elaborados pelos autores responsáveis pelos capítulos, com o intuito de compreender a formação do Estado Moderno, os teóricos citados foram suscitados para discutir o Estado Absolutista, o Estado Liberal, o Estado Liberal-democrático e o Estado do Bem-Estar Social, havendo explicações favoráveis e críticas para que o aluno compreenda a questão do ponto de vista do debate instalado por cada teórico.

Nos demais capítulos, identificamos a mesma contraposição de teóricos a fim de destacar a presença de uma variedade de estudiosos que se debruçaram sobre temas semelhantes e chegaram a conclusões diferentes, demonstrando não haver somente consenso na esfera científica, mas o estabelecimento de debates.

3.4.8. Atividades e exercícios

Nesse livro, há pouquíssimos exercícios para os alunos, há em cada capítulo cerca de quatro a oito questões, duas ou três questões para cada texto complementar. As atividades estão presentes somente após estes textos, não havendo após os textos dos autores responsáveis pelo capítulo.

Por exemplo, temos as seguintes questões:

“1. Lendo esse texto, no qual Marx analisa a jornada de trabalho na Inglaterra, que muitas vezes podia ser de dezesseis horas, o que você pensaria em fazer se estivesse vivendo nesse momento e trabalhando dessa forma?
2. Por que os trabalhadores ficam doentes com mais facilidade e morrem mais cedo? Será isso verdade ou é uma invenção a mais que estão querendo passar?”
(Tomazi, 2000: 57)

As questões citadas exigem que o aluno reflita sobre as discussões apresentadas no capítulo, mas principalmente pelo conteúdo do texto complementar a que elas se referem. Nesse caso, as questões transportam o educando para uma situação histórica específica, para a qual ele poderia explicitar o modo como resolveria algumas problemáticas, como o regime de trabalho imposto aos trabalhadores da Inglaterra. O objetivo do autor é explicitar que as condições de trabalho atuais foram produzidas historicamente, pois no passado, os trabalhadores eram obrigados a enfrentar jornadas de dezesseis horas ininterruptas. Contudo, no esforço de aproximar as discussões produzidas pelo texto aos alunos, produzem-se alguns equívocos, como observamos na segunda questão quando o autor questiona: “Será isso verdade ou é uma invenção a mais que estão querendo passar?”, esse tipo de afirmação pode transportar a discussão de uma esfera científica para o “lugar comum”, se a intenção do autor era discutir a produção histórica, não seria adequado dizer que as péssimas condições de saúde dos trabalhadores poderiam ser “uma invenção”, pois passamos da argumentação para a crença, testando se o aluno acredita ou não nos registros históricos que descrevem as condições de trabalho como verdadeiros. A partir disso, os argumentos científicos são deslocados de lugar e podem perder sua legitimidade.

Compreendemos que os autores poderiam incorporar a opinião dos alunos de outro modo, a partir de um maior cuidado na elaboração das questões. Observamos que os autores se sentiam mais livres no momento em que elaboravam as questões, ao empregarem uma linguagem mais coloquial, entretanto, no exemplo citado houve descuidos no processo de elaboração, deixando a questão mal formulada.

Não identificamos equívocos com tamanha dimensão nas demais questões, porém sentimos a necessidade de discutir esse exemplo para mostrar a perda de medidas quando se tenta criar um clima de proximidade com o universo dos alunos, compreendemos que há limites nesse sentido, limites impostos pelos próprios objetivos do livro. No caso citado, a

discussão científica e suas implicações passaram ao largo das discussões empreendidas pelas questões.

3.4.9. Imagens e recursos visuais

O uso de recursos visuais não é largamente empregado nesse livro, visto que os autores privilegiaram o texto escrito. As imagens aparecem como uma ilustração do texto, não havendo indicações de questionamentos acerca das imagens ao longo do texto.

Após a apresentação de cada uma das imagens, há um pequeno texto de uma ou duas linhas, porém não há indicações de fontes e nem datas precisas dos acontecimentos retratados nas imagens, como é possível observar no seguinte exemplo:

UNIDADE III As desigualdades sociais



Saques contra estabelecimentos comerciais, no início dos anos 60, dão idéia da difícil situação econômica das camadas mais pobres.

(Tomazi, 2000: 116)

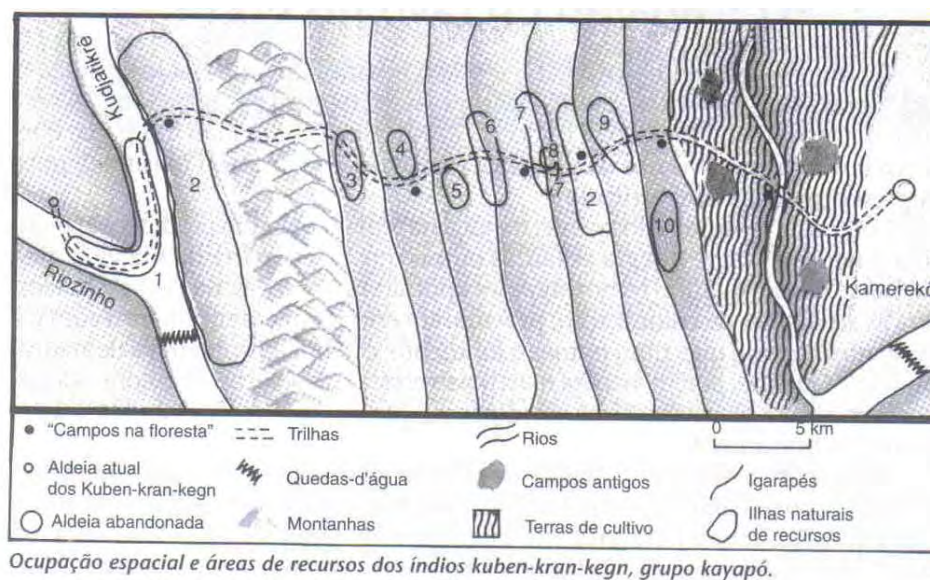
Nesta imagem não há indicações de fontes e nem do fotógrafo responsável, apenas no canto direito há a palavra “reprodução”, termo comum às demais imagens constituintes desse livro didático. Há algumas com referência, contudo o registro não é uma prática recorrente nesse livro, o que poderia demonstrar a ausência de rigor nesse quesito.

A frase “saques contra estabelecimentos comerciais, no início dos anos 60, dão idéia da difícil situação econômica das camadas mais pobres” induz à idéia de que a população desse período não possuía alternativas de sobrevivência a não ser o saque, porém não se discute a questão daqueles que eram saqueados, e como estes sobreviveriam se perderam sua fonte de renda. Acreditamos que essas problemáticas poderiam ser melhor discutidas, ao focarem a análise na imagem. Por exemplo: os dois meninos em primeiro plano não estão carregando nada, mas o da direita está comemorando algo, sua atitude comemorativa condiz com sua necessidade de sobrevivência? em outras palavras, a participação deste menino está ligada a suas necessidades de alimentação básica ou um comportamento de massa ao estarem envolvidos em uma resposta a ação dos demais. Se os saques podem ser considerados como uma reação à desigualdade social, seria necessário questionarmos se eles são legítimos ou não, ou se são eficazes ou não, ou se são políticos ou não, expondo argumentos contrários e favoráveis, o que não ocorreu nesse caso, pois o autor se coloca em posição favorável aos saqueadores.

Dessa forma, os autores utilizam fotografias, pinturas e charges como ilustrações ou confirmação de um certo ponto de vista. Em cada uma delas, há uma indicação de leitura da imagem, a partir do texto; entretanto, seria possível promover análises mais aprofundadas, descrevendo o contexto de sua produção e a intencionalidade. Usualmente, o autor descreve a imagem e propõe uma breve leitura de suas informações, sabendo que a imagem é um ponto de partida, o autor pode ajudar a ler, mas não lê para o aluno.

3.4.10. Mapas, gráficos e tabelas

Assim como as imagens, os mapas, gráficos e tabelas não são largamente utilizadas nessa obra, sendo bastante raros. Por exemplo,



(Tomazi, 2000: 61)

O croqui acima representa a ocupação espacial de índios do grupo Kayapó. Se esse mapa fosse colorido, sua leitura poderia ser facilitada, já que seus elementos poderiam ser diferenciados com maior clareza. Diferentemente das imagens iconográficas, esse mapa está completamente integrado com o texto, pois a seção em que ele se encontra está completamente centrada nas informações contidas nele. O autor apresenta cada um dos elementos que o compõe, como as terras de cultivo, as ilhas naturais de recurso, campos de florestas, as trilhas e os campos antigos, explicando as formas pelas quais os índios brasileiros organizam seu território em termos espaciais e econômicos.

O uso de tabelas está concentrado no capítulo 8 da unidade III, que discute as desigualdades sociais no Brasil. Apesar da existência de fotografias, o foco está nas tabelas, produzidas por diversas fontes, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), Fundação SEADE e outros órgãos que produzem dados estatísticos. Conforme observamos,

caças.

Quantificando os pobres e indigentes no Brasil

Diversos institutos de pesquisa (Cepal, IPEA, Seade) têm demonstrado que na década iniciada em 1990, quando a população brasileira chegou a 150 milhões de habitantes, estava ocorrendo um processo de diminuição do número de pobres e indigentes no conjunto da população brasileira. Veja os dados abaixo:

Ano	Pobres (renda entre R\$ 50,00 e R\$ 100,00/mês)		Indigentes (renda abaixo de R\$ 50,00/mês)	
	Nº de pessoas	Participação na população total	Nº de pessoas	Participação na população total
1990	67 533 600	45%	33 002 700	22%
1993	66 753 200	44%	29 737 100	20%
1995	57 397 200	38%	23 515 100	16%
1996	55 032 900	35%	21 352 500	14%

Fonte: Cepal. Relatório divulgado em maio de 1999, quando o salário mínimo no Brasil foi fixado em R\$ 112,00.

Se forem comparados os dados referentes à década de 80 (demonstrados anteriormente) com esses, é possível visualizar uma tendência mais contínua de decréscimo do número de pobres e indigentes na década de 1990. Contudo, a reversão das condições de miserabilidade leva décadas para se efetivar, pois passa pela diminuição dos níveis de desigualdade, conforme foi discutido no item anterior. Assim, essa tendência poderá, ou não, se confirmar no decorrer dos próximos anos.

(Tomazi, 2000: 123)

O autor organiza o texto de acordo com as informações contidas nas tabelas e gráficos, ao demonstrar que o problema da desigualdade social existe, podendo ser quantificada. Nesse sentido, a dificuldade deste capítulo reside no fato de o texto estar baseado em análises estatísticas, mas o modo com que o autor discute as temáticas pode auxiliar o aluno a compreender dados deste tipo. Apesar de o capítulo oferecer mais problemas, o aluno pode apreender a forma com que esses dados comunicam informações.

3.4.11. Conclusão

A marca principal do livro é a escolha de uma metodologia baseada em teorias e conceitos científicos, os textos foram produzidos para que os alunos pudessem se apropriar deles para analisar a realidade, embora falhando em alguns momentos, pois os autores se esforçaram ao produzir exemplos que utilizam as teorias para explicar as ações individuais e coletivas, tal tarefa foi cumprida a contento. Desse modo, o livro cumpre seus objetivos ao oferecer textos com elevado nível técnico, com argumentação sólida. Assim como Sarandy aponta,

“Há no manual organizado por Nelson Tomazi a mesma perspectiva orientadora de programas de graduação em ciências sociais, o senso bastante claro das divisões internas ao campo científico, o consenso em torno da identidade e relevância dos “pais fundadores” da sociologia – Marx, Durkheim e Weber – e uma narrativa histórica sobre os principais autores e os conceitos que articularam na elaboração disciplinar”. (Sarandy, 2004: 60)

Segundo Sarandy, Tomazi organizou a obra de acordo com uma preocupação científica, ao apresentar os pais fundadores da Sociologia e demais teóricos relevantes aos estudos das Ciências Sociais com um enfoque histórico marcante, mas o livro está pautado em argumentos científicos que lembram a organização de um curso de graduação, talvez seja por esse motivo que o livro seja utilizado por universitários e seja mais difícil para o ensino médio.

Entretanto, uma das principais dificuldades de análise deste livro é fato dele ter sido escrito por vários autores, então muitas discussões se tornam pontuais, ou seja, as discussões estão presentes em uma determinada unidade e desaparecem em outra. Assim a explanação da diretriz dessa obra seria exatamente a diversidade verificada ao longo de suas unidades, o que seria benéfico para um aluno que já tivesse avançado nos estudos das Ciências Sociais, pois ele seria contemplado por essa riqueza de análise. Contudo, esse livro é dirigido ao ensino médio, para alunos iniciantes, já que a disciplina não está presente em todos os anos desse nível de escolaridade, na verdade, muitas vezes, concentrada em um único ano; para estes alunos, é difícil compreender a partir desse livro os objetos e os objetivos das Ciências Sociais.

3.5. MEKSENAS, Paulo. Sociologia. São Paulo: Cortez. 1994

Meksenas é autor de livros didáticos e participou da elaboração de um plano curricular para o ensino Sociologia no ensino médio para o Estado de São Paulo pela CENP. Além de ter sido docente do ensino médio durante vários anos e pesquisador da Fundação Carlos Chagas de São Paulo.

3.5.1. Introdução

Este livro é parte integrante da Coleção Magistério 2º grau, composta por 25 livros de orientação para os professores de ensino fundamental e médio, por isso ele é um livro dirigido ao professor, indicando conteúdos e propor atividades para cada tema sugerido.

De acordo com sua proposta, temos

“(...) a especificidade do presente texto é subsidiar o ensino de Sociologia no ensino de Segundo Grau. É dirigido, portanto, aos alunos desse grau, embora contenha propostas e indicações didático-metodológicas de utilidade para o próprio professor da matéria e licenciados de Ciências Sociais que se preparam para o magistério”. (Meksenas, 1994: 11)

Ainda que o livro seja proposto para alunos, suas características indicam que ele seja mais do que isso por conter proposta e indicações metodológicas, mesmo assim ele foi selecionado por ser amplamente citado nos planos de ensino dos licenciandos.

3.5.2. Explicitação da opção metodológica

A opção do autor foi elaborar um curso de um ano com duas aulas semanais, que ele distribuiu em quatro partes, ou seja, ele estabeleceu que cada parte corresponderia a um bimestre e propôs atividades para cada uma das aulas do ano que foram definidas de acordo com a proposta de trabalho do bimestre.

Identificamos duas propostas no livro, uma que se refere à coleção, englobando todas as disciplinas, e outra específica da obra de Sociologia, partindo de Meksenas. Na primeira, temos a explanação dos objetivos do conjunto dos livros,

“Cada um dos livros oferece a professores e alunos, além dos textos referentes às unidades do programa, um estudo sobre os objetivos da disciplina, uma proposta de conteúdos básicos e indicações metodológicas para o trabalho conjunto do professor e dos alunos, formas de articulação com as outras disciplinas e uma bibliografia complementar para aprofundamento dos estudos.” (Meksenas, 1994: 7)

Desse modo, os autores da coleção enfrentaram o desafio de propor algo que fosse dirigido ao mesmo tempo a professores e alunos, apresentando ao lado de textos sugeridos para a leitura dos alunos, estudos sobre os objetivos da disciplina, proposta de conteúdos e indicações metodológicas. Observamos a dificuldade imposta por tal tarefa, na medida em que não compreendemos como as proposições metodológicas possam interessar aos alunos, que são dirigidas aos professores. Citamos este trecho para demonstrar que há uma estrutura comum aos livros da Coleção Magistério 2º Grau, para que não pareça que o livro foi elaborado de acordo com as idéias de Meksenas, pois este foi obrigado a seguir algumas diretrizes explanadas pelo trecho citado.

Assim como temos a proposta de Meksenas,

“O nosso propósito ao escrever este livro, portanto, foi oferecer um material que seja de uso do aluno como do professor, num só momento. Para torná-lo viável, articulamos o livro em sete capítulos, onde, nos três primeiros, o leitor encontrará uma fundamentação teórica para um curso de Sociologia na Escola de Segundo Grau. Nos quatro capítulos seguintes, apresenta-se a formulação prática desse curso através da articulação que o leitor fará da Seleção de Textos com a Orientação de Estudo, as Sugestões didáticas e a Bibliografia Complementar. Assim, o leitor defronta-se com questões de conteúdos e metodologia”. (Meksenas, 1994: 11)

Na verdade, criar um livro para alunos e professores não é idéia exclusiva de Meksenas, na medida em que se constitui como uma diretriz a ser cumprida por todos os livros da coleção. Sua proposta aparece na forma como dividiu os capítulos, ao reservar os primeiros capítulos a apresentação de uma fundamentação teórica do curso de Sociologia e deixar os demais capítulos para a explanação das temáticas, talvez ajudaria a atender a

diversidade de seus leitores, já que os alunos poderiam concentrar sua leitura na parte final do livro.

A opção metodológica de Meksenas seria compreendida da seguinte forma,

“A proposta do conteúdo que apresentamos pretende proporcionar um curso de Sociologia em que os conceitos e temas formam uma rede de relações, ou melhor, um processo, no qual a compreensão de um conceito ou tema deve ser mediada pela compreensão do conteúdo subsequente.(...) Tentamos sempre que possível não “naturalizar” a realidade social; ao contrário, mostrá-la como produto de uma ação civilizadora, resultado de longo processo histórico conflitivo, no qual grupos humanos se complementam ao mesmo tempo que se antagonizam em situações históricas determinadas.” (Meksenas, 1994: 20)

De acordo com Meksenas, sua seleção curricular está baseada na idéia de que os conteúdos apresentados formem uma rede de relações, a partir da qual o aluno seja capaz de não “naturalizar” a realidade social, baseada em uma análise repleta de contradições, em outras palavras, para que o aluno compreenda que o processo histórico está permeado de conflitos. Nomeado pelo autor de “movimento de problematização e teorização”, no qual são levantados problemas e com o auxílio da teorias serão respondidos.

Esta opção metodológica está pautada no propósito de preparar o aluno para a cidadania,

“Em relação aos *conteúdos*, é importante ressaltar que foram elaborados a partir de duas preocupações distintas: organizar uma soma de conhecimentos socialmente importantes para a construção da cidadania do leitor e distribuir os conhecimentos de forma viável, para que sejam desenvolvidos durante o prazo de um ano, com duas aulas semanais”. (Meksenas, 1994: 11)

Segundo Meksenas, os conteúdos foram selecionados com o propósito de organizar os conhecimento para a construção da cidadania e adequar o curso para a duração de um ano. Desse modo, o autor acredita que o exercício de não “naturalizar” a realidade social seria uma forma de preparar aos alunos para a construção da cidadania. Seu argumento principal está pautado na idéia de que se o indivíduo adquire um posicionamento crítico diante dos fenômenos sociais, especialmente na compreensão das contradições sociais.

3.5.3. Incorporação das experiências dos alunos

O autor produz vários tipos de indicações para que os professores incorporem a experiência de seus alunos, especialmente na problematização de questões ao iniciar um assunto. Como observamos,

“A problematização de questões do senso comum, presentes em todos nós, deve ser sempre o primeiro momento, o ponto de partida das atividades. Alertamos que essa problematização não deve ser confundida com um simples arrolar de acontecimentos de nossa vida. Ao contrário, problematizar significa criar uma situação que desperte no aluno a *necessidade* de entender os fenômenos de seu cotidiano de outra perspectiva que não a do senso comum. Em outras palavras, significa mobilizá-lo para que perceba nos fenômenos sociais particulares uma dimensão geral (teórica)”. (Meksenas, 1994: 27)

De acordo com o trecho, o autor traça etapas a serem cumpridas pelo professor, nas quais primeiramente, ele deve levantar questionamentos junto com os alunos, para que estes sintam a necessidade de entender os fenômenos sociais discutidos pelo senso comum. A idéia é partir daquilo que é usualmente discutido e acrescentar conhecimentos com as teorias.

Além disso, o autor propõe atividades que regularmente incorporem o conhecimento do educando, por exemplo:

“Com a dinâmica de grupo de um lado e as aulas expositivas de outro, está se possibilitando a existência do movimento de problematização e teorização”. (Meksenas, 1994: 30)

O autor indica a possibilidade de o professor fazer uso tanto de dinâmicas de grupo quanto de aulas expositivas, na primeira pode haver maior incorporação das experiências dos alunos do que na segunda, porém esta não exclui a participação dos educandos, especialmente se o professor partir da problematização como instrumento de discussão.

3.5.4. Temas

O autor oferece uma quantidade reduzida de temas, justificado pelo fato de que o curso tenha a duração de um ano com duas aulas semanais. Desse modo, ele indica quatro temas a serem desenvolvidos bimestralmente, sendo “Humanização da natureza”, “Sociedade capitalista”, “Estado e movimentos sociais” e “Família e escola”.

O planejamento do autor prima pela interligação dos temas, ao serem apresentados de forma correlacional. De acordo com a proposição de Meksenas (1994: 23),

“(…) Propusemos a primeira unidade com uma introdução pela qual o leitor comece a discutir a importância do trabalho e do conhecimento na evolução do ser humano. Só então, já na segunda unidade, ele passará a estudar a organização dinâmica da sociedade capitalista. Percorridas essas etapas, ao se iniciar a terceira unidade, provavelmente o leitor esteja em condições de refletir sobre as relações sociais que envolvem o exercício do poder em nossa sociedade. Nesse momento, privilegia-se a compreensão do conceito de participação política do cidadão: a relação entre Sociedade Civil e Estado. Desse modo, na última unidade será possível compreender as instituições sociais família e escola, percebendo-as como elementos históricos integrantes da totalidade social.” (Meksenas, 1994: 24)

O trecho citado indica que o autor escolheu o trabalho como o estruturador do curso, na medida em que este também organiza a vida social, por ser uma atividade coletiva e relacional. Meksenas aposta que seu curso esteja pautado em uma sequência de conceitos que dialogam entre si, estabelecendo inter- relações nas temáticas escolhidas. A partir do tema trabalho, o autor propõe que os temas de cada bimestre dialoguem com esse assunto. Dessa forma, ele acredita estar promovendo um curso integrado que discuta as contradições sociais e desnaturalize os fenômenos sociais.

3.5.5. Textos complementares

Os textos complementares se referem a autores brasileiros e grande utilização de livros da Coleção Primeiros Passos e Coleção Tudo é História, ambas da editora

Brasiliense. Portanto não observamos a indicação de textos clássicos ou de seus comentadores.

Essa obra difere dos demais livros didáticos por atribuírem a responsabilidade dos textos complementares ao professor, uma vez que a localização desses textos caberá ao professor, diferente de outros livros, em que as leituras complementares aparecem na íntegra juntamente com a proposição de questionários.

Meksenas somente faz a indicação da obra, cabendo ao professor adquiri-la e criar formas de utilizá-la. Nesse caso, essas leituras assumem um papel secundário, em uma perspectiva de que possam ser dispensáveis.

3.5.6. Linguagem

A linguagem não oferece dificuldades, uma vez que muitos capítulos são dirigidos ao professor, cabendo ao aluno a leitura dos textos, em que a linguagem varia de acordo com os autores selecionados.

“O *capitalismo manufatureiro* inspira o *mercantilismo*: sua estratégia de expansão requer a unificação do mercado *nacional* (inclusive o das colônias) e sua dominação mediante o monopólio político. Ele necessita da intervenção do Estado nacional para eliminar seus rivais do mercado, sejam estes artesãos locais ou manufatureiros estrangeiros. Segundo a doutrina mercantilista, cabe ao Estado promover as exportações e limitar as importações, de modo a maximizar o saldo comercial e deste modo promover a entrada de dinheiro (ouro ou prata) no país, para reforçar o Tesouro real”. (Meksenas, 1994: 51)³⁰

No trecho citado, verificamos que Meksenas costuma destacar os conceitos em itálico como uma forma de atrair a atenção dos alunos para a importância conceitual destes termos. Além disso, o texto oferece dificuldades por apresentar uma série de conceitos, juntamente com o fato de agrupar em um pequeno trecho correlações conceituais complicadores para leitores inexperientes, como os conceitos de “capitalismo manufatureiro”, “mercantilismo”, “maximizar o saldo comercial” que exigiriam

³⁰ Os grifos pertencem ao texto original.

explicações mais atentas e demoradas para que os alunos tivessem maior apreensão destes conhecimentos.

3.5.7. Fontes

Há um item dentro dos capítulos intitulado de seleção de textos, nele há a reprodução integral do texto indicado para a leitura dos alunos. Há a sugestão de pelo menos um texto de Meksenas que é complementado por outros autores; em geral de pesquisadores brasileiros. Os textos produzidos por Meksenas foram extraídos de seu primeiro livro didático, “Aprendendo Sociologia: a paixão de conhecer a vida”. Além disso, na totalidade de textos, os conceitos estão destacados pela grafia do itálico, que não aparecem nos textos originais que o autor reproduziu inserindo grifos.

“Optar por um dos conceitos não é tão simples quanto possa parecer à primeira vista. *Camponês e campesinato* são conceitos de grande vitalidade, de grande força histórica, tanto teórica quanto empiricamente, o mesmo ocorrendo com o conceito de *burguesia*. Campesinato e burguesia são termos repletos de conteúdos culturais, tanto no plano social como no político. Assim como não se pode declinar do conceito de burguesia para falar tão-somente em capitalistas, não é possível preterir o conceito de camponês para falar apenas em pequeno produtor.” (Moura, 1986: 90 apud Meksenas, 1994: 85)

No trecho citado, observamos que o autor reproduziu o texto de Moura intervindo com a marcação dos conceitos discutidos. Selecionamos este trecho para demonstrar que o autor usa poucos textos que sejam de outro autor, porque ele costuma citar seus próprios textos. Nesse caso, ele cita Margarida Maria Moura por ser uma grande pesquisadora das relações entre o campo e a cidade, reconhecendo que seus textos são substituiriam obras de especialistas.

Na primeira unidade, o autor propõe dois textos com aproximadamente de dez páginas sem que antes os alunos fossem iniciados em textos mais curtos, lembrando que estes constituem o primeiro contato de leitura dos alunos. Nos primeiro capítulo, o texto inicial é de Meksenas, que discute os processos de socialização humana e o segundo é de Paul Singer que analisa os sistemas produtivos da manufatura para o capitalismo. Estes

textos podem ser considerados longos e ainda, eles estão repletos de conceitos que necessitariam de uma explanação mais cuidadosa. No texto de Meksenas, ele faz uma análise que parte da evolução humana e chega à escravidão, já nas duas primeiras páginas.

3.5.8. Atividades e exercícios

No item sobre as sugestões didáticas, o autor apresenta atividades para as 16 aulas de bimestre.

“Para o segundo tópico, “O momento da civilização”, sugerimos que se dediquem quatro aulas.

A técnica de problematização será realizada a partir de um questionamento e debate. Se possível, o professor propõe que os alunos formem um círculo, escolhendo um ou dois para anotar o desenrolar da aula. Lança aos demais as seguintes indagações: A violência pode ser considerada uma manifestação cultural? Por quê? Que caracteriza a cultura atual? O trabalho sempre foi fonte de riqueza; como explicar então uma situação de pobreza numa determinada sociedade? Qual a possível relação das leis com o trabalho?” (Meksenas, 1994: 59)

A proposição de questões se assemelha a proposta oficial de 1986, que coloca perguntas para suscitar a discussão e promover um debate agrupando as idéias dos alunos.

“(…)Lança aos demais as seguintes indagações: a violência pode ser considerada uma manifestação cultural? Por quê? Que caracteriza a cultura atual? (…)

A partir dessas e de outras perguntas, o professor coordena um debate, ao fim do qual recolhe o relatório produzido pelos dois alunos que secretariaram essa atividade. É importante lembrar que essa dinâmica de grupo não visa esgotar o assunto proposto; é realizada com objetivo de motivar e levantar mais dúvidas do que respostas ao conteúdo.

Numa segunda aula, o professor coloca no quadro-negro alguns aspectos contidos no relatório sobre o debate da aula anterior. A partir daí, acrescenta a essas questões uma série de desdobramentos dos itens *a*, *b* e *c*. É mais um momento de aula expositiva.” (Meksenas, 1994: 59)

Nos trechos citados, identificamos propostas a serem seguidas pelos professores nos momentos de explanação dos temas, porém Meksenas não oferece questões diretamente aos alunos, ainda que o livro também seja dirigido a eles. Dessa forma, nós podemos afirmar

que o livro é dirigido aos interesses dos alunos, mesmo que não dialogue diretamente, pois o diálogo é intermediado pelo professor ao propor questionamentos.

Tanto a seção “orientação para estudo dos textos” quanto a “sugestões didáticas” são dirigidas ao professor, para que ele desenvolva o processo de problematização e teorização.

3.5.9. Imagens e recursos visuais

Não há a presença de imagens nem de outro recurso visual. O livro impõe prioridade exclusiva nos seus textos, ainda que indique a possibilidade de o professor utilizar alguns tipos de imagens, a obra não reproduz nenhuma.

3.5.10. Mapas, gráficos e tabelas

A utilização de mapas, gráficos e tabelas seguem a mesma lógica das imagens, não havendo a reprodução desses materiais, bem como não se propõe que os professores façam uso deles.

3.5.11. Conclusão

A introdução do livro procura dialogar com o professor ao discutir as condições de ensino,

“Sabemos que as múltiplas dificuldades que incidem nas atividades do magistério – por exemplo, os baixos salários, as más condições de trabalho e deficiências da formação profissional -, advêm fundamentalmente de condicionantes estruturais da sociedade e do sistema de ensino. É inquestionável que as transformações no ensino são inseparáveis das transformações sociais mais amplas. Todavia, acreditamos que a formação teórica e prática do professorado, aliada a uma consciência política das tarefas sociais que deve cumprir, pode contribuir para a elevação da qualidade do ensino e da formação cultural dos alunos,

condição coadjuvante para a efetivação de lutas na direção da democracia política e social.” (Meksenas, 1994: 8)

O trecho mostra que o autor conhece as dificuldades de trabalho oferecidas pelo magistério no ensino médio e justamente por isso, acredita que o livro auxiliará os professores e alunos, fornecendo maior capacidade técnica para formarem os alunos com qualidade.

Um problema identificado no livro de Meksenas está nas subdivisões dos itens, seja nas unidades dos capítulos seja nos textos propostas para a leitura dos alunos, porque ele utiliza para ambos para seqüência de letras para identificar itens e subitens, que acabam confundindo os assuntos.

Os capítulos sobre os temas bimestrais estão divididos em: “Introdução ao tema, a- seleção de textos, b- orientações para estudo dos textos, c- sugestões didáticas, d- indicação de leitura complementar”. Cada um desses itens é dividido novamente em subitens, utilizando letras para separar cada seção, por essa razão o leitor se confunde na percepção de que o item “a – seleção de textos” está dividido em a – indicando o primeiro texto, b- indicando um segundo texto, posteriormente o item “b – orientação para estudo de textos” aparece sem que haja relação com a letra b anteriormente citado. Desse modo, o uso de letras para dividir os itens causa confusão ao longo da leitura.

O desafio de propor um livro que seja adequado a alunos e professores, possivelmente não se cumpre porque há certas discussões no livro que não são de interesse dos alunos, como o processo de institucionalização da disciplina e referências sobre o modo como o professor deve agir.

3.6. Análises comparativas dos livros didáticos

Nessa última parte deste capítulo, faremos algumas análises comparativas das obras analisadas nos itens anteriores. Não pretendemos fazer uma comparação exaustiva, por decidir observar características predominantes em cada obra, especialmente aquilo que as torna diferente.

3.6.1. Introdução

Analizamos os livros didáticos como elementos que interferem no aprendizado das Ciências Sociais no ensino médio, sabendo que eles não se constituem como definidores do ensino promovido em sala de aula, mas podem oferecer contribuições. Segundo o guia de livros didáticos,

“O trabalho em sala de aula depende, fundamentalmente, da competência do professor. No entanto, quando quiser e puder contar com instrumentos bem-elaborados, de qualidade comprovada, poderá multiplicar suas potencialidades didáticas para a formação dos alunos que estão sob sua responsabilidade. O livro didático ainda continua sendo um destes instrumentos. Que seja, portanto, condizente com as exigências pedagógicas e construído de acordo com as conquistas da prática do conhecimento histórico, que se renova constantemente.” (Brasil, 1999b: 455).

Nesse trecho, o documento oficial explana as contribuições que o livro didático pode oferecer ao ensino, porém afirma que a responsabilidade pertence ao professor, pois o trabalho executado em sala de aula depende fundamentalmente dele. Nesse caso, um livro didático entraria para auxiliar este profissional se o livro fosse um material adequado. A idéia de que o livro didático não substitui o trabalho do professor fica implícita, uma vez que o trabalho de um profissional mal formado não é sanado com a utilização de um bom livro didático, entretanto um bom profissional pode ter seu trabalho prejudicado com um livro ruim. Isso ocorre porque, em muitas localidades, o livro didático é o único material oferecido aos alunos. Assim, um profissional mal formado não será capaz de explorar as

potencialidades deste material, e se o bom profissional só tiver um livro ruim a sua disposição, terá dificuldades de preencher lacunas deixadas por ele sem materiais auxiliares, sendo obrigado a retirar o máximo possível do material disponível. No entanto, em muitos casos, esta última situação torna-se mais produtiva do que a primeira. Dessa forma, o papel do professor é decisivo, assim como a seleção de um bom livro. Para avaliar tal material há normas estabelecidas por órgãos especiais que desenvolvem programas de análise comparativa para auxiliar o professor a selecionar um bom livro didático.

O professor não é o único agente envolvido na questão dos livros didáticos, pois se sabe que o aluno é foco das atenções quando discutimos esse assunto. Segundo o guia de livros didáticos,

“O aluno, leitor a quem os livros se destinam, é o primeiro parâmetro a nortear a elaboração de um bom livro didático de História.” (Brasil, 1999b: 460)

Quando um livro didático é selecionado, é necessário pensar no público ao qual está destinado. O aluno é o público privilegiado dos livros didáticos, uma vez que os livros são produzidos para serem utilizados pelos alunos sob a orientação do professor. Entretanto, nós podemos discutir duas questões, há o público para o qual o livro se dirige na concepção de seu autor e há o público real; no primeiro caso, temos a imagem construída pelos livros sobre os alunos, como pessoas que só precisam de conhecimento para serem despertados pela “sede do saber”e, no segundo, temos grupos de jovens que podem não estar tão interessados em estudar Sociologia ou em qualquer outra disciplina porque não se sentem motivados a fazê-lo. Em cada um dos casos citados, o livro didático poderia oferecer propostas diversas. Quando os autores imaginam somente o primeiro caso, focalizam o livro nos textos ao oferecerem muitos dados e conceitos das Ciências Sociais, porém quando pensam também no segundo caso, o autor proporciona formas de aproximação com este aluno para despertar seu interesse, oferecendo exemplos ou assuntos que digam respeito ao universo juvenil.

Além da questão dos leitores, os livros didáticos estão submetidos a outros tipos de pressões, descritas pelo o guia de livros didáticos:

“Como a escola é responsável pela disseminação dos conhecimentos já consagrados pela comunidade de historiadores, ela necessita trabalhar cada vez mais com uma grande quantidade de conteúdos de conhecimento obrigatório, mesmo sem se preocupar com as novidades ainda em discussão no meio científico e acadêmico. Selecionar conteúdos, então, é uma atividade espinhosa e de grande responsabilidade para o autor do livro didático. Para isso, é necessário cuidadosa justificativa, em geral baseada em pressupostos teórico-metodológico.” (Brasil, 1999b: 456)

Os autores dos livros são pressionados a cumprirem as determinações sociais que entendem o processo educacional com o “responsável pela disseminação dos conhecimentos já consagrados pela comunidade” científica. Dessa maneira, o livro didático faria uma interface entre o conhecimento acadêmico e os alunos. Desse modo, os autores destes livros são obrigados a adaptarem os conhecimentos científicos aos interesses dos educandos. Se a última tarefa já constitui um desafio de grande vulto, coordená-lo com a produção científica torna-o mais árduo.

3.6.2. Explicitação da opção metodológica

Tanto Costa quanto Oliveira utilizam boxes; a primeira apresenta sínteses e conceitos já apresentados nos textos, enquanto o segundo expõe informações que complementem o texto.

A questão posta por esse tipo de recurso é o seu privilegiamento em detrimento do texto do capítulo no caso de Costa, pois eles desviam a atenção dos leitores, ao serem resumos e exporem a parte mais importante do texto; outro problema é que as questões dos capítulos perguntam exatamente os conteúdos dos boxes. Desse modo, o aluno deixa de ler o texto na íntegra por obter as informações solicitadas no próprio box, por exemplo:

“11. Como surgiu a sociologia científica no Brasil?” (Costa, 1997:185)

A sociologia como conhecimento sistemático e metódico da sociedade só aparece no Brasil na década de 30

O desenvolvimento da sociologia ocorre juntamente com a industrialização e a centralização do poder pelo Estado Novo

194

(Costa, 1997: 174)

(Costa, 1997: 176)

De acordo com a questão citada, seria possível dizer que esta seria respondida se o aluno copiasse os conteúdos dos dois boxes transcritos, respondendo de modo incompleto a essa questão, pois ao explicar o surgimento da Sociologia científica no Brasil estaria apresentando apenas os fatores históricos envolvidos no momento de seu desenvolvimento.

No livro de Oliveira encontramos o oposto, as informações contidas do box são secundárias (complementares), assim o aluno não se sente compelido a lê-las; então sua leitura passa a ser dispensável, exceto quando o autor propõe que se façam exercícios sobre o seu conteúdo. Dessa forma, o atrelamento dos exercícios aos boxes seria uma estratégia de leitura, porém de um modo diferente daquilo que Costa propõe.

De maneira diversa, Tomazi opta por textos sem interrupções e sem informações adicionais (boxes), assim como não apresenta exercícios sobre estes, o que poderia causar um processo de desprestigiamento, pois os alunos só leriam os textos do final do capítulo (fragmentos de comentadores ou de autores clássicos) para responder os questionários, porém são textos tão densos que exigem a leitura do capítulo integralmente e muitas vezes, uma única leitura pode ser insuficiente já que as perguntas exigem reflexão.

O mesmo tipo de análise não se aplica ao livro de Meksenas, uma vez que ele opta por dirigir-se aos docentes. Então as estratégias de leituras dos alunos não podem ser analisadas neste livro.

Oliveira opta por expor as teorias sociológicas sem conflitos ao expor uma corrente teórica. Ao contrário de Tomazi que optou por contrapor autores clássicos imprimindo um caráter mais científico à obra; enquanto Oliveira elabora um livro mais didático, Tomazi responde por um livro mais científico que difere dos demais disponíveis no mercado editorial.

Meksenas também opta por contrapor correntes teóricas com o objetivo de mostrar que a produção científica não é conciliadora mas opositora, na medida em que a produção científica se desenvolve a partir da contradição entre os agentes; em outras palavras, se todos os cientistas concordassem, não haveria aumento da produção, se não houvesse

oposição de idéias, não haveria necessidade de novas pesquisas sobre uma mesma temática, não haveria variação e ampliação dos conhecimentos.

Portanto, é possível observar que em cada livro temos realidades diferentes, mesmo que a opção metodológica seja semelhante, seus resultados são diversificados. Cada livro indica uma estratégia de leitura diferente para os educandos.

3.6.3. Incorporação das experiências dos alunos

O autor que mais incorpora as experiências dos alunos é Oliveira, pois este prioriza dados acerca do cotidiano do educando, procurando fornecer exemplos que sejam significativos a partir de relatos de situações concernentes a família, a escola e outras instituições presentes na vida cotidiana.

Nós identificamos a mesma tendência em Tomazi, cujo livro está recheado de exemplos que discutem o universo do educando de forma a aproximar a teoria do cotidiano.

Contudo, verificamos diferenças no tratamento dispensado por cada autor, sendo que muitas vezes quando o autor cria exemplos que incorporem o cotidiano dos alunos o faz de modo inadequado como verificamos em Oliveira, na medida em que simplifica os conceitos chegando a incorrer em erros, diferentemente de Tomazi que promoveu aproximações mais cuidadosas. Ambos simplificaram conceitos para criar exemplos próximos do cotidiano dos alunos, entretanto, Tomazi o fez de modo mais cuidadoso do que Oliveira ao tentar produzir exemplos mais próximos dos conceitos originais, já Oliveira criou exemplos mais próximos dos alunos deixando os conceitos em segundo plano.

Do outro lado, temos as obras de Costa e Meksenas que incorporam pouquíssimo das experiências dos educandos, já que a primeira se dirige em raríssimas ocasiões a esses - somente nos questionários -, e a segunda por ser dirigida aos professores, acaba dialogando de maneira escassa com os alunos, e quando o faz, usa o professor como intermediário.

3.6.4. Temas

A seleção temática dos livros varia de acordo com os objetivos do autor dos livros didáticos. Em Costa, verificamos que se centra na proposição de assuntos relacionados aos autores clássicos, pois a intenção de seu livro é expor a produção científica das Ciências, podendo estar relacionado com as intenções de Tomazi, salientando a necessidade de apresentar um tratamento científico aos dados; entretanto, ao contrário de Costa, seu livro não está centrado somente nos autores clássicos, na medida em que estes são discutidos de acordo com os temas. Dessa forma, o autor impõe a forma como os temas são apresentados, de acordo com seus objetivos e o modo como organizou seu livro.

Oliveira propôs um livro temático, no qual os conceitos são discutidos sem a intenção de explaná-los com um tratamento científico rigoroso; em razão de termos observado muitas vezes que o autor não nomeia a obra referente à teoria exposta; em outras palavras, quando o autor evidencia um conceito, nem sempre está acompanhado de seu responsável, daquele que elaborou a teoria. Nesse sentido, seu livro é pautado pelos temas e apresenta as teorias como fruto de uma pesquisa científica sem o autor responsável.

Meksenas trata os temas baseados nos autores clássicos, diferentemente de Costa, ele expõe um pequeno texto sobre o autor clássico, procurando explicar seus conceitos e teorias, sem que explicita exhaustivamente a vida e a obra dos autores. Desse modo, não entendemos que Meksenas priorize os autores clássicos, principalmente porque ele elege o tema trabalho como o eixo para a discussão de todos os capítulos, citando somente autores que tenha desenvolvido pesquisas com esta temática.

Quadro comparativo dos livros didáticos de Sociologia

Autor	Cristina Costa	Pérsio Santos de Oliveira	Nelson Dacio Tomazi (Coord.)	Paulo Meksenas
Abordagem	Autores Clássicos (um capítulo para cada um)	Temático: teorias e autores clássicos são tratados a partir dos temas	Temático: teorias e autores clássicos são tratados a partir dos temas	Temático: teorias e autores clássicos são tratados a partir dos temas
Tema do 1º capítulo	Caracterização das relações sociais (Kaspar Hauser)	Caracterização do ser social (menino selvagem)	Definição da Sociologia, a partir de uma contextualização histórica.	“Questões ao professor” – processo de institucionalização da Sociologia como disciplina.
Apresentação das Ciências Sociais	Predomínio de temas sociológicos e antropológicos	Intercala sociologia, política, antropologia e economia	Tratamento sociológico aos temas, mas há a presença de política e antropologia	Predomínio de temas sociológicos

Selecionamos o assunto inicial (1º capítulo), proposto por cada livro, para analisarmos o modo como os autores fazem a apresentação da Sociologia, compreendendo o início do caminho a ser percorrido. De forma geral, identificamos uma necessidade de situar a Sociologia como ciência, ao verificarmos que tanto Tomazi quanto Meksenas trataram de um tipo de contextualização. Enquanto o primeiro discute definições científicas e as condições históricas envolvidas no processo de afirmação da Sociologia como um ramo científico; o segundo percorre um caminho semelhante ao apresentar o institucionalização da Sociologia, enquanto disciplina, descrevendo as leis e os momentos históricos em que ela esteve presente ou ausente na grade curricular. Contudo avaliamos que as intenções dos autores diferiram, o primeiro fez um tipo de explanação pensando nos alunos e o segundo pensando nos professores; os livros se dirigem a públicos diferentes e os autores acharam que deveriam introduzir seus leitores em discussões para que compreendessem a especificidade científica da Sociologia, no primeiro caso (para alunos) apresentaram-se as condições históricas de surgimento da Sociologia e no segundo caso (para professores), os problemas institucionais enfrentados pela disciplina.

Já os dois outros autores, Costa e Oliveira, escolheram definir as razões pelas quais os seres humanos são seres sociais, ao explicarem o modo como se dá processo de socialização; ao fornecerem contra-exemplos de desenvolvimentos falhos, como o caso do menino selvagem e de Kaspar Hauser, que ao serem privados do convívio social, não tiveram a oportunidade de se desenvolverem. Os autores optaram por definir essas questões para introduzir a importância dos estudos que pesquisa sobre os fenômenos sociais e explica as razões pelas quais esses indivíduos foram privados de sua humanidade, com o intuito de desnaturalizar os fenômenos sociais.

Verificamos que quase a totalidade dos livros didáticos trata das Ciências Sociais nas suas áreas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia, havendo pequenas variações; como o caso de Meksenas que priorizou o tratamento sociológico dos temas selecionados.

Podemos afirmar que os temas tratados nos livros se aproximam, embora recebam tratamento diversificado, porém observamos uma particularidade em Oliveira e Meksenas, ao reservarem capítulos para tratar do tema educação. Embora Sarandy identifique que o tema seja recorrente nos livros didáticos,

“O capítulo 11 estuda a educação e a escola, o que se apresenta como aspecto comum entre os livros didáticos para a disciplina. É possível que isso se dê por duas razões: pelo fato dos manuais terem sido escritos em fins da década de 1980 e início da década de 1990, quando a disciplina era comum nos currículos do curso de magistério de 2º. grau, o que tornava importante aos livros promoverem o debate sobre a escola, já que eles poderiam ser adotados não somente pelo “curso científico” do 2º. grau; e devido à necessidade de trazer para o estudo sociológico as dimensões próximas à realidade do aluno, como o debate sobre sua própria escola – recurso que também foi amplamente usado na disciplina de filosofia nas escolas de 2º. grau. É assim que “do ponto de vista sociológico, a escola pode ser vista como grupo social e instituição. Considerada uma reunião de indivíduos (...) com objetivos comuns e em contínua interação, a escola é um *grupo social* que transmite cultura. A escola pode também ser vista como *instituição*, ou seja, um conjunto de normas e procedimentos padronizados, altamente valorizados pela sociedade, cujo objetivo principal é a socialização do indivíduo e a transmissão de determinados aspectos da cultura” (Oliveira, 2000 apud Sarandy, 2004: 98)

Nós não identificamos este tema nos outros livros didáticos, apesar de Sarandy afirmar que se trata de um tema recorrente; o fato de discutir a escola como uma instituição social, aproximaria os estudos das Ciências Sociais dos alunos, para que os alunos

compreendessem que as normas não são naturais, mas construídas socialmente, ao entenderem que as regras de sua escola são comuns as demais, que não foram inventadas pelo diretor fulano ou pelo professor sicrano, elas já existiam antes de sua passagem por este tipo de instituição. Tanto em Oliveira quanto em Meksenas, representa estratégias de aproximação do universo do educando, sendo que o primeiro tenta promover essa aproximação a partir de seu livro e o segundo o faz de modo intermediário, já que tal responsabilidade ficaria a cargo do professor sob a orientação do livro.

Embora as escolhas se aproximem, os resultados diferem, pois mesmo que os autores tenham escolhido temáticas semelhantes, ofereceram tratamentos diversificados, orientando tanto alunos quanto professores em diferentes direções, de acordo com o modo como elaboraram suas estratégias.

3.6.5. Textos complementares

Os textos complementares aparecem transcritos ao final de cada capítulo para que os alunos leiam e façam exercícios sobre eles. Cada livro apresenta esta seção de modo diferente, Costa e Tomazi oferecem textos de melhor qualidade ao serem de trechos de autores clássicos ou de comentadores, desse modo os textos introdutórios do capítulo preparam os leitores para os complementares com maior grau de exigência. No caso de Tomazi, os textos complementares assumem um papel central por serem o foco de estudo dos alunos, uma vez que só há atividades (questionários) para estes textos.

Dessa forma, o texto produzido pelo autor responsável pelo capítulo seria compreendido como uma espécie de preparação para os textos complementares, que se referem a trechos de autores clássicos e de autores secundários (comentadores).

Nos demais autores, identificamos textos com menor exigência por serem textos adaptados ou livros para iniciantes no assunto como “Coleção Primeiros Passos” e “Tudo é História”, no livro de Meksenas. Contudo, nesse livro, os textos não apresentados integralmente como nos demais livros, pois encontramos apenas a citação de referências bibliográficas.

No livro de Oliveira, há textos jornalísticos e adaptados pelo próprio autor que exigem poucos dos leitores ao serem textos com baixa dificuldade e de fácil apreensão.

Autor	Cristina Costa	Pérsio Santos de Oliveira	Nelson Dacio Tomazi (Coord.)	Paulo Meksenas
Textos complementares	Textos: trechos de clássicos e autores secundários	Textos adaptados / textos jornalísticos	Trechos de textos clássicos e de autores secundários	Livros da Coleção Primeiros Passos e Coleção Tudo é História

O problema identificado nesses livros é ausência de desafios, pois estes seriam apropriados para que os alunos aperfeiçoassem a leitura, a partir de textos ou fragmentos de obras originais.

3.6.6. Linguagem

A linguagem utilizada pelos livros é bastante variável dependendo do autor. Em geral, há uma preferência pela busca de uma linguagem mais acessível para facilitar a aproximação com os alunos. Se a linguagem for muito elevada, os alunos poderiam rejeitar os textos, o que dificultaria a apropriação dos conceitos.

Autor	Cristina Costa	Pérsio Santos de Oliveira	Nelson Dacio Tomazi (Coord.)	Paulo Meksenas
Texto do autor	Linguagem menos acessível	Linguagem mais acessível (imagens)	Linguagem variável (mais ou menos acessível)	Linguagem acessível

Segundo os dados obtidos, encontramos tanto em Oliveira quanto em Meksenas, uma linguagem acessível próxima ao aluno ao apresentar palavras de uso cotidiano ou fazer uso de textos simplórios. Nos dois autores, a leitura não oferece dificuldades aos educandos, mas, em alguns momentos, compromete sua compreensão por reduzir

excessivamente o conteúdo dos textos originais, especialmente quando os autores fazem resumos de obras clássicas das Ciências Sociais.

Nos outros livros, tanto Costa quanto Tomazi escolheram utilizar linguagem mais próxima aos textos originais, impondo alguns desafios aos educandos. O problema estaria na proposição de desafios, pois alguns deles já aparecem nos capítulos iniciais, não preparando os alunos para enfrentá-los. No caso de Tomazi, observamos variações na medida em que os textos são escritos por diferentes autores, mas identificamos um predomínio de uma linguagem mais elevada, especialmente se compararmos com os demais livros didáticos.

3.6.7. Fontes

Os referenciais bibliográficos são diversificados, acompanhando as intenções de seus autores. Tanto Costa quanto Tomazi escolheram textos de autores clássicos e comentadores, que coadunam com seus objetivos ao tratarem com materiais originais. Tal escolha impõe desafios os alunos, pois a apropriação desse tipo de texto cria desafios a serem superados gradativamente a partir da incorporação de novas palavras e conseqüente ampliação do vocabulário. Contudo, verificamos que esses livros didáticos oferecem dificuldade ao oferecerem textos originais desde os capítulos iniciais sem que os alunos estejam preparados para tais desafios, enquanto Oliveira e Meksenas fizeram a opção por apresentar textos de fácil apreensão, como de jornais e revistas. Observamos, especialmente em Meksenas, que a maior parte de suas fontes são textos elaborados por ele mesmo, sendo resumos e adaptações de obras clássicas. Este tipo de texto proporciona simplificações que podem acarretar na perda de sentido ao se constituírem como um apanhado de conceitos, sem a argumentação presente nos textos originais; em outras palavras, sem aquilo que dá significado, sobrando apenas a capacidade de crer e aceitar os conceitos porque estão imersos em um universo tão resumido que não passam de uma listagem de idéias. Se o aluno não compreende por falta de sentido, não restará outra alternativa senão aceitar (ou acreditar) neles.

3.6.8. Atividades e exercícios

Nos livros didáticos, as atividades e exercícios impõem um diálogo entre os leitores e o autor, uma vez que este último se comunica a fim de instruir o aluno para que responda adequadamente suas proposições. Desse modo, observamos que este é único momento em que o autor se dirige aos alunos, como ocorre no livro de Costa, pois durante a apresentação dos temas e das demais seções, a autora não se dirige aos alunos; apresentando textos impessoais.

Nos demais livros, verificamos que é o momento em que os autores mais se aproximam dos educandos, chegando a assumir uma linguagem mais coloquial, como o fez Tomazi.

As questões podem impor mais ou menos desafios aos alunos, sendo somente questões de localização (“um recorte e cole” do texto), usualmente utilizado para a fixação de conceitos ou questões que exijam verdadeiras reflexões, ao buscarem uma aplicação dos conceitos. Tal escolha é feita pelos autores, no primeiro tipo não se exige que os alunos façam interferências nas respostas, e no segundo, há a imposição de desafios, pois os alunos são obrigados a compreenderem os conceitos e reelaborem-nos a fim de atender a proposição da atividade.

A questão das atividades dirigidas aos alunos é posta desde dos primeiros manuais,

“A maioria das questões elaboradas nos manuais que submetemos à investigação, exigiam, de fato, muito mais do que a simplória memorização dos conteúdos apresentados. Com efeito, os autores que as formularam queriam que seus alunos estabelecessem relação entre os conteúdos gerais expostos e a realidade social local”. (Meucci, 2000: 32)

Enquanto nos primeiros manuais identificamos questões que denominamos de reflexão, ao exigirem que os alunos estabeleçam relações entre aquilo que aprenderam com sua realidade social, os atuais diminuem o grau de exigência, uma vez que nesses há um predomínio de respostas a serem retiradas do texto. Desse modo, a separação entre a produção dos livros didáticos e o campo acadêmico, também parece que produziu aumento

na simplificação das formas de apreensão do conhecimento, pois as questões propostas por obras mais recentes são, muitas vezes, de localização, aquelas que podem ser recortadas do texto e rescritas como respostas, não exigindo contribuições dos alunos.

De acordo com as características destes livros temos variação no número de questões, como se observa na tabela abaixo:

Autor	Cristina Costa	Pérsio Santos de Oliveira	Nelson Dacio Tomazi (Coord.)	Paulo Meksenas
Atividades	10 a 11 questões por capítulo (conceituais e reflexão)	6 a 15 questões (conceituais)	1 ou 2 questões (somente nos “textos para discussão”)	Ausência de atividades dirigidas aos alunos

Nos livros de Costa e Oliveira verificamos um maior número questões, variando de seis a quinze referentes ao texto elaborado pelos autores, havendo mais questões nos textos complementares. No livro de Tomazi, há um ou duas questões nos textos complementares, não havendo nos textos elaborados pelos autores, que apenas introduziriam os alunos no tema do capítulo, preparando para a leitura dos “textos para discussão”. No livro de Meksenas, identificamos a ausência de proposições de questões, indicando tal responsabilidade aos professores.

3.6.9. Imagens e recursos visuais

Dentre os livros analisados, somente Oliveira oferece um livro colorido tanto nas imagens quanto em outras áreas ao longo de todo o livro, os demais livros se apresentam em preto e branco. Essa poderia ser uma característica que indicasse o caráter didático da obra de Oliveira, uma vez que a maior parte dos livros didáticos são coloridos, assim como observamos a mesma preocupação nas imagens, ao serem apresentadas como parte do texto.

Nos demais livros, não identificamos a mesma preocupação didática, uma vez que se apresentam mais como livros acadêmicos com poucas ou nenhuma imagem, e estas quando aparecem são meras ilustrações por estarem totalmente desarticulados dos textos.

Autor	Cristina Costa	Pérsio Santos de Oliveira	Nelson Dacio Tomazi (Coord.)	Paulo Meksenas
Cores (interior)	Preto e Branco	Colorido	Preto e Branco	Preto e Branco
Imagens	Prioriza o texto, com algumas imagens	Imagens como parte do texto	Prioriza o texto, com algumas imagens	Ausência de imagens
Recursos	Filmes/ músicas	Indicações de filmes	Não há	Não há

Algumas imagens são recorrentes em mais de uma obra, como as pinturas de Debret que são indicadas nos livros de Costa e Tomazi. Entretanto, ambas são apresentadas em preto e branco, comprometendo a análise dos matizes de cores desse pintor, pois a partir delas seria possível produzir leituras a respeito de como um europeu “pintou o Brasil” ao descrever a realidade escravocrata brasileira. Quando o leitor conhece as cores utilizadas por Debret passa a ser capaz de identificar outras obras de sua autoria, nesse sentido a ausência das cores originais pode comprometer a leitura das imagens.

Dentre os recursos didáticos, identificamos a indicação de filmes e músicas no livro de Costa, e no livro de Oliveira, há somente a indicação de filmes. Nas obras de Tomazi e Meksenas, não há menção a recursos didáticos.

3.6.10. Mapas, gráficos e tabelas

Os mapas, gráficos e tabelas são usados largamente pela Sociologia como recurso importante de veiculação de informações, fonte de pesquisa e outros, porém é pouco utilizado no ensino desta disciplina.

Desde os primeiros manuais, referem-se ao IBGE como fonte de dados estatísticos.

“Com efeito, notamos que os manuais publicados a partir de 1940 tinham à sua disposição mais recursos estatísticos. Este fenômeno está certamente relacionado ao trabalho do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, fundado em 1938, no Rio de Janeiro, órgão responsável pela coleta e divulgação de dados estatísticos e índices acerca da realidade nacional”. (Meucci, 2000: 33)

Ao contrário dos primeiros manuais, os livros didáticos atuais utilizam pouco os dados estatísticos, mesmo sendo mais acessível atualmente. Hoje podemos obter muito mais dados de diferentes órgãos de pesquisas nacionais e internacionais, porém os livros continuam presos ao IBGE. Verificamos um privilegiamento na publicação de dados desta instituição, especialmente no livro de Costa, ainda que tenhamos outros órgãos de pesquisa disponíveis.

Nós identificamos um número pequeno de citações de gráficos e tabelas nos livros de Oliveira, Costa e Tomazi, e tais recursos estão ausentes na obra de Meksenas. Dentre eles, Tomazi se destaca ao articula os gráficos e tabelas com seus textos, construindo seções especiais que analisam as informações desses recursos a fim de quantificar a realidade, provando, por exemplo, que a desigualdade social existe e pode ser medida em números.

3.6.11. Conclusão

O objetivo dos primeiros manuais era iniciar os alunos nos conhecimentos da disciplina Sociologia, que se encontrava em formação como um novo ramo científico no Brasil.

“(...) A maioria dos autores afirmava, pois, que o objetivo dos livros didáticos que se dedicavam a elaborar era, tão simplesmente, iniciar os alunos na nova área de conhecimento, familiarizando-os com as teorias e as técnicas sociológicas, e, sobretudo, despertando interesse para o novo campo de estudos que estava para se formar.” (Meucci, 2000: 29)

Os livros didáticos, produzidos nas últimas décadas, conservam o propósito de iniciar os alunos na área de Sociologia, a partir de teorias. Entretanto, o campo científico da disciplina está constituído e cabe a seus autores a tarefa de selecionar os conhecimentos que seriam mais importantes para os iniciantes. Essa seleção é uma tarefa difícil para aqueles que lidam com o ensino de Sociologia, pois se antes, na década de 1930, tratava-se de produzir um campo de estudos no Brasil, hoje, trata-se de selecionar os conhecimentos essenciais para o ensino da disciplina.

O guia de livros didáticos, ao discorrer sobre o programa de seleção de livros, diz que

“Quando o livro não é excluído, por não ter nenhum dos itens dos Critérios Eliminatórios, ele é apresentado como um livro recomendado. No entanto, sabemos que os livros não estão no mesmo patamar de excelência. Lacunas existem, maiores ou menores, que devem ser detectadas e explicitadas aos professores, para que estes, no momento da escolha, possam levá-las em consideração. Por isso, a necessidade de apresentar os Critérios Classificatórios que nortearam a análise dos livros recomendados”. (Brasil, 1999b: 463)

Se o PNLD admite que há diferenças entre os livros recomendados e apresentam critérios para auxiliar o professor no momento da escolha, então, quando o livro nem é avaliado ele possivelmente poderá apresentar maiores problemas, como no caso dos livros de ensino de Sociologia. Nesse caso, o professor não tem acesso aos parâmetros de análise quando adota um livro didático desta disciplina, mas pode-se considerar alguns fatores que nortearam sua escolha como a seleção de temas, a linguagem, textos e outros critérios.

Infelizmente nem todos os professores estão preparados para analisar os livros didáticos de maneira adequada, havendo aqueles que utilizam os livros didáticos como instrumentos de formação, conforme análise de Sarandy (2004: 13)

“Não deve ser motivo de espanto que os manuais didáticos da área, utilizados efetivamente por professores do ensino médio, sejam, antes de tudo, manuais de formação do próprio professor da disciplina, lhe fornecendo a orientação a seguir para a construção de um programa de curso e, não raro, os conteúdos a serem ministrados. Neste último caso, isso se deve não a uma “formação teórica precária”, porém ao papel integrador que os manuais exercem sobre um campo disciplinar fragmentado, como é o das ciências sociais”.

Segundo Sarandy, os livros didáticos criam programas prontos. Diante da ausência de orientações que atinjam os professores, o livro didático assume uma função de orientação, muitas vezes, comandando o trabalho deste profissional.

De modo análogo vai a análise de Meksenas sobre o uso intenso desses materiais.

“(…) Esses, dentre outros problemas, fazem com que a grande maioria que leciona Sociologia no 2º grau também se apegue à utilização dos poucos livros didáticos existentes, como se fossem a tábua de salvação para as precárias condições de elaboração do seu curso. Muitos teóricos, ao analisar recentemente as

informações dadas pelos livros didáticos, acabaram por perceber e denunciar os graves problemas que acompanham esse tipo de texto: trazem informações que nem sempre priorizam o entendimento das relações sociais fundamentais; apresentam os conceitos fora do contexto histórico em que foram ou são produzidos; (...)”. (Meksenas, 1994: 30)

Ao analisarmos os livros didáticos dessa pesquisa, identificamos dificuldades semelhantes, especialmente no que se a linguagem, uma vez que esta não prioriza a compreensão dos educandos e está descontextualizada da produção científica. Além dessas questões, identificamos problemas de continuidade, na medida em que os capítulos não dialogavam entre si e não relacionavam as imagens, mapas, gráficos e tabelas com os textos.

Identificamos problemas em todas as obras selecionadas, inclusive na produção de Meksenas, que mesmo sendo pesquisador e apontando os problemas nos livros didáticos que analisou, não escapou de sua própria crítica, pois se espera que o seu autor indique soluções para eles. Desse modo, ele acredita estar sanando uma parte deles ao propor leituras conflitantes da realidade social.

Embora tenhamos identificado vários problemas nos livros didáticos, concordamos com Meksenas quando diz:

“Temos claro que abandonar o livro didático não é uma tarefa simples. Em várias regiões do Brasil esse tipo de texto acaba sendo o único a que a população tem acesso. Por outro lado, as dificuldades com que o professor se defronta constantemente acabam por limitá-lo a tal ponto, que o emprego do livro didático passa a ser o único meio eficaz de preparar sua aula. Surge o dilema: até que ponto é possível, na realidade educacional em que vivemos, prescindir do livro didático de que hoje dispomos?” (Meksenas, 1994: 31)

Meksenas está correto em suas proposições, não há como abandonar os livros didáticos, mas há meios de forçá-los a sanarem seus problemas, ao serem avaliados de acordo com os critérios do PNLD, sendo obrigados a promoverem adequação para ingressarem no programa. Enquanto o livro didático de Sociologia não integra o programa de aquisição do Governo Federal, esperamos que os professores analisem mais atentamente essas obras, a fim de identificar seus problemas e discuti-los com os alunos. Segundo Citelli,

“Um professor dialógico e interacionista olhará com permanente desconfiança o conhecimento conforme formulado pelo livro didático: o homem deste tipo de educador deve ser, necessariamente, mais amplo”. (Citelli, 1997: 25)

De acordo com Citelli, a apropriação do livro didático dependerá da postura do professor, o profissional que olha com desconfiança este material pode aproveitá-lo melhor do que os demais. “A permanente desconfiança” pode ser aplicada tanto para o conhecimento veiculado pelo livro didático quanto os demais materiais. Ao longo deste capítulo, discutimos várias vezes que os objetivos dos livros são propostos por seu autor, assim como a maneira como este o organiza, de modo análogo, podemos pensar que a função a ser cumprida pelo livro didático também dependerá do professor, a partir do modo como ele se apropria de seu conhecimento seja com desconfiança seja com confiança. A partir de um determinado tipo de postura, o aluno aprenderá com este professor a aceitar ou a desconfiar dos livros didáticos e de outros textos.

Capítulo 4 - Análise dos planos de ensino dos alunos de licenciatura

4.1. Apresentação

Os planos de ensino aqui analisados foram elaborados por alunos do curso de licenciatura de Ciências Sociais como uma das avaliações para a disciplina Metodologia do Ensino de Ciências Sociais II, no período de 1999 a 2004.

O estudo desses planos constitui uma análise da representação de possíveis cursos que seriam ministrados por futuros professores, que elaboraram esses “documentos” pensando em um curso que dariam ao terminarem sua formação e ingressarem no mercado de trabalho como professores.

Desse modo, esses documentos exprimem as escolhas destes alunos para a formulação de plano de curso de Sociologia no nível médio da escola básica, preferencialmente dirigido aos estabelecimentos públicos de ensino. Para tanto, cada aluno deve primar pela justificativa, a fim de mostrar que seu curso é coerente e plausível, assim como propor questões acerca da função da disciplina no ensino médio, explicitando as razões pelas quais seria necessário aprender Sociologia. Em geral, os alunos justificam o curso recorrendo a chavões, “formar o aluno crítico”, “formar para a cidadania”. Há também outras de caráter mais geral, como auxiliar o educando no desenvolvimento da leitura e escrita, que não seria função específica da disciplina, porém sabe-se que deficiências dessa natureza dificultam o aprendizado de proposições teóricas das Ciências Sociais. Assim como temos cursos diversos, também temos diferentes justificativas. Do mesmo modo, a proposição do “estranhamento”, na medida em que conhecer outras culturas seria um meio para conhecer a própria e questionar os padrões e normas já instituídas, compreendendo que eles não são fenômenos naturais, mas socialmente construídos.

Os planos devem conter elementos mínimos, como justificativa, objetivos, conteúdos a serem ministrados, instrumentos de avaliação e bibliografia. A escolha de cada um dos itens deve ser justificada pelo aluno, quando descreve o tipo de curso que imagina. Entretanto, os planos não seguem rigidamente a estrutura proposta, ou seja, nem sempre

contemplam a totalidade dos itens mínimos, por isso, a análise dos dados indicará deficiências. Uma das razões seria a ausência de um currículo para Sociologia, quer dizer, não há um currículo padrão a ser seguido, cabendo a cada estudante selecionar os conteúdos e a forma pela qual desenvolverá o seu próprio curso, ponto em que reside outra dificuldade, pois a grande diversidade dificulta o estabelecimento de padrões que permitam uma avaliação quantitativa dos planos de ensino.

A disciplina Metodologia do Ensino de Ciências Sociais II é uma das matérias obrigatórias para o curso de licenciatura, não sendo obrigatória para todos os alunos que ingressam no curso de Ciências Sociais, uma vez que todos serão bacharéis, mas nem todos optaram por fazer a licenciatura, que é ofertada pela Faculdade de Educação, dessa forma, o número de alunos que fazem a disciplina é variável, tal como o número de planos de ensino, dependendo das condições dos estudantes: há aqueles que retornam ao curso vários anos depois do término da bacharelado, há aqueles que fazem a licenciatura, mas não desejam ministrar aulas no ensino médio, e outros, ainda, que já atuam como professores e necessitam do diploma de licenciatura para permanecerem na função de docente e há aqueles que fazem o curso em tempo e momento regular, ao fim do bacharelado.

Os planos evidenciam as características daquilo que seus elaboradores selecionaram como elementos importantes para um curso de Sociologia. De uma forma geral, evidenciam a formação do aluno, ou seja, citam temas ou conteúdos presentes em sua formação de graduação. Uns especializam o curso nas Ciências Política, outros em Antropologia e outros em Sociologia, e em geral, essa escolha reflete na seleção das disciplinas optativas que fizeram. Ainda que alguns alunos selecionem as mesmas áreas de conhecimentos, seus cursos diferem, ao selecionarem autores e temas diferentes.

A presente análise abarcou 162 planos de ensino, a partir dos quais foi possível estabelecer critérios de agrupamento com o objetivo de criar padrões de análise.

4.2. Introdução

Os planos foram agrupados segundo categorias de análise, como tema, recursos didáticos, instrumentos de avaliação e outros. Parte dessas categorias foi utilizada para analisar as demais fontes pesquisa, ou seja, para que pudéssemos compará-las foram usados

os mesmos critérios de agrupamento dos temas citados nos relatórios de estágios dos alunos.

O princípio de elaboração dos planos é que sejam plausíveis para os estudantes de ensino médio, que a estrutura possa ser executada em conformidade com as características de uma unidade escolar da rede estadual pública. Os alunos deveriam estruturar um curso a partir de sua observação durante o estágio, das aulas, das propostas curriculares oficiais, da análise dos livros didáticos, aproximando o curso que imaginam ministrar às condições reais.

4.3. Tendências

Os temas foram separados de acordo com critérios estabelecidos a partir das análises dos planos referentes a 1999, já que os primeiros dados datam desse período, e ao longo das observações dos demais períodos foram feitas adequações.

Inicialmente, estabeleceu-se uma classificação dos planos de ensino nas categorias de clássicos, temáticos e engajamento. A primeira categoria agrupa planos que utilizam prioritariamente os autores clássicos das Ciências Sociais, com destaque para as obras de Marx, Durkheim e Weber, o critério estabelecido foi a citação de pelo menos dois desses autores. A categoria temática se refere aos planos organizados a partir de temas, aqueles que priorizam um assunto em detrimento do autor, nesse caso, os conceitos e os autores estão postos em segundo plano, quer dizer que o professor não exige que os alunos compreendam as teorias das Ciências Sociais a partir de autores. A última categoria está pautada na escolha de assuntos que priorizam assuntos ligados a uma tomada de posição do professor, no momento em que este explicita sua posição com estudos acerca dos movimentos sociais, por exemplo, associando aos estudos a idéia de instrumentos para mudanças sociais, muitas vezes, sendo uma explicitação de uma ciência pouco ou nada neutra.

As categorias clássica e temática foram discutidas por Meksenas (1994: 19), pois seria possível

“(...) percebermos que, em linhas gerais, prevalecem dois tipos de cursos de Sociologia, que classificaríamos simplificadamente por:

- a) tendência conceitual e linear – caracteriza-se por um programa centrado em conceitos apreendidos de modo isolado, como entidades que por si sós definiriam as partes das quais a sociedade se compõe. A visão de totalidade consistiria na soma dos conceitos – o que resulta em uma visão linear, na qual as relações sociais aparecem como não contraditórias.
- b) tendência temática fragmentada – caracteriza-se por um curso temático, no qual, no lugar das palavras-chaves, elenca-se uma série de temas considerados básicos – cujas partes, também somadas, originariam uma pretensa totalidade social.”

No trecho citado, o autor apresenta um tipo de classificação dos cursos de Sociologia, que ele separa em “tendência conceitual e linear”, nomeada de Clássica, na qual os conceitos são foco do programa de ensino; em geral, são tratados isoladamente e um não costuma fazer referência ao outro, já que sua escolha está pautada na importância conceitual dos assuntos, ou seja, eles são escolhidos por sua relevância nos estudos sobre a sociedade. Enquanto a “tendência temática fragmentada”, que nomeamos de Temática, está caracterizada pela presença de temas a serem estudados ao longo do curso; acredita-se que, agrupados, assim proporcionem uma visão global e integrada, do contrário, são tratados de forma isolado e muitas vezes, apenas o professor compreende a relação entre eles.

Tendência	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Temático	75%	76%	85%	44%	89%	95%
Clássico	21%	12%	15%	50%	7%	2%
Engajamento	3%	12%	0%	6%	3%	0%
Sem identificação	0%	0%	0%	0%	0%	2%

De acordo com a tabela, a categoria predominante é a temática por estar presente em mais de $\frac{3}{4}$ dos panos analisados, exceto em 2002. Este ano é desviante com relação aos demais, já que a categoria clássica representa 50% do total no ano citado. Apesar de termos usado três categorias e não duas, como aponta Meksenas, podemos identificar uma concentração na “tendência temática fragmentada”. A questão da fragmentação nem sempre está presente, da forma como Meksenas analisa, porque há um objetivo na proposição dos temas que são justificados pelos alunos, ainda que a conexão possa não ser compreendida pelos educandos, os licenciados, muitas vezes, correlacionam os temas.

A partir da constatação de que os temas são o foco da maioria dos planos, surgiu a necessidade de investigar os temas mais freqüentemente citados e classificá-los para fins de análise, pois eles são bastante diversos.

Identificamos sete temas diferentes, e a partir deles, agrupamos os dados. Sabendo que os planos utilizam mais de um tema, nos decidimos agrupar todos os temas que foram citados. Em geral, cada plano trabalha, em média, com quatro temas e cada um deles corresponde a um bimestre do ano letivo.

Temas	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Cidadania	19%	24%	20%	6%	18%	18%
Conceito de Sociologia	41%	24%	55%	50%	25%	32%
Cultura	35%	18%	50%	44%	36%	70%
Economia/ Trabalho	14%	29%	40%	25%	0%	38%
Política	19%	35%	55%	31%	50%	61%
Problemas da Sociedade Brasileira	32%	47%	25%	25%	43%	50%
Outros	11%	29%	55%	19%	50%	52%

O tema Cidadania engloba direitos humanos, direitos civis, conceito de cidadania, participação cidadã e outros assuntos correlacionados.

O tema Conceito de Sociologia engloba as definições de Sociologia, assim como outras definições: sociedade, relações sociais.

O tema Cultura engloba a definição de cultura, ser humano como produto da cultura, estudos de grupos sociais, padrões culturais, preconceito, racismo e outros estudos antropológicos.

O tema Economia/ Trabalho engloba as relações de trabalho e econômicas, modo de produção, capitalismo, socialismo, Divisão Social do Trabalho, desemprego, Mais-valia e outros conceitos correlacionados.

O tema Política engloba a definição de poder e de Política, democracia, poder legislativo, executivo e judiciário, relações de poder e outros temas da Ciência Política.

O tema Problemas da Sociedade Brasileira engloba a violência, saúde, transporte, crescimento das cidades, desemprego, fome, desigualdade social, escravidão, racismo e preconceito, se forem tratados como fenômenos sociais brasileiros, mas se foram tratados como fenômenos sociais gerais estarão distribuídos em outros itens.

O tema Outros agrupa os assuntos que não foram contemplados nos demais itens e aparecem com pequena participação, como educação, lazer, mídia, movimentos sociais e relações internacionais. Mesmo que haja uma tendência de crescimento dessa categoria nos últimos anos, isoladamente eles ainda demonstram uma participação bastante reduzida.

Na seleção de temas a serem estudados, é possível perceber que, em geral, quase a metade dos alunos escolheu definir o Conceito de Sociologia em 2001 (55%), em 2002 (50%) e em 1999 (41%). Entretanto, nos demais anos, em 2000 e 2003, respectivamente 76% e 75% não apresentaram o Conceito de Sociologia, escapando ao padrão dos outros anos; isso não significa que eles não tenham apresentado tal conceito, possivelmente tenham-no apresentando ao longo do curso a partir de outros temas, iniciando seus cursos de outras maneiras. Em geral, os planos iniciam com o Conceito de Sociologia, como uma forma de inserir o aluno na perspectiva científica, ao apresentar a forma como o ser humano passa a se relacionar com os demais e como isso passou a ser objeto de estudo no século XIX, com pensadores como Comte e Durkheim. Mesmo que não apresentem esses teóricos é comum encontrar a proposição: “O que é Sociologia? O que ela estuda?”, que o professor responde e espera que os alunos sejam capazes de compreendê-la desde as primeiras aulas.

De modo inverso, o tema Problemas da Sociedade Brasileira esteve presente em quase a metade dos planos de 2000 (47%), 2003 (43%) e 2004 (50%). Dessa forma, seria possível avaliar uma inversão com relação aos demais anos porque para aqueles que priorizaram a sociedade brasileira seria uma outra maneira de iniciar um curso, explicando a partir desta o modo como a Sociologia pode ser estudada. Ainda que as escolhas possam parecer arbitrárias, porque os alunos são livres para escolherem quaisquer temas, mesmo assim, é possível observar um padrão de escolhas. Nesse sentido, esta análise indica que os planos de ensino estão priorizando discussões de temas atuais em detrimento de conceitos, por exemplo, os temas ou conceitos ou as teorias sociológicas clássicas.

Em 2001, há uma concentração nos temas de Política (55%), de Cultura (50%) e Outros (55%) que aparecem em metade dos planos. Isso poderia indicar que neste ano, os planos apresentados foram bem semelhantes, pois os temas citados estão presentes na metade dos planos, assim como o Conceito de Sociologia (55%) também estão os planos são bastante longos, por isso é possível observar a ocorrência de vários temas com elevada frequência.

Em 2004, é possível observar um grande crescimento do tema Cultura, que está presente em 70% dos planos, mesmo que a participação desse tema seja elevada em anos anteriores, 2001 (50%) e 2002 (44%). A elevação dessa temática ocorreu em razão das mudanças de foco do ensino de Sociologia: nos últimos anos, é possível identificar uma tendência para o “estranhamento”, a partir de estudos sobre grupos sociais não-ocidentais que auxiliam na compreensão de que os fenômenos culturais são produto social – essa tendência também tem a intenção de desnaturalizar as relações sociais.

Os planos de 2001, 2003 e 2004 apresentam semelhanças, pois os temas Política, Problemas da Sociedade Brasileira e Outros aparecem em quase a metade dos planos, em 2001, eles estão prescritos em 40%, 55% e 25% (como exceção), em 2003 por 50%, 43% e 50% e em 2004 por 61%, 50% e 52%, respectivamente. Embora, tenhamos uma exceção em 2001 quanto ao último tema, podemos verificar que há uma tendência para o crescimento dessas temáticas, especialmente quando comparamos 2003 e 2004. Com esses números, somos capazes de afirmar que os planos de 2001, 2003 e 2004 seguem tendências temáticas semelhantes, diferentes dos demais anos, nos quais as ocorrências desses mesmos temas se apresentam em uma maior variação.

4.4. Recursos Didáticos

Os recursos didáticos são compreendidos como meios a partir dos quais o professor pode veicular os conteúdos didáticos, como filmes e transparências. Muitas vezes, eles são os fatores limitantes que restringem o uso de uma grande variedade de materiais, quer dizer, que a ausência deles nas instituições escolares inviabilizam o uso de materiais diversificados.

Recursos Didáticos	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Vídeo/ DVD player	11%	29%	55%	38%	57%	59%
Retroprojektor	0%	0%	0%	0%	0%	9%

Os números apresentados não alcançam a metade dos planos analisados, o que poderia significar que o restante dos planos utiliza somente giz e lousa como recursos didáticos.

Vídeo/ DVD player como recursos foram mais citados em 2001 (55%), 2003 (57%) e 2004 (59%), aparecendo em mais da metade dos planos. Assim verificamos um pequeno crescimento nos últimos anos.

Quanto ao Retrojetor, ele só é mencionado em 2004 com uma participação de apenas 9%, o que significa que ele é pouquíssimo utilizado e possivelmente, estaria privando os alunos ao acesso de iconografias veiculados por esse recurso, por exemplo; o que resta seria somente a descrição oral pelo professor e veiculação do original, muitas vezes, em tamanho inadequado para uma sala de aula.

Se pensarmos em uma contra-tabela teríamos:

Recursos Didáticos	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Não utilizam Vídeo/ DVD player	89%	71%	45%	62%	43%	41%
Não utilizam Retroprojektor	100%	100%	100%	100%	100%	91%

Na contra-tabela, verificamos que em 1999 (89%) e em 2000 (71%), muitos planos não utilizaram Vídeo/ DVD player como recursos e em 2003 ocorreu o mesmo, porém com um menor percentual não utilizaria, cerca de 62%.

Esse evento pode ser justificado pelas precárias condições das escolas em que os alunos fizeram estágio, se pensarmos que os alunos constroem suas propostas de curso baseando-se nas observações da realidade que encontram no estágio nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, eles se adaptam à realidade imediata, esse realismo pode levar à reprodução do “status quo” e a atuação do professor na escola pode não fazer diferença.

Se o aluno não tem acesso a recursos didáticos que veiculem imagens e também não possui livros didáticos, o que lhe restará são as descrições orais do professor, quando existirem. Esses dados nos levam a pensar que as informações sobre os materiais didáticos diferem dessas, pois a grande variedade citada, talvez indique a ausência de rigor na execução dos planos e desencontros de informações, uma vez que esses documentos não foram elaborados para esta pesquisa.

4.5. Avaliações

As avaliações foram divididas de duas maneiras; a primeira se refere às atitudes dos alunos a partir das quais o professor atribuiria uma nota; a segunda se refere às produções materiais dos alunos, sejam orais ou escritas.

As avaliações atitudinais se referem a comportamento e participação. Espera-se que o aluno seja punido ou premiado pela forma como se porta na sala de aula. Tais avaliações são subjetivas, podendo gerar equívocos, porque elas são uma resposta ao comportamento arredo dos alunos, uma vez que se atribui uma nota a atitudes desejáveis pelo professor, ou seja, uma boa nota para o aluno que apresente um “bom comportamento”, podendo ser apático ou participativo, quando há critérios adotados, ou podem ser apenas mais um instrumento de punição. Em geral, os professores a utilizam como uma forma de controle, dando notas máximas para os alunos quietos e baixas para os falantes e/ou bagunceiros, quando na verdade, essas avaliações poderiam ser utilizadas para incentivar os alunos a participarem das aulas, apresentando suas dúvidas ou questionando o próprio professor; contudo acreditamos ser pouco provável que o professor atribua uma nota elevada para o aluno que o questiona, porque esse tipo de aluno pode ser visto como “aquele que atrapalha o andamento da aula”. Ao mesmo tempo, sabemos a situação de “impossibilidade da aula”: os alunos falam tanto uns com os outros, sobre assuntos não correlacionados com a Sociologia, que o professor não consegue nada, nem falar nem discutir, então, esse profissional não vê outra saída se não atribuir notas para que possa exercer a sua função profissional. Como se vê, a situação é complexa, primeiramente, seria necessário analisar o que cada licenciando entende por participação e comportamento, só então discutiríamos as avaliações, como se dariam os processos avaliativos; todavia não há informações suficientes nos planos para aprofundarmos essas questões.

Avaliações Atitudinais	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Comportamento	0%	0%	0%	0%	4%	2%
Participação	0%	0%	30%	0%	11%	30%

A utilização de Avaliações Comportamentais dessa natureza são respostas a experiência de estágio, uma vez que elas só aparecem a partir de 2003, com uma pequena representação de 4% e, em 2004, com 2%; isso significaria que 96% em 2003 e 98% em 2004 não utilizariam esse tipo de avaliação. Se compararmos com os dados dos relatórios de estágios, teríamos números diferentes, de tal modo que os licenciandos estão se apropriando de maneira tímida desses instrumentos de avaliação.

As avaliações de Participação estão presentes em 2001 com 30%, em 2003 com 11% e 2004 com 30%; os demais anos (1999, 2000 e 2002) não utilizam. Nesse sentido, verificamos uma retomada de crescimento a partir de 2003, ou seja, os alunos estão utilizando.

A ocorrência de avaliações atitudinais em 2003 e 2004, anos em que Comportamento e Participação estão presentes, poderia significar que os alunos de licenciatura estão referindo-se às condições de ensino na escola média; ainda que sua representatividade seja reduzida, a mesma proposição de idéias aparece nos relatórios sobre os professores em exercício; ou poderia indicar que os alunos estão procurando diversificar os tipos de avaliação, incluindo até as atitudinais para incentivar os educandos a obterem notas satisfatórias e a participarem mais do processo educativo.

Portanto, faltam-nos informações sobre os critérios para definir que tipos de comportamentos seriam premiados ou punidos; de qualquer modo, sabe-se que mesmo com indicações padronizadas, se é que elas são possíveis, e produtos objetivos – contáveis - ainda teríamos avaliações subjetivas porque não teríamos um produto fora do ambiente escolar; por exemplo, em uma redação, o professor (avaliador) se desprenderia dos sujeitos para avaliá-la, ele leria a redação e atribuiria uma nota. Além disso, as avaliações atitudinais ocorrem na presença do sujeito, face a face: - no “calor do momento” o professor atribui uma nota, em geral por ações isoladas “hoje fulano de tal, que não fica quieto, não atrapalhou a aula, então, sua nota será aumentada” (premiação) ou “já que entrou atrasado abaixarei sua nota” (punição). Nesses casos, há uma perda de sentido, o que se está avaliando não é o conhecimento, mas o indivíduo.

As avaliações instrumentais foram apresentadas da mesma forma que as atitudinais, de acordo com a denominação dada pelos licenciandos. Contudo, alguns tipos ficaram obscuros, e, por isso, achamos que seria mais produtivo discutir alguns para compreendê-

los melhor, uma vez que tais nomenclaturas circulam nas instituições escolares sem muitas discussões acerca do que estejam avaliando ao serem aplicadas. Nós tentaremos esclarecer as mais usuais porque os planos não evidenciam o modo como cada tipo de avaliação seria aplicada e os seus objetivos.

As pesquisas e as provas são instrumentos bastante difundidos; a primeira pode ser executada individualmente ou em grupos; seu objetivo é fazer com que o aluno procure informações sobre o tema escolhido (por ele ou pelo professor) e articule com aquilo que está aprendendo nas aulas; a segunda diz respeito a uma avaliação a ser executada em um período pré-determinado; muitos professores, utilizam-na para que os alunos exerçam capacidade argumentativa, por isso chegam a permitir a consulta em materiais de apoio; e sua natureza dependerá dos objetivos do docente.

As demais avaliações podem ser compreendidas de maneira mais objetiva, pois as redações são escritas a partir de um tema e em geral, não ultrapassam duas laudas, diferentemente dos trabalhos escritos, os quais exigem mais informações e muitas vezes, podem estar atrelados a pesquisas. Os seminários podem ser unicamente orais ou serem acompanhados de trabalhos escritos. Finalmente, estão as dinâmicas de grupo que não temos clareza suficiente para defini-las, por essa razão selecionamos uma explicação:

“(...) a dinâmica de grupo ajuda no questionamento das concepções do senso comum, motivando e despertando o aluno para a importância de relacionar os fatos “isolados” do seu cotidiano com a totalidade social. Essa dinâmica pode contribuir também para despertar a necessidade de refletir teoricamente sobre o que é proposto pelo conteúdo. Por último, ela é importante ainda porque um curso de Sociologia feito apenas por exposições do professor corre o risco de apresentar o conteúdo como algo distante da realidade vivida pelo aluno. A dinâmica de grupo representa então o momento de reflexão mais livre, criadora e motivadora, quando com outras técnicas, o professor possibilita que o aluno construa aspectos do conhecimento a serem reelaborados nas aulas expositivas. Em resumo, dinâmica de grupo constitui momentos que dão sentido ao desenrolar do conteúdo proposto.” (Meksenas, 1994: 29)

A dinâmica de grupo é um instrumento metodológico, segundo Meksenas, uma vez que seria um complemento às aulas expositivas, com objetivo de expor um conteúdo, mas se a idéia for de discutir um assunto, ela também pode ser um instrumento de avaliação. No caso de um debate, usualmente o desempenho do aluno é avaliado, seja a partir de

participação seja pela proposição de idéias, pois o debate pode ficar sob a responsabilidade dos alunos ou de grupos que deverão preparar argumentos para discussão.

“Mesmo ficando a critério do professor, a título de ilustração sugerimos que se recorra à dinâmica de grupo em que o aluno tenha chance de lidar com imagens (fotos, desenhos), com diversas modalidades de texto (artigos de jornal, poesias) e também com sons (mensagens gravadas, músicas). Isto possibilita que a dinâmica de grupo assuma também a forma de debates, nos quais o aluno fica livre para colocar as questões que deseja, nesse caso cabendo ao professor o papel de orientador da atividade, de modo a relacioná-la com o conteúdo proposto”. (Meksenas, 1994: 30)

Nas avaliações instrumentais, há uma dificuldade de análise, pois muitos planos não descreveram os instrumentos que utilizarão para avaliar os alunos; especialmente em 1999 e 2000 em que há a ausência de dois ou mais instrumentos e em outros, sua presença é relativamente baixa. O instrumento de destaque em 1999 é o Trabalho Escrito com apenas 14% e em 2000 é a Pesquisa com apenas 29%. Nos dois primeiros anos pesquisados, não se observou muita preocupação quanto aos instrumentos de avaliação, uma das razões poderia ser que o professor da disciplina Metodologia do Ensino de Ciências Sociais não exigisse esse tópico obrigatoriamente. Apesar disso, a ausência de citação não implica uma perda valor, já que eles eram considerados tacitamente como importante tanto quanto nos dias de hoje.

Avaliações Instrumentais	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Dinâmicas	5%	0%	10%	6%	25%	2%
Pesquisas	5%	29%	45%	19%	0%	9%
Provas	11%	12%	35%	19%	14%	18%
Redações	0%	0%	20%	0%	29%	14%
Seminários	0%	0%	25%	31%	11%	5%
Trabalhos escritos	14%	0%	35%	25%	57%	59%

É interessante lembrarmos que a seleção de um instrumento de avaliação não exclui outros, quer dizer que um mesmo plano pode selecionar mais de um instrumento, chegando a optar por todos eles. Tais escolhas dependerão do tipo de curso que os alunos planejam ministrar.

A partir de 2001, há somente a ausência de um dos instrumentos; isso poderia significar que os planos articulam outras informações como conteúdos e metodologias com as avaliações, pensando na elaboração de um currículo mais abrangente.

Em 2001, quase a metade dos planos (45%) apresenta a Pesquisa como instrumento de avaliação e a partir dos demais dados deste ano, é possível observar a diversificação de instrumentos.

Os Seminários, Redações, Trabalhos Escritos e Provas estão presentes em quase um quarto dos planos; significando que há acúmulo de avaliações em um mesmo plano. Essa ação pode ser interpretada como uma forma de o professor tentar atingir diferentes tipos de alunos, atribuindo notas de diversas formas, pois há alunos que preferem provas a trabalhos, outros que preferem seminários a redações; enfim ao diversificar os instrumentos de avaliação, focalizando a forma de expressão de cada aluno, o professor pode estar detectando melhor as deficiências de seu curso, compreendo a maneira como os alunos aprendem ou não aprendem, tanto em avaliações orais quanto escritas. A partir delas, o professor poderia até identificar deficiências na escrita e auxiliar os alunos no seu aprimoramento, por exemplo, com a reescrita de redações, pois a possibilidade de reescrever um texto e acompanhar o incremento dessa atividade seria conveniente para alunos e professores durante o processo de aprendizagem.

Em 2002, o instrumento mais indicado foi o Seminário (31%) seguido pelas Pesquisas (19%) e Provas (19%). O seminário seria um instrumento que exigiria mais a oralidade do que a escrita, ainda que o professor exija que o seminário seja acompanhado da entrega de um material escrito, em geral neste predominava marcas da oralidade porque a avaliação de um Seminário está mais ligada à comunicação oral do que à escrita, na medida que são elaborados para a comunicação para um grupo de pessoas. Uma das funções do seminário poderia ser a comunicação oral dos resultados de uma pesquisa, se os grupos pesquisassem temas diversos uns poderiam ter acesso aos resultados dos outros, de forma a compartilhar e somar conhecimentos. O seminário é um recurso utilizado porque os professores reconhecem-no como instrumento de avaliação legítimo - ele é bastante difundido no ensino superior, o que leva o professor a reproduzir aquilo que aprendeu a fazer. Todavia, o que se faz na escola básica, muitas vezes, não se aproxima dos seminários idealizados pelos docentes, pois espera-se que os alunos preparem sua apresentação,

desenvolvam sua capacidade argumentativa a partir de questionamentos que enfrentaram durante a pesquisa e no momento da exposição diante de seu colegas e professor, mas a realidade evidencia outras situações: ausência de preparo e de pesquisa, improvisações, pequena participação dos demais alunos, nem os expositores nem os ouvintes emitem suas opiniões evitando prejudicar e serem prejudicados por intervenções. Nesses casos, a exposição não passa de uma encenação burocrática que não acrescenta muito e ocupando longos períodos da carga horária.

Em 2003, os Trabalhos Escritos (57%) foram os mais citados dos instrumentos, o que representa mais da metade dos planos. Este instrumento exigiria grande empenho dos alunos por estabelecer um nível mais elevado de escrita, uma vez que trabalhos desse tipo teriam que demonstrar compreensão da temática proposta pelo professor, ou seja, exigir-se-ia textos mais elaborados e coerentes, que pudessem comunicar o conhecimento adquirido; pois se o texto escrito for confuso ou incompleto, torna-se mais difícil avaliar a aquisição do conhecimento exigido. Assim como sua correção também exigiria mais do docente, pois este seria obrigado a reservar períodos das aulas para explicar como os alunos deveriam proceder para executá-lo (pesquisa, escrita e outras fases, dependendo dos objetivos do professor) e a ler cada um deles fazendo apontamentos, o que demandaria um longo período, a fim de que os alunos compreendessem como seria o trabalho. Podemos também verificar a importância do Trabalho Escrito em 2004, por estar presente em 59%; a partir disso, observa-se um crescimento, conservando-se na primeira posição, quer dizer, o Trabalho Escrito continua a ser a avaliação mais importante em 2006.

Portanto verificamos uma troca de posições, já que as Provas e as Pesquisas ocupavam as primeiras posições em 1999, 2000 e 2001, posteriormente os Trabalhos Escritos passam a ocupar essas posições em 2003 e 2004; ainda que a Prova apresente participação expressiva em 2004, estando em segunda posição, ela acaba cedendo lugar aos Trabalhos Escritos. Uma das razões estaria ligada a justificativa de os cursos serem mais voltados ao desenvolvimento da leitura e escrita, a fim de auxiliar os alunos a diminuir suas deficiências nessas áreas, por isso a expectativa de que o Trabalho Escrito poderia ajudá-los, pois fariam leitura de várias fontes de dados, elaborariam resumos e escreveriam o trabalho final, e ao longo desse processo, com a ajuda do professor, poderiam exercitar leitura e escrita.

4.6. Materiais didáticos

Os materiais didáticos são citados pelos alunos, acompanhados por explicações sobre o modo como procederão ao usá-los. Nem sempre essas informações, no entanto, estão disponíveis, mas pudemos analisá-las a partir do modo como foram citadas. Para tanto, elaboramos a seguinte tabela:

Materiais didáticos	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Filmes	11%	29%	55%	38%	57%	43%
Fotografias	3%	0%	20%	19%	14%	0%
Jornais e revistas	22%	35%	50%	38%	57%	20%
Leis	16%	0%	15%	0%	32%	0%
Mapas	5%	6%	5%	0%	4%	2%
Músicas	5%	6%	35%	38%	36%	14%
Poesias	8%	6%	15%	0%	4%	5%
Textos elaborados pela(o) professora(o)	5%	12%	10%	0%	11%	30%
Outros	0%	0%	0%	0%	25%	2%

O material didático mais citado são os Jornais e Revistas, que representam 22% dos planos de 1999; 35% de 2000; 50% de 2001; 38% de 2002, 57% de 2003 e 20% de 2004. Os Jornais e Revistas são tratados como materiais cotidianos, e embora saibamos que os alunos não tenham acesso a eles cotidianamente, os licenciandos consideram como textos próximos ao universo do aluno e de fácil apreensão, assim propõem que sejam utilizados como textos que iniciem um assunto ou que introduzam o curso, a fim de preparar os alunos para textos com linguagem complexa.

Em geral, cursos com conteúdos mais ligados aos estudos das obras clássicas oferecem uma gama menor de usos de materiais didáticos, porquanto em grande parte das vezes os estudos ficam centrados nos textos, não proporcionando uma utilização intensa de filmes, jornais e revistas. Não estamos afirmando que a seleção de autores clássicos inviabiliza a utilização destes materiais didáticos, mas observamos que o uso nesse caso exigirá grau elevado de dedicação do professor, na medida que há pouquíssimos materiais

prontos, requerendo que este profissional prepare o seu próprio material. De maneira oposta, quando a escolha está pautada em temas, há grande diversidade de material de uso, absorvidos no cotidiano dos alunos como músicas, filmes, e outros que podem ser analisados de forma a que o aluno produza estranhamento, conseguindo elaborar referências críticas, inclusive compreendendo melhor as informações que veiculam. Todavia, o mesmo procedimento dificilmente é incorporado nos estudos dos clássicos, pois eles impõem obstáculos no processo de aproximação do universo dos alunos, obrigando às vezes, verdadeiros malabarismos dos professores.

O outro material mais citado é o Filme, aparecendo com 11% em 1999, 29% em 2000, 55% em 2001, 38% em 2002, 57% em 2003 e 43% em 2004. É possível observar um crescimento e estabilidade de sua ocorrência nos últimos anos 2001, 2003 e 2004, estando presente em quase a metade dos planos.

As categorias Jornais, Revistas e Filmes são as mais importantes, aparecendo como “motivadores” de discussão, “introdução” ou como “ilustração” de um novo tema. Dessa forma, esses materiais ainda não são utilizados de forma adequada, ou seja, explorados em sua totalidade, ao serem estudados não como instrumentos, mas como um fim em si mesmo. Os Jornais e Revistas poderiam ser compreendidos como um instrumento intencional de escrita que comunica idéias e ideologias, por exemplo. Os filmes também poderiam ser vistos a partir de seu processo de produção, estereótipos apresentados, interesses da sociedade descrita, função das personagens, representações, papéis sociais, momento histórico e outras informações.

Os anos de 2002 e 2004 são anômalos, pois havíamos observado crescimento na variedade de materiais citados em 2000, 2001 e 2003, o que não se concretizou em 2002 e 2004 pois houve uma redução dessa variedade nos mesmos anos. Em 2002, há quatro materiais citados (quase metade do total), sendo que três deles (filmes, jornais e revistas, músicas) aparecem em 38% dos planos. Em 2004, foi possível identificar crescimento na referência a Textos elaborados pelo professor (30%), uma das razões seria o sucateamento dos equipamentos das instituições escolares, como reprodutores de vídeos e áudio, que impossibilitam a veiculação de alguns materiais, enquanto os textos são de responsabilidade do professor e por isso, mais viáveis.

Quanto aos filmes citados, estes foram divididos em duas categorias, ficção e documentário. Segundo os dados, podemos constatar que há uma predileção por filmes de ficção, pois em todos os anos estudados, eles são predominantes com participação superior a 75%. Entretanto, podemos verificar crescimento dos documentários desde de 2002, quando sua participação cresceu e se manteve mais ou menos estável, nos anos posteriores.

Filmes	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Ficção	96%	90%	87%	76%	85%	80%
Documentários	4%	10%	13%	24%	15%	20%

Os planos analisados apresentam nove materiais didáticos que são citados integralmente em 2003, nos demais anos aparecem apenas alguns: oito em 1999, seis em 2000, oito em 2001, quatro em 2002, sete em 2004. Entretanto, há uma diferença de ocorrência porque em 2000, há uma representação menor.

Alguns livros didáticos indicam filmes a serem vistos pelos alunos, no livro de Costa há indicações de como utilizar os filmes, pois a autora faz questionários a serem respondidos a partir dos filmes, mesmo que sejam perguntas que tratam o filme como uma ilustração.

Há uma tendência para que todos os livros incorporem diferentes materiais e surgiram formas de utilizá-los, entretanto, essa tendência é recente nos livros de Sociologia. Acreditamos que nos próximos anos, sendo disciplina obrigatória e entrando no PNLD (PNLEM), teremos livros que sigam as orientações do MEC, havendo no futuro uma normatização das obras, especialmente quanto ao incremento do uso de materiais didáticos.

Não incluímos os textos de autores das Ciências Sociais e de outras áreas nos materiais didáticos porque todos os planos escolheram trabalhar com textos dessa natureza. Há uma grande variedade de autores citados, e, para fins de análise, escolhemos agrupar os citados mais de três vezes em pelos menos quatro anos; em outras palavras, nós contamos como autores mais citados aqueles que participaram em pelo menos quatro anos, no período pesquisado em pelo menos três planos de ensino. Com base nesses parâmetros, que se aproximaram dos critérios estabelecidos para as demais fontes utilizadas nessa pesquisa, construímos a seguinte tabela:

Autores	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Bobbio, Noberto	3%	35%	15%	18%	21%	29%
Da Matta, Roberto	13,5%	12%	5%	31%	21%	18%
Durkheim, Emilio	29%	41%	30%	56%	50%	20%
Engels, Frederich	0%	17%	15%	12,5%	21%	7%
Fernandes, Florestan	8%	12%	35%	37,5%	25%	16%
Foucault, Michel	11%	17%	30%	6%	11%	20%
Freyre, Gilberto	11%	17%	30%	18%	0%	16%
Hobsbawm, Eric	11%	23,5%	25%	31%	11%	18%
Holanda, Sergio Buarque de	8%	17%	15%	18%	7%	11%
Laplantine	8%	6%	15%	12,5%	14%	9%
Marx, Karl	51%	53%	55%	62%	46%	36%
Weber, Max	27%	29%	50%	56%	50%	36%

Observamos que os autores mais citados foram Durkheim, Marx e Weber, pois são citados em todos os anos, e em quase metade dos planos com índice próximo a 50%. Esses dados indicam que apesar de a maior parte destes documentos priorizarem cursos temáticos, os autores clássicos da Sociologia continuam presentes. O uso de autores clássicos em cursos temáticos insere os primeiros em discussões pautadas nos assuntos estudados, deixando de focar o aprendizado nos autores ao fornecer tratamento especial aos temas. Noutros planos, o autor deixa de ser o centro e passa a ser o referencial.

Na tabela identificamos doze acadêmicos contemporâneos como os autores mais citados, dentre os quais observamos grande participação de brasileiros (Da Matta, Fernandes, Freyre e Holanda) que, de modo geral, estudaram sobre questões relativas a sociedade brasileira. Essa participação representa um terço dos autores mais citados, sabendo que há cerca de oitocentos e vinte autores diferentes citados nos planos, excluindo-se a participação do mesmo autor com obras diferentes ao ser contado somente uma vez em cada plano analisado, compreendemos a importância desse elevado número de autores brasileiros dentre os primeiros mais citados.

4.7. Livros Didáticos

Ao analisarmos a participação do livro didático nos materiais didáticos, percebemos que ele não é um recurso tão largamente utilizado com ocorrências em torno de 9% a 32%. Dependendo do ano citado, em números absolutos, teríamos de 3 a 9 planos de ensino contando com a presença de livros didáticos. Desse modo, observamos que os alunos preferiram priorizar o uso de outros materiais.

Livros didáticos	1999	2000	2001	2002	2003	2004
	11%	24%	30%	19%	32%	9%

Os planos de ensino citam muitos livros didáticos, mas cada um deles está presente em um número reduzido de documentos, isso porque no máximo 1/3 dos planos menciona livros didáticos. Quando eles são utilizados, deles são extraídos trechos ou capítulos, não sendo utilizados como recurso exclusivo, mas como textos auxiliares, e em geral para iniciar o curso ou introduzir um assunto por serem compostos de textos mais simples. Os livros simplificam o jargão das Ciências Sociais, e, muitas vezes, tais simplificações produzem equívocos, sendo essa uma das razões para que os alunos não se apropriem integralmente dos livros, e eles conhecem algumas de suas limitações, já que esses e outros materiais são discutidos no curso de Metodologia do Ensino. Mesmo assim, eles não descartam esses materiais porque apresentam propostas que utilizam seus textos como motivadores de discussões e ao longo do curso, procuram complementar o conhecimento lacunar desses textos, incluindo outros autores chegando até aos clássicos na maior parte dos casos.

Quando os livros não são utilizados, os licenciandos fundamentam seus cursos em outros textos, sejam fragmentos de textos acadêmicos ou de autores clássicos.

Livros didáticos	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Castro, A M. & Dias, E.	0%	18%	0%	0%	0%	0%
Costa, M.C.	5%	12%	5%	19%	25%	18%
Galliano	3%	0%	0%	0%	0%	0%
Lago, B.M.	3%	6%	0%	0%	0%	0%
Lakatos, E.M.	0%	6%	0%	13%	0%	0%
Meksenas, P.	11%	18%	5%	25%	7%	7%
Oliveira, P.A	11%	6%	25%	31%	18%	16%
Santos, T.M.	0%	0%	0%	0%	4%	0%
Tomazzi, Dacio	3%	12%	0%	6%	14%	7%
Torre, M.B.D.	3%	0%	0%	0%	0%	0%
Vila Nova	0%	0%	0%	0%	0%	5%

O livro do Pêrsio de Oliveira é o título mais recorrente nos planos do período estudado. Ele surge com as maiores frequências em 1999 (11%), 2000 (6%), 2001 (25%), 2002 (31%), 2003 (18%) e 2004 (16%); apesar de ocorrer variações ao longo dos anos, este livro é bastante citado pelos alunos de licenciatura.

Os demais livros mais citados são Cristina Costa e Paulo Meksenas. A primeira aparece em 1999 com 5%, em 2000 com 12%, 2001 com 5%, 2002 com 19%, 2003 com 25% e 2004 com 18%, é possível observar um crescimento no uso deste livro de 2002 a 2003. O segundo autor é citado em 1999 por 11%, em 2000 por 18%, 2001 por 5%, 2002 por 25%, 2003 por 17% e 2004 por 7%; tal presença é relativamente constante, com exceção de 2002, de uma maneira mais constante que Cristina Costa. Para ambos é possível constatar uma queda no ano de 2004, que poderia ser observada nos demais autores também.

Há somente três autores que aparecem entre os autores mais citados, Meksenas em 1999 e 2000, assim com Pêrsio de Oliveira em 2002 e 2003 e Cristina Costa em 2003 e 2004; porém isso não significa que o uso de livros didáticos fique restrito a eles.

Nos anos estudados foram indicados dez livros, no entanto é possível observar que a cada ano há um número diferente de livros: em 1999 e 2001 são citados sete, 2001 são citados somente três e em 2002, 2003 e 2004 são citados cinco, demonstrando que há uma queda na indicação de autores diferentes, caindo de sete para cinco, com exceção de 2001 em que aparecem apenas três. O ano de 2001 apresenta um diferencial, já que há um número menor de autores.

4.8. Metodologia

O termo metodologia compreende as formas que os licenciados escolhem para proferirem suas aulas, porém se esse modo de conduzir a aula inclui algum tipo de avaliação, por exemplo, uma dinâmica de grupo, estaria contemplada no item de avaliação. Assim metodologia diz respeito especialmente à forma escolhida para ministrar a aula, que é responsabilidade exclusiva do docente, e se este propuser que o aluno apresente algo, atribuindo-lhe uma nota, tal ato corresponderá a um quesito de avaliação.

Metodologia	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Estudo de Meio	0%	0%	0%	0%	32%	2%
Visita ao museu	0%	0%	0%	0%	7%	0%
Aula Expositiva	0%	0%	0%	0%	60%	84%

Nos primeiros anos pesquisados, não havia uma recomendação explícita para que os alunos incluíssem uma metodologia nos planos de ensino.

Nessa pesquisa, houve a identificação de três diferentes tipos de metodologias, o Estudo do meio, a Visita a museu e a Aula expositiva. As duas primeiras seriam realizadas em um ambiente não-cotidiano, em que a aula poderia ser ministrada pelo próprio professor em ambiente externo à escola, como nas visitas a fábricas, ao entorno da escola e outros no caso do Estudo do meio, enquanto a Visita ao museu seria mais específica, podendo ser acompanhado pelo próprio professor ou por um monitor da instituição visitada. As duas primeiras metodologias dependeriam de recursos financeiros para o transporte, por isso ela ficaria restrita a um número mínimo de vezes ao ano, e dependendo da localização da escola e de seus recursos, tais atividades seriam impossíveis. Essa seria uma das razões para as reduzidas referências a essas metodologias, na medida em que estão ausentes até 2002, surgindo apenas em 2003; o Estudo de Meio aparece em 32%, representando mais de um quarto, e a Visita a museus surge em 7% dos planos.

As aulas expositivas continuam a ser a metodologia mais proposta no período estudado, em 2003 com 60% e em 2004 com 84%, embora não apareçam nos primeiros anos. Para melhor defini-la recorreremos a Meksenas,

“(...)afirmamos a aula expositiva como um recurso importante no desenvolvimento de um curso de Sociologia, pois é o momento que possibilita a sistematização dos conhecimentos. O aluno, por si só, dificilmente percorrerá um método de estudo, pois lhe falta a base de informações que integram o conteúdo. Por isso a figura do professor é importante: em sua exposição, ele coloca dados e argumentos teóricos a serem refletidos pelo aluno. No entanto, uma aula expositiva mal preparada pode levar esse professor a uma repetição disfarçada do senso comum. Isso significa que o professor necessita cada vez mais se definir também como produtor de conhecimentos, o que, em Sociologia, significa estar em permanente contato com os livros, elaborar pequenos textos a partir de leituras, participar da discussão da experiência de outros professores. A ponto de, no momento em que prepara a aula, ser capaz de reproduzir os vários “pontos de vista” sobre aquele conteúdo.” (Meksenas, 1994: 29)

Meksenas discute neste trecho as implicações de uma aula expositiva, ao discutir que se ela for ruim, o professor estará reproduzindo o senso comum fazendo uso de sua autoridade de professor, em outras palavras, este profissional fará uso de sua posição para imbuir caráter científico donde não há. Ao mesmo tempo, Meksenas analisa que uma aula expositiva cuidadosamente preparada é necessária para a sistematização dos conceitos, podendo ser uma metodologia frutífera se for adequadamente empregada, especialmente se estiver afastada de reprodução de estereótipos.

4. 9. Conclusão

Os planos são elaborados como parte das exigências do curso de Metodologia do Ensino em Ciências Sociais II, por esta razão não puderam contemplar a totalidade dos itens analisados por esta pesquisa, porém a ausência de algumas informações não prejudicou nossos resultados, uma vez que tivemos dados suficientes para estabelecer um perfil de curso elaborado pelos licenciandos.

Observamos que, em geral, os planos são respostas aos problemas observados no período do estágio, sendo construídos em oposição aos cursos ministrados pelos professores da rede que os licenciandos acompanharam. Nesse sentido, compreendemos

que os alunos tentaram elaborar alternativas para o ensino oferecido pelos professores em exercício, ao proporem o uso de um número maior de materiais didáticos com propostas metodológicas mais diversificadas, por exemplo.

Como é possível verificar no seguinte trecho:

“Fiquei decepcionada mais de uma vez com o não acompanhamento da escrita dos alunos. Percebo que aquelas professoras até fazem muitas atividades para incentivar a escrita em sala de aula, como esse debate promovido pela Profª Roseli, mas, infelizmente, não acompanham a produção do aluno”³¹. (Ramos, 2006: 55)

“Minhas aulas de regência foram uma tentativa de acompanhar mais de perto o processo que o aluno faz para chegar aos textos finais, ajudando-o a lidar com as dificuldades maiores em relação à gramática da língua”. (Ramos, 2006: 59)

Ao compararmos os dois trechos, percebemos que a estagiária constata um problema na forma como a professora trata a produção escrita de seus alunos, no sentido de que ela não dá continuidade às atividades propostas em aulas anteriores. Em resposta a esta situação, a estagiária propôs em suas aulas de regência exatamente aquilo que considerou falho nas aulas da professora com quem estagiou, ao acompanhar o processo de escrita do aluno até que este elaborasse o texto final, promovendo atividades contínuas de escrita, leitura e reeleitura do próprio texto.

De modo análogo, podemos observar que os licenciandos em Ciências Sociais elaboraram seus planos a partir de suas experiências de estágio. Eles procuraram identificar problemas, observando vantagens e especialmente desvantagens na metodologia empregada pelos professores da rede estadual de ensino.

³¹ Segundo relato de Ramos, na aula anterior, a professora Roseli um debate sobre o tema “namoro”, depois os alunos se agruparam em duplas para escrever sobre o tema, ficando a entrega desse material escrito para a próxima aula, porém a professora resolve que apenas recolherá os trabalhos, atribuiria notas e os devolveria por não haver tempo suficiente para rediscutir a questão nem a produção dos alunos. A estagiária discordou da situação, apontando para o fato de que a professora deveria ter dado prosseguimento àquela atividade e não seguir o conteúdo como o fez.

De forma geral, os licenciandos elaboraram planos temáticos privilegiando os temas referentes a cultura e problemas da sociedade brasileira com o intuito de discutir mais atentamente assuntos do universo juvenil, a fim de reelaborar as temáticas relacionadas a sociedade em que vivem. E ao analisarmos conjuntamente esses dados com os autores mais citados, teremos mais certeza sobre essa escolha temática em razão da grande participação dos autores brasileiros. Desse modo, tanto os dados sobre temas mais estudados quanto os autores mais citados indicam que a intenção dos licenciandos estaria voltada para a necessidade de que os alunos do ensino médio compreendessem melhor seu entorno social e se pudesse oferecer um estudo dotado de significado aos educandos ao discutir assuntos de seu interesse.

Os licenciandos tiveram acesso às mesmas referências para elaborar seus planos, exceto pelos estágios, leram as propostas oficiais de ensino, os livros didáticos e assistiram às mesmas aulas, produziram planos diferentes se analisados individualmente, pois apesar de os alunos apontarem uma tendência de curso ao escolherem temas semelhantes, eles fazem recortes diferentes e conseqüentemente apresentam cursos diferentes. Ao entendermos que isso nos levaria a pelo menos dois fatores: as diferentes realidades vividas nos estágios e às opções de curso seguidas no bacharelado.

A partir de padrões de análise, verificamos nos últimos anos, uma diminuição na presença de livros didáticos, podendo indicar que estes foram substituídos por textos de melhor qualidade, até mesmo por textos elaborados pelo próprio professor. Segundo Meksenas (1994: 30),

“O professor na escola brasileira cada vez mais tem organizado suas aulas a partir das informações contidas nos livros didáticos. Esta é uma prática comum tanto na escola primária quanto no 2º grau. No caso específico da Sociologia, a quase inexistência de textos didáticos obriga muitos docentes a uma prática altamente criativa de elaboração de seus próprios textos, a partir da leitura de livros não-didáticos”.

Os planos de ensino dos licenciandos não utilizam os livros didáticos como único recurso de ensino, como tendem a fazer os professores da rede estadual de ensino. Eles procuram outros materiais que supram suas necessidades, sejam textos clássicos ou comentários, jornais e revistas, talvez porque sua formação permita recorrer a outros materiais.

Dentre os materiais didáticos mais citados estão os jornais e revistas, uma vez que os alunos de licenciatura escolheram esse material como exercício de leitura e escrita para que posteriormente pudessem fazer uso de outros textos. Em associação a essa prática, eles citam as avaliações escritas, como as mais utilizadas, especialmente os trabalhos escritos, as provas e as pesquisas que também exigem a leitura e escrita como exigências para o cumprimento dessas atividades. Do mesmo modo que a licencianda em Língua Portuguesa (Ramos, 2006) observou a necessidade de acompanhamento da escrita dos alunos, verificamos que os licenciandos em Ciências Sociais também priorizaram atividades que contribuam para desenvolvê-las.

Nós concluímos que a formulação dos planos está calcada em um conjunto de referência concretas; em outras palavras, os alunos elaboraram esses documentos pensando nos materiais pesquisados e experiências pessoais, sendo as propostas oficiais, nas aulas, na observação de estágio, nos livros didáticos e a própria formação individual. Nesse sentido, os planos diferem por terem sido elaborados por pessoas com formações e objetivos diferentes. Contudo, seu foco de preocupação está centrado nas necessidades dos educandos, ou seja, os temas, os materiais, os filmes foram selecionados para capacitar os alunos de escola média para leituras da realidade social. Os licenciandos centralizaram suas estratégias de ensino no aluno, de acordo com aquilo que verificaram como imperativo para a formação educacional desses jovens.

Diferentemente da conclusão de Santos (2001) para professores do Distrito Federal, de que profissionais formados em Ciências Sociais demonstram maior dificuldade em desvencilhar-se dos conceitos e cursos clássicos, estes licenciandos, de uma forma geral, não pensaram em cursos mais centrados nos conceitos e teorias das Ciências Sociais como mais legítimos que os temáticos, pois objetivam oferecer aos alunos possibilidades amplas de aprendizagem ao se proporem a contribuir para o seu desenvolvimento em leitura e escrita, ao selecionarem textos de fácil apreensão, exercícios com materiais escritos, criando planos bastante diversificados.

Capítulo 5 - Análise dos Relatórios dos alunos de 2004

5.1. Introdução

Os relatórios aqui analisados foram elaborados pelos alunos de licenciatura para a disciplina Metodologia de Ensino de Ciências Sociais II, como uma das formas de avaliação em 2004, totalizando 35 unidades e correspondem às observações desses alunos no período de estágio em escolas públicas estaduais de São Paulo. Escolhemos o ano de 2004 como referência porque acompanhamos a disciplina citada a partir do PAE.

Esses documentos são bastante heterogêneos porque não foram produzidos para essa pesquisa, voltados que são para as expectativas dos alunos enquanto instrumentos de discussão sobre o ensino na escola média.

Os relatórios de estágios são tomados como referência para a compreensão da atuação dos professores de Sociologia pela variedade de dados que apresentam sobre a formação inicial – graduação –, anos de docência, o modo como ministram as aulas, os temas selecionados e outras informações.

Dessa forma, os professores da rede oficial de ensino constituem um referencial de experiência para a construção dos planos pelos licenciandos, pois vivenciam o exercício da docência a partir do contanto com os alunos e as dificuldades materiais de algumas escolas. Um ponto a destacar é que os licenciandos relatam as dificuldades enfrentadas na busca pelo estágio, que deve ser desenvolvido em estabelecimento público prioritariamente, porém, muitas vezes, esses criam dificuldades, seja a administração (burocracia desnecessária) seja o docente, atrasando e até mesmo inviabilizando o estágio, obrigando o aluno a procurar outra escola.

Considerou-se relevante estudar os relatórios de estágio dos alunos, uma vez que Cordeiro discute que, ainda que os professores sejam influenciados pelas determinações legais do Estado, eles fazem as suas próprias escolhas ao ministrarem suas aulas:

“Ora, mesmo que não se possa negar o peso da influência do Estado na determinação dos conteúdos e das práticas habituais do ensino, é preciso afirmar que ele não é única instância modeladora do funcionamento da escola, pelo menos dentro da sala de aula. (...) Circe Bittencourt e José Luiz Werneck da Silva mostram

que as práticas efetivas dos professores nem sempre corresponderam àquilo que era definido nas normas legais, tendo havido resistências dos professores e até mesmo dissidências internas nos grupos ocupantes do poder que resultaram em profundas discrepâncias entre o ensino prescrito pelo estado e o efetivado nas escolas”. (Cordeiro, 2000: 48).

Assim, o estudo das propostas oficiais de ensino não é suficiente para compreender o ensino de Sociologia, por isso estudamos os relatórios de estágio para analisar as práticas dos professores de ensino médio.

5.2. Conteúdo dos relatórios

Uma das hipóteses dessa pesquisa é a dificuldade de definição dos conhecimentos básicos ao ensino de sociologia, dessa forma acredita-se que os professores têm optado por escolhas pouco ousadas.

A partir dos dados analisados, é possível observar uma concentração dos conteúdos na área dos clássicos (59%), com predomínio de Sociologia (56%). Um dos motivos para essa situação seria a consagração dessa área de conhecimento em detrimento das demais, pois seus conteúdos são expostos pelos livros didáticos e há maior quantidade de textos a disposição dos docentes, veiculados por jornais, revistas e outros meios não acadêmicos. Além da conservação da nomenclatura Sociologia em substituição das Ciências Sociais.

Conteúdos Discutidos	
Clássicos	59%
Temáticos	38%
Sem infor.	6%

Conteúdos Clássicos	
Antropologia	3%
Política	0%
Sociologia	56%

A referência predominante a autores clássicos poderia ser atribuída a uma busca legitimidade na área de Sociologia. Nesse sentido, o professor reproduz os conteúdos dos livros didáticos, que privilegiam conhecimentos sociológicos.

Em outros casos, há uma reprodução da formação universitária principalmente na escolha de textos, muitas vezes, porque esse profissional não concebe outras formas de

ensinar Sociologia. Uma das razões poderia ser a insegurança do docente, e ao utilizar os modelos de ensino universitário, conservaria-se em uma área de segurança, pois teria certeza de estar promovendo um curso de Sociologia e não estaria se arriscando na tentativa de produzir um curso novo, com uma menor presença ou mesmo ausência dos autores clássicos. Um curso baseado nos autores clássicos não impõe muitos desafios intelectuais ao docente, porém oferece o risco das dificuldades de colocá-lo em prática. Uma delas poderia ser o desinteresse dos alunos, ou mesmo, a ausência de pré-requisitos para uma compreensão global dos conteúdos a serem estudados, uma vez que são conhecimentos pouco difundidos socialmente, diferentemente de estudos que discutam os problemas da sociedade brasileira.

Os demais relatórios (38%) discutem conteúdos ligados aos temas. Mesmo que utilizem os autores consagrados pelas Ciências Sociais, isto é fato a partir da introdução de uma temática. Há um predomínio dos estudos referentes aos problemas da sociedade brasileira (12%), podendo ser tal escolha considerada como divergente da opção pelos autores clássicos, por eles lerem sociedades diferentes da nossa e em momentos históricos específicos. Dessa forma, a opção por temáticas brasileiras distancia-se dos estudos desenvolvidos pelos autores clássicos porque partem de questões vivenciadas em caráter diferente dos autores citados que focam seus estudos no continente europeu; não estamos afirmando que esses autores não trouxeram importantes contribuições, porém temos que lembrar que não estamos formando sociólogos no ensino médio e seus estudos sobre as Ciências Sociais poderão iniciar e findar em apenas um ano; dessa forma, o docente avaliará a pertinência de determinados conhecimentos em função do tempo; por isso observamos que uma das intenções principais seria a compreensão do universo social nacional, daí a escolha pelos Problemas da Sociedade Brasileira.

Conteúdos Temáticos	
Cultura	6%
Política	6%
Problemas Brasileiros	12%
Outros	15%

5.3. Materiais e Recursos didáticos

Os relatórios indicam o livro didático como o material mais utilizado, totalizando quase a metade do universo analisado (47%), seguido pelos filmes (17%) e pelos textos (14%). Estes últimos são, normalmente retirados de jornais e revistas, caracterizado pela linguagem jornalística. Tais dados indicam que as aulas são desenvolvidas com poucos materiais, por incluir apenas três elementos e com participação reduzida, com exceção dos livros didáticos. Esses fatos podem significar que há poucos recursos sendo utilizados, e quando aparecem, demonstram pequenas contribuições, ou seja, são pouco usados e por poucas pessoas, pois 35% dos professores não fazem uso de materiais didáticos (segundo os relatórios).

Materiais Didáticos	
Filmes	17%
Livros	47%
Textos	14%
Não utiliza	3%
Sem infor.	20%

Recursos Didáticos	
Retroprojektor	3%
Vídeo	17%
Outros	3%
Não utiliza	35%
Sem infor.	44%

O livro didático é um recurso seguro, por não requerer muito preparo do docente nem pesquisas. Se o professor não fizesse um uso excessivo dos livros didáticos e desejasse usar outros materiais, como filmes e textos, seria obrigado a requerer tais materiais à direção da unidade escolar, enfrentando algum constrangimento. Diante dessas condições, o livro didático se constitui em um recurso ao alcance do professor, sem apresentar problemas.

Livros	
Oliveira	35%
Tomazi	12%
Vila Nova	3%
Costa	3%
Meksenas	3%
Outros	6%
Não utiliza	20%
Sem infor.	20%

O livro mais utilizado é o do Oliveira (35%), demonstrado pelo grande número de edições e citações por reflexo. O fato de possuir muitas edições alimenta a idéia de que ele é um bom livro que ao circular mais e a partir disso, as pessoas passam a utilizá-lo ainda mais. No caso, se o livro é bastante utilizado, poderíamos dizer que as aulas que o usam como único recurso tendem a acompanhar suas limitações na exposição dos conceitos das Ciências Sociais, pois sua fundamentação teórica carrega problemas de simplificações inadequadas, assim como há uma pequena variedade de textos, uma vez que o autor optou por utilizar textos jornalísticos ao invés de trechos de autores clássicos ou de comentadores.

Os demais livros são citados de forma mais reduzida como Tomazi com 12%, seguidos por Vila Nova, Costa e Meksenas com 3%. Esses três últimos são citados poucas vezes, sendo considerados livros de pequena circulação. Nenhum dos livros citados é utilizado por alunos, apenas os professores fazem uso deles, em geral, transcrevendo trechos na lousa para que os alunos copiem. Nesse sentido, não haveria necessidade de que o livro fosse didático, podendo ser textos de outra origem. A importância do livro didático é a comunicação com o aluno, porém se ela é intermediada pelo professor, no sentido de que ele se apropria do texto para transcrevê-lo, o livro perde sua relevância enquanto didático.

O fato de o ensino estar excessivamente preso ao livro didático não é exclusivo da disciplina Sociologia. De acordo com Cordeiro (2000: 60), ao tratar do ensino de história:

“Embora os relatos dos projetos didáticos alternativos não se detenham na exposição dessa fundamentação teórica, neles pode ser encontrada uma descrição, ainda que sumária, das principais características desse tal ensino tradicional. Trata-se de um ensino excessivamente preso ao livro didático, que trabalha com uma História puramente narrativa, sem nenhuma preocupação crítica. (...) aluno, mero receptor de um conhecimento que aparece já pronto e acabado”.

Mesmo diante da existência de projetos alternativos de ensino, fundamentados em metodologia e materiais diversificados, ainda verificam-se características limitantes nos professores, como a busca de fundamentação teórica e prática atrelada aos livros didáticos.

5.4. Metodologia de ensino

Há um predomínio de aulas expositivas (70%). De um modo ideal, as aulas dessa natureza exigem segurança e conhecimento do professor, pois ele teria que programar sua exposição a partir de uma seleção de conceitos e encadeá-los de forma didática para que os ouvintes pudessem compreender as relações propostas. Na prática é possível verificar outra realidade: os professores não preparam suas aulas como deveriam e acabam recorrendo aos livros didáticos ou a discussões improvisadas.

Metodologia	
Aulas Expos.	70%
Estudo Dirig.	15%
Pesquisa	3%
Sem infor.	15%

Se associarmos os dados sobre metodologia de ensino com os dos materiais didáticos, nossa conclusão é que as aulas são predominantemente expositivas e utilizam poucos materiais didáticos, em geral, elas utilizam os livros didáticos, - transcrição de textos na lousa - que aparecem em 47% dos relatórios. Assim, talvez possamos pensar que os livros didáticos são utilizados em aulas expositivas, porém os alunos não têm acesso a estes, já que ele não faz parte do programa governamental de aquisição deste tipo de material. Desse modo, observamos que o livro é utilizado pelo professor para que ele reproduza trechos na lousa para serem copiados pelos alunos. Assim o professor é o único portador do livro didático, uma vez que a presença de textos de outros materiais é reduzida. Nesse sentido, a aula fica resumida à cópia de pequenos trechos de livros didáticos, dado que o tempo útil de cada aula é reduzido para que sejam copiados trechos longos. Ao final de cada conjunto de aulas, talvez um capítulo possa ter sido copiado, mas se o professor

optar por resumos teremos maior número de informações sem sentido porque este profissional estaria oferecendo um resumo de outro resumo, na medida em que o livro didático se constitui como um resumo de conceitos das Ciências Sociais. E a cópia dos textos oferecidos pelo professor na lousa acaba sendo uma das avaliações do curso, ficando os alunos obrigados a copiarem este material, caso contrário perderão uma nota.

Um uso adequado para o livro didático se daria em um contexto ideal, no qual cada aluno possuísse um exemplar que pudesse levá-lo para casa para a execução de atividades complementares. Em uma situação mais realista, o professor pode oferecer cópias para que aluno possa fazer leituras e executar tarefas como questionários e resumos com o auxílio do professor que orientaria tais atividades.

Uma aula expositiva planejada e articulada, como imaginávamos no início, deu lugar a uma aula em que o professor é desnecessário, pois qualquer pessoa poderia transcrever trechos de um livro, aliás o que às vezes acontece quando o professor encarrega algum aluno desta tarefa. Esse tipo de aula exige pouco do professor, nem preparo e nem formação em Ciências Sociais.

Estudo Dirigido, que corresponde a 15% do total de relatórios, é descrito como uma atividade na qual o professor propõe leituras de textos jornalísticos ou trechos de obras clássicas, e a partir delas os alunos responderiam questionários, fariam resumos, redações e/ou trabalhos escritos. Nesse tipo de atividade, caberia ao professor organizar como elas deveriam ocorrer; infelizmente não temos informações suficientes nos relatórios para examinar mais cuidadosamente tais atividades, o que sabemos é que este tipo de estudo é desenvolvido em sala de aula com os alunos agrupados.

A Pesquisa é proposta como uma atividade a ser desenvolvida pelos alunos fora da sala de aula, na qual os alunos devem se reunir em grupo e localizar materiais de pesquisa para o desenvolvimento de um tema, livre ou proposto pelo professor, a ser apresentado para os demais alunos ou ser entregue na forma escrita. Essa atividade é pouco utilizada pelos professores da rede oficial de ensino, pois corresponde a 3% do total de relatórios. Uma das razões para sua reduzida utilização seria a necessidade de uma preparação orientada pelo professor, ou seja, este profissional teria que oferecer condições técnicas para que os alunos compreendessem e executassem o trabalho de pesquisa; para tanto, ele teria que proporcionar momentos de orientação durante todo processo de execução,

podendo ocorrer durante a aula e em outros momentos, dependendo de sua disponibilidade. Dessa forma, o professor seria obrigado a pesquisar os temas antes dos alunos para indicar lugares a serem visitados pelos alunos, assim como materiais de pesquisa em bibliotecas e outras recomendações.

5.5. Aspectos docentes e discentes

Os relatórios indicam que a maior parte dos professores da rede estão desmotivados, não conseguindo engajamento necessário para enfrentar os desafios da docência. Grande parte dos licenciandos observa que os professores não se importam com as necessidades dos alunos, não respondendo suas dúvidas nem desenvolvendo seu interesse no aprendizado de Sociologia.

Por outro lado, há alguns professores que motivam seus alunos para que pesquisem e façam perguntas sobre o assunto discutido. Em resposta a essas atividades, os licenciandos analisam os alunos de acordo com a atuação de seus professores, verificando que os professores mais engajados no processo de aprendizagem são reconhecidos pelos alunos, produzindo resultados em relação melhores com relação àqueles que estão desmotivados.

Tanto no ensino de Sociologia quanto nas demais disciplinas, o aluno é capaz de distinguir o professor dedicado do desleixado, em geral, respondendo melhor as expectativas do primeiro do que as do segundo, em outras palavras, o aluno interessado é beneficiado pelo professor que oferece mais oportunidades de aprendizagem. Nós não estamos afirmando que a qualidade do trabalho do professor é a única responsável pelos resultados do processo educacional, mas, de acordo com os dados, é um fator relevante de análise.

Segundo os relatórios, grande parte dos professores (53%) é licenciada em Ciências Sociais; o restante é formado em: História, Pedagogia, Filosofia, Economia e Direito. Estes últimos profissionais estão principalmente nas escolas de ensino privado, assim parece que a rede oficial de ensino é mais rigorosa quanto à formação de seus profissionais do que a privada, especialmente quanto aos profissionais de pedagogia, que são compreendidos

como profissionais genéricos que poderiam lecionar em várias disciplinas, inclusive Sociologia.

Formação do Professor	
Ciências Sociais	53%
Direito	3%
Economia	3%
Filosofia	3%
História	6%
Pedagogia	6%
Sem infor.	29%

A atribuição de aulas para pessoas com formações diferentes das Ciências Sociais é uma solução viável economicamente para instituições de ensino de pequeno porte, pois a contratação de um professor para poucas aulas, como é o caso de Sociologia, exigiria gastos maiores. Dessa forma, essas aulas são assumidas por outros profissionais com outras formações para que estes “completem sua jornada de trabalho”, como os professores de História. Além dessa alternativa, há a contratação de um professor genérico (pedagogo) que poderia assumir aulas com carga horária reduzida como Sociologia, Filosofia, Educação Artística e outras, sem que seja necessário contratar um professor para cada uma dessas disciplinas.

A tabela sobre o tempo de magistério demonstra uma concentração de profissionais nos primeiros anos, ou seja, a maior parte dos professores analisados possui até 10 anos de magistério. Uma das possíveis explicações é que os profissionais com mais experiência tendem a abandonar esse ensino e buscar aulas em disciplinas afins (história e geografia) com maior carga horária.

Tempo de Magistério	
Menos de 5	12%
6 a 10	17%
11 a 15	6%
16 a 20	15%
21 a 25	3%
Mais de 25	9%
Sem infor.	41%

Ainda que a formação seja deficitária, a maioria dos professores é formada em Ciências Sociais. Eles são professores novos, pois a maioria (29%) tem menos de 10 anos de docência.

A relação dos alunos com a disciplina é de fracasso (47%), ou seja, o curso não consegue atingi-los, eles não compreendem bem os objetivos, não participam ou não valorizam a disciplina. Em muitos relatórios, o fracasso é associado à indisciplina, que muitas vezes não permite o desenvolvimento da aula; uma hipótese para a indisciplina seria a falta de comprometimento do professor, ou seja, ele não consegue manter um bom relacionamento com os alunos ou ele não desempenha suas atribuições (não oferece aprendizado).

Relação dos alunos com a disciplina	
Sucesso	32%
Fracasso	47%
Sem infor.	20%

A questão do fracasso poderia não estar restrita ao ensino de Sociologia, mas correlacionada a outras problemáticas que envolveriam o conjunto dos professores, ou melhor, a relação entre eles.

Os relatórios analisam práticas de professores que estão, muitas vezes, isolados, seja pela docência (prática individual) seja pela ausência de uma comunidade de diálogo – de pessoas que poderiam estar dialogando sobre a constituição de uma proposta curricular para toda a escola.

Uma outra razão para o isolamento desse profissional é a ausência de uma comunidade de professores de Sociologia, para a formulação de debates acerca do ensino dessa disciplina, o que temos são professores isolados, um professor para cada escola. Nós não temos um grupo de debate nem no interior das unidades escolares nem fora delas.

Como discute Monteiro (2006: 152),

“Ao freqüentar a sala dos professores, um detalhe que me chamou a atenção foi o fato de muitos deles não se conhecerem, principalmente quando pertenciam a áreas diferentes. A falta de comunicação entre os docentes impede a elaboração de

projetos interdisciplinares. Muitas vezes foi observada uma falta de diálogo entre professores de uma mesma matéria, isso explica o porquê de cada professor ministrar o seu conteúdo numa velocidade particular, sem homogeneidade com o resto do grupo. (...)”

As questões de ensino da leitura e da escrita, por exemplo, podem se referir ao conjunto de professores. Por não ser exclusiva da Língua Portuguesa, as diferentes disciplinas poderiam propor estratégias conjuntas para discutir formas de trabalho correlacionadas que visassem o desenvolvimento desse mesmo objetivo. A defasagem de aprendizado ou o fracasso poderia estar relacionado a dificuldades de apreensão de leitura e escrita na Sociologia: algumas vezes, se o aluno não compreende os conceitos presentes em um texto das Ciências Sociais, poderíamos pensar que tal entendimento foi comprometido por dificuldades de leitura. Talvez o estabelecimento da comunicação entre os professores, com o objetivo de construir um plano para criar oportunidades de desenvolvimento da leitura e escrita, possa trazer benefícios para o sucesso não só do ensino de Sociologia mas também de outras disciplinas. De acordo com Perini, a situação é emergencial para os alunos de baixa renda, pois ele

“(...) provavelmente não ficará mais que uns poucos anos na escola; e, finalmente, tem muito pouca oportunidade de contato com material escrito fora da escola. Esse estudante nos coloca diante de uma situação emergencial: Que se pode fazer durante aquele breve período de escolarização, nessa situação de carência de apoio extra-curricular? Como conseguir que pelo menos uma boa parte dos alunos deixe a escola instrumentalizada a utilizar a leitura para solucionar problemas da vida quotidiana, e capaz de desenvolver suas habilidades de leitura de maneira autônoma?” (Perini, 1995:80)

De acordo com esta análise, se o aluno não possui condições extra-curriculares de sanar seus problemas de leitura e escrita, caberá tal responsabilidade à escola. Dessa forma, essa situação emergencial pede a colaboração do conjunto dos profissionais de educação, independentemente da disciplina de formação. A aquisição de uma leitura autônoma tem sido entendida como prioritária para o conjunto das disciplinas escolares. O professor de Sociologia também deveria estar imerso nessa tarefa, uma vez que a ausência de uma boa leitura pode inviabilizar o aprendizado sob sua responsabilidade.

Os alunos podem ser divididos em dois grupos: aqueles que não se interessam e aqueles que gostam muito da disciplina. O primeiro grupo pode estar desinteressado pelo

conjunto das disciplinas ou exclusivamente pela Sociologia e o segundo grupo é motivado por um grande interesse, podendo esse ser gerado ou não pelo professor.

O desinteresse pode ser fruto de uma perda de expectativa com relação a escola ou com a disciplina. No primeiro caso, o jovem não vislumbraria possibilidades de melhorias em sua condição de vida atual a partir do processo educacional, sabendo que a obtenção de um diploma de ensino médio não produzirá melhora substancial na sua vida, por isso ele não demonstra interesse em finalizar seus estudos. No segundo caso, o aluno não observa utilidade no aprendizado de Sociologia, alegando que a disciplina não está incluída no vestibular, sendo considerada desnecessária; assim sua atenção poderá ficar centrada nas demais disciplinas da grade obrigatória que serão cobradas no vestibular.

Em situação oposta, há pouquíssimos alunos que demonstram enorme interesse em aprofundar seus estudos aprendendo mais. Entretanto, se estes forem acompanhados por professores engajados serão beneficiados ao encontrarem respostas às suas questões, mas se não forem poderão buscar meios para continuar seu aprendizado de forma independente (em casos raros) ou desistirão ao desviarem seu foco de atenção para outra disciplina depositando um interesse similar.

Essas situações podem ser observadas tanto nas aulas de Sociologia quanto nas demais disciplinas.

De acordo com os dados, é possível verificar uma concentração de aulas no período matutino, representando em cerca de 61% dos relatórios. Esse fato se explicaria por uma diminuição de carga horária no período noturno, provocando a diminuição das aulas de Sociologia, chegando a inexistência em muitas unidades escolares, aparecendo em apenas 15% do total. No período vespertino, notamos uma pequena participação (23%), havendo poucas escolas com ensino médio nesse horário.

Turnos	
Manhã	61%
Tarde	23%
Noite	15%
Sem infor.	20%

O número de alunos por classe é elevado, há cerca de 46% dos relatórios indicando classes de 36 ou mais alunos por sala de aula. Se fizermos uma associação entre os dados de turnos e números de alunos, teremos uma concentração de alunos no período matutino, pois 38% dos relatórios indicam que há classes com mais de 36 alunos no período da manhã. Desse modo, as classes com maior número de alunos estariam no período da matutino.

Número de Alunos por sala	
Menos de 30	3%
31 a 35	17%
36 a 40	23%
41 a 45	17%
Mais de 45	6%
Sem infor.	32%

O ensino pode ser interpretado como massificado, se incluímos nessa análise o número de aulas de Sociologia. Esse número implica o acúmulo de muitas classes para a totalização de uma jornada integral; e se pensarmos que ela é constituída por 30 aulas semanais, seriam necessárias 15 classes com duas aulas semanais; e se contássemos com 40 alunos, cada professor de Sociologia atenderia cerca de 600 alunos. Dessa forma, seria difícil promover um trabalho mais atento com esse número de alunos; e se fosse apenas uma aula semanal, seriam 1200 alunos. A avaliação desses alunos tenderia a ser em grupo, de acordo com o número de aulas e com a quantidade de alunos. Essa situação dificultaria o trabalho docente e comprometeria o aprendizado discente.

5.6. Avaliações

O processo de avaliação oferece uma gama de critérios de avaliação a serem utilizados, porém estes dependerão dos objetivos determinados pelo docente, já que cada um deles pode proporcionar expectativas variadas para professores e alunos.

Se pensarmos nas aulas de Sociologia, temos que analisar agravantes de caráter técnico ao ponderarmos sobre as condições de ensino atuais, havendo muitos alunos e poucas aulas. Desse modo, as aulas devem incluir avaliação com uma certa frequência, uma

vez que os encontros entre os alunos e professores são reduzidos. Se refletirmos sobre um bimestre, haverá somente oito aulas, nessas o professor terá que incluir mais de um tipo de avaliação; que consumirá algumas aulas. Diante dessas e outras dificuldades, é compreensível que o professor peça avaliações a serem executadas fora da sala de aula, para que o tempo de aula seja aproveitado com outras atividades. Para tanto deve haver um compromisso entre alunos e professores para a entrega de trabalhos no prazo estipulado, pois sua correção demandaria um tempo considerável.

Muitas vezes para garantir pelo menos uma avaliação de todos os educandos no prazo desejado, o professor opta por executá-la na sala de aula ao pedir uma prova ou uma redação. Esse tipo de avaliação também pode ser utilizado para que o aluno aprenda a elaborar textos escritos em um período pré-determinado como a duração de uma aula. Portanto o tipo de avaliação escolhido se refere principalmente aos objetivos estabelecidos pelo professor.

Antes de analisarmos os tipos de avaliações mais utilizadas, seria interessante discutir os problemas de escrita dos alunos da escola básica, porque as avaliações poderiam indicar os problemas a serem solucionados ao longo do processo de aprendizagem de cada educando. De acordo com Salatini em uma análise sobre as principais dificuldades de escrita dos alunos de ensino médio, verifica-se que:

“Os textos dos alunos também apresentavam problemas de incompletude associativa, iniciando o parágrafo com um assunto e finalizando com outros sem estabelecer relações entre uma coisa e outra. Também apresentavam problemas na seqüência de idéias, sendo que uma frase não estabelecia uma relação com outra e com conjunto do texto, demonstrando problemas de coerência e coesão textuais”. (Salatini, 2006: 26)

Nas avaliações, foram considerados dois tipos: instrumentais e atitudinais. No primeiro, há uma distribuição quase igualitária, apresentando uma pequena concentração nas provas (23%) e as demais são semelhantes: cadernos (14%), redações (15%), seminários (15%) e trabalhos (15%). Contudo, os modos de avaliação não estão diretamente ligados aos conteúdos e nem à metodologia de ensino, pois não há recomendações que os relacionem. Não há indicações sobre quais avaliações são mais ou menos adequadas a um determinado conteúdo ou se os conceitos referentes aos autores clássicos são avaliados com maior eficiência a partir de provas ou trabalhos.

Quadro de Avaliações (Instr.)	
Cadernos	14%
Dinâmicas	6%
Provas	23%
Redações	15%
Seminários	15%
Trabalhos	15%
Sem infor.	15%

Os textos escritos podem englobar as redações, as provas e os trabalhos ao se apresentarem como uma versão material a ser entregue para o professor, desprezando informações oralizadas; o que se avalia é o produto entregue, constituindo-se em avaliações de caráter mais objetivos, pois o que é posto para avaliar não é o indivíduo ou suas ações, mas a sua produção de acordo com os critérios de um instrumento escrito (adequação da linguagem utilizada à norma culta), apresentação de conceitos e teorias das Ciências Sociais, grau de articulação entre as teorias, pesquisas e outros elementos observados em um trabalho escrito.

A dificuldade posta nestes tipos de avaliação é a disponibilidade do professor para a leitura desse material, pois se não o fizer, a avaliação perde significado, na medida em que este deve apontar as falhas no trabalho para que o aluno compreenda equívocos e aprenda com eles; se o professor não tiver disponibilidade para tanto, não deve solicitá-los.

Nas avaliações atitudinais, há uma concentração na participação (32%); assim o professor considera como fator de atribuição de notas a intervenção dos alunos. Se pensarmos que as aulas são predominantemente expositivas e a participação dos alunos significativa, talvez possamos afirmar que essas aulas exigem a participação dos alunos em seu desenvolvimento, ou ainda, podemos pensar que o professor reserva momentos para avaliar tal participação em dias periodicamente definidos.

Quadro de Avaliações (Atitudinais)	
Comportam.	6%
Participação	32%
Não utiliza	17%
Sem infor.	47%

Avaliar a participação exige algumas condutas do professor, pois ele será obrigado a fazer registros regulares dessas avaliações, ou seja, ele precisará fazer registros, em todas as aulas, daqueles que participaram, a fim de atribuir uma nota ao término do bimestre. Entrementes, tal tarefa impõe dificuldades em razão do elevado número de alunos que exigirão que o professor aprenda rapidamente seus nomes para a atribuição de notas, caso contrário, se o professor tiver que perguntar o nome de quem está participando todas as aulas, o processo de registro ficará muito lento. Além disso, há a questão da subjetividade na atribuição de notas, uma vez que o professor deve definir critérios de participação regulamentando quando atribuir e quando subtrair nota, distinguindo participações positivas e negativas, o que seria subjetivo, pois não teríamos um produto a ser avaliado, mas o desempenho oral de um aluno, segundo critérios pessoais do professor, porque não há material disponível que demonstre formas adequadas de avaliar a participação: o aluno fez um uso correto da norma culta, utilizou conceitos das Ciências Sociais em sua argumentação, expressou uma opinião de senso-comum, atrapalhou a aula e etc., havendo uma série de situações a serem avaliadas e traduzidas em notas.

5.7. Conclusão

A partir dos dados analisados seria possível afirmar que os professores priorizam as aulas expositivas, utilizando poucos recursos e materiais didáticos e o conteúdo de suas aulas está pautado principalmente nos autores clássicos.

Uma possível explicação para os conteúdos referirem-se aos autores clássicos (59%) seria a dificuldade dos professores formados em Ciências Sociais, que representam 53% do total de professores, em traduzir ou descentralizar as bases teóricas de sua formação universitária em termos didáticos adequados ao ensino médio, sem perder de vista sua formação.

Bispo dos Santos desenvolveu uma pesquisa que entrevistou vinte e quatro professores, questionando o que pensam sobre a Sociologia, seu papel na formação do educando e os conteúdos ministrados no ensino médio.

“Para esses sujeitos, uma banalização do conhecimento sociológico pode significar a secundarização da importância de uma formação em Sociologia e da posição social dela decorrente. Sem essas distinções, professor e alunos são iguais: indivíduos sentados em um “boteco” conversando sobre a realidade social”. (Santos, 2002: 111)

“Assim, do ponto de vista dos professores, o conhecimento sociológico ajuda o aluno a desenvolver competências como: elaborar um argumento, coragem para agir, se organizar em grupo, analisar a sociedade”. (Santos, 2002: 114)

O primeiro trecho se refere aos professores formados em Ciências Sociais e o segundo trecho aos professores formados em outras áreas. A partir da análise de Bispo dos Santos, conclui-se que o primeiro grupo de professores apresenta maior dificuldade para promover um curso que não seja baseado nos conceitos científicos, assim como, por associação, em desprender-se dos autores clássicos e da cientificidade da disciplina, não concebendo aplicação que não esteja no âmbito da ciência; diferente do outro grupo que expande o direcionamento do curso para discussões em torno da cidadania e de aplicações práticas de conceitos, sendo uma questão de âmbito temático. Não significa que os grupos sejam excludentes, que um só trabalhe com temas e que o outro esteja pautado exclusivamente nos autores clássicos, mas a partir desses dados, podemos observar essa tendência.

Nos relatórios surgiram outras questões que não são exclusividade do ensino de Sociologia, porque elas também foram identificadas em outras experiências de estágio, como descreve Ramos (2006: 60),

“Finalizo esclarecendo que a crítica feita por mim à maneira que (não) se acompanha o processo de escrita hoje nas escolas não tem intuito de responsabilizar os professores do Ensino Médio da Escola Pública. É sabido que, em seu tempo de formação, esses professores receberam um ensino em que raramente a escrita era acompanhada; em vez disso, era exigida e depois corrigida a caneta vermelha. O foco estava sempre no texto final, no acerto, e não no processo que levava a isso. Entretanto, hoje, o desafio de formar alunos escritores é de todos nós, professores novos e antigos. (...)” (Ramos, 2006: 60)

Ramos discute a responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa, entretanto seria interessante acrescentarmos que o desafio seria responsabilidade de todos os professores, inclusive de outras disciplinas. No trecho citado, a autora analisa alguns problemas de formação inicial do professor, pois muitas vezes, ele não foi preparado para as exigências atuais da profissão ao citar a questão do acompanhamento da escrita. No caso do ensino de Sociologia, no aspecto de formação, poderíamos acrescentar que se a formação não é capaz de atender as demandas do educando, temos outros agravantes se pontuarmos que apenas 53% são formados em Ciências Sociais. Se para estes a formação é insuficiente, a questão torna-se mais grave se pensarmos que quase a metade dos professores não possui nem esta formação e, conseqüentemente, enfrentam dificuldades para além desta, como seleção de fontes bibliográficas e outras.

Se o professor apresenta dificuldades em proporcionar textos adequados aos propósitos de ensino das Ciências Sociais, o processo de aprendizagem é comprometido. De acordo com Perini (1995: 81),

“(...) Não há, que me conste, procedimentos de sala de aula (exercícios, por exemplo) que possam substituir com eficácia, ou mesmo complementar, a experiência direta de leitura. Em outras palavras, a leitura funcional nascerá do convívio com o material escrito adequado, e somente dele”.

Quando Perini discute a necessidade de escolha de textos adequados para a aquisição de uma leitura funcional, está discutindo também a importância da seleção de textos. Para tanto, o professor tem muita responsabilidade nessa tarefa. Embora haja o desenvolvimento de atividades que visem o desenvolvimento da capacidade de leitura, Perini afirma que estes não substituem a leitura de um texto, pois aprende-se a ler lendo. A formação em outras áreas de conhecimento prejudicar a seleção de um material adequado na medida em que se enfrenta o desconhecimento do material e as dificuldades em obtê-lo.

Capítulo 6 - Conclusão

6.1. Introdução

Nos capítulos anteriores, analisamos fontes de pesquisa que discutem o ensino de Sociologia a fim de obtermos informações sobre as experiências produzidas ao longo das últimas décadas a esse respeito. Para concluir esse trabalho, tentamos estabelecer relações entre os materiais pesquisados. Embora eles tenham procedências diferentes, criamos parâmetros analíticos que tentam englobar grande número de assuntos, tendo consciência que não esgotamos as possibilidades de análise destes materiais nessa pesquisa.

6.2. Explicitação da opção metodológica

A partir da análise dos livros didáticos e dos planos de ensino dos alunos de licenciatura seria possível estabelecer paralelos quando observamos a estruturação e os objetivos de um curso de Ciências Sociais.

Quanto à estrutura, nós observamos que a opção metodológica dos documentos variava conforme a orientação de seus elaboradores, porém conseguimos estabelecer algumas similaridades, por exemplo, a opção do livro didático de Meksenas foi elaborar um curso de um ano com duas aulas semanais, que ele distribuiu em quatro partes; e ao estabelecer que cada parte corresponderia a um bimestre, propôs atividades para cada uma das aulas do ano, sendo definidas de acordo com a proposta de trabalho do bimestre. Nesse sentido, essa proposta de curso se assemelha bastante aos planos de ensino dos alunos de licenciatura ao apresentar as mesmas características. Isso poderia explicar as razões pelas quais, os alunos citaram bastante este livro e tenham se apropriado de sua estrutura para seus cursos, especialmente na divisão dos conteúdos por bimestre e a proposição de justificativa, no que se refere a construção do direito à cidadania.

“Por fim, ressaltamos que a organização do conteúdo foi feita com a preocupação de, ao contribuir para a construção do direito à cidadania, fornecer a alunos e professores elementos para que sejam capazes de:

a) estabelecer a diferença entre o seu conhecimento de senso comum com o conhecimento científico; em outras palavras, perceber que os fatos isolados do seu cotidiano (prática) podem ser associados, melhor entendidos e reelaborados em decorrência de sua relação com a totalidade social (teoria);” (Meksenas, 1994: 25)

A maior parte das propostas oficiais de ensino indica a formação da cidadania como um dos propósitos principais do ensino de Sociologia, concordando com Meksenas quando afirma que “a organização do conteúdo foi feita com a preocupação de, ao contribuir para a construção do direito à cidadania”. Nos planos de ensino, os alunos expõem os objetivos para o ensino de Sociologia a partir de uma justificativa, a fim de coordená-las com os conteúdos propostos, e ainda que tais objetivos não sejam concretizados somente nos conteúdos, acabam por indicar algum direcionamento à disciplina. No entanto, caberia questionar quais seriam os conteúdos adequados para a formação da cidadania, na medida em que muitos alunos indicaram este direcionamento. Quando os licenciandos propõem o estudo dos direitos e deveres do cidadão, não há garantias para que este conteúdo seja condição suficiente para a formação para a cidadania, nem que esta ou as demais temáticas citadas sejam adequadas para este objetivo. Nesse sentido, se alguns conteúdos não são condição suficiente para a cidadania, sem eles este objetivo se torna impossível, uma vez que não é plausível exercer direitos que desconhecemos. Compreendemos o conteúdo como meio para apreender conceitos e não para formar cidadania, pois esta seria construída a partir de um processo lento de conscientização, no qual o aluno se apropriaria, como agente ativo, das potencialidades oferecidas pela sociedade brasileira, principalmente a partir de uma atuação prática, que pode ser orientada pelo professor, mas controlada pelo agente em suas ações.

De modo análogo, podemos comparar os pressupostos metodológicos dos livros didáticos de Meksenas, Tomazi e Costa quando afirmam que suas obras possibilitam a apreensão de um olhar científico para a análise da realidade social, estes objetivos também estão presentes em alguns planos de ensino de licenciandos por dizerem que o objetivo do ensino desta disciplina seria produzir um “estranhamento” da realidade social, compreendendo-a como fenômenos sociais e não naturais. Na verdade, tanto os livros didáticos citados quanto estes planos de ensino priorizam a propagação do universo

científico como meio de explicação da realidade social, sendo as teorias das Ciências Sociais meios para produzir uma leitura diferenciada de mundo ao ser respaldada pelas pesquisas científicas. Observe-se as diferenças entre as duas perspectivas apresentadas: na primeira (formação para a cidadania), verificamos a necessidade de transformação da teoria em ação, ou seja, o aluno munido de um arsenal teórico para agir como um cidadão; na segunda, verificamos a apropriação das teorias como forma de ler a realidade social, não exigindo intervenções práticas como aparece na primeira.

6.3. Incorporação das experiências dos alunos

Ao analisarmos as fontes desta pesquisa, observamos muitas discussões acerca da necessidade de incorporação das experiências dos alunos no ensino de Sociologia - fenômeno presente em outras disciplinas do currículo básico. Desse modo, tais materiais indicam estratégias de aproximação do universo dos educandos, por exemplo, quando propõem “estudos de realidade”. Tais táticas estão presentes nas propostas oficiais de ensino e nos livros didáticos analisados nessa pesquisa, que também foram identificados por Meucci nos primeiros manuais.

“Geralmente os autores preocupavam-se em capacitar seus alunos para o diagnóstico dos conflitos sociais e para o levantamento de possíveis soluções que permitam a atenuação dos problemas no campo e nas cidades. Fazia, pois, parte da formação ideológica dos professores a preocupação com o estabelecimento do consenso social. Lembremos apenas que a eficácia da educação era julgada a partir da capacidade do educador realizar um “acordo feliz” entre a sociedade e os indivíduos. Os professores, como já pudemos constatar, eram compreendidos como agentes privilegiados na tarefa de ajustamento dos indivíduos à sociedade. Nesse sentido, podemos dizer, a investigação sociológica, desenvolvida pelas mãos dos educadores, foi posta a serviço desta tarefa conciliatória”. (Meucci, 2000: 39)

Segundo Meucci, desde os primeiros manuais os professores eram impelidos a proporem que os alunos produzissem pesquisas para compreenderem melhor sua realidade social, essa tradição permanece entre nós, tanto nas propostas oficiais de ensino quanto nos livros didáticos. A idéia de que o aluno poderia ser instrumentalizado para diagnosticar

conflitos e propor soluções, a partir dos conhecimentos apreendidos, é uma estratégia que oferece uma condição de agente aos alunos no processo de construção de seu próprio conhecimento.

Os livros de Meksenas e Costa indicam a formação teórica dos alunos como uma estratégia para a mudança das condições sociais. Essa aposta também está presente nas propostas oficiais, especialmente no PCN que aponta a formação deficitária dos professores como um problema a ser solucionado. Dessa forma, as propostas oficiais e os livros didáticos oferecem um tipo de formação aos professores, ao apresentarem conceitos e discutirem a importância da explanação dos conteúdos selecionados por eles. Nesse caso, eles definem os objetivos do ensino de Sociologia, quando priorizam determinados conteúdos que estariam associados à aquisição de instrumentais para a promoção de mudanças sociais.

“Só um conteúdo sociológico crítico contribuirá para que o indivíduo compreenda a dinâmica das relações sociais de modo que se perceba nelas como um elemento ativo – para, a partir daí, conceber sua cidadania como prática transformadora.” (Meksenas, 1994: 16)

A mesma idéia está presente no PCN, no momento em que ele publica a imagem de um grupo de estudantes em uma favela e discorre sobre a transformação social. Do mesmo modo, Meksenas aposta na transformação social a partir da aquisição teórica, porém a dificuldade reside na seleção de conteúdos. De tal modo que esta tarefa imporia dificuldades na seleção de conteúdos que promovessem mudanças sociais, sabendo que estas ocorrem a partir da mobilização social, no sentido de que os professores não teriam condições de assegurar que seus alunos encabeçariam transformações sociais a partir de suas aulas. Mesmo diante de todas as condições de trabalho já descritas - poucas aulas, baixos salários e problemas na formação - os livros didáticos não oferecem ao professor formas de mobilização dos alunos a ponto de motivá-los na promoção de mudanças. Se as escolas estão mal equipadas e os alunos moram em condições precárias, talvez as necessidades de subsistência sejam prioritárias diante das demais questões. Muitas vezes, a sobrevivência se impõe diante de questões de longo prazo: para que mudar a sociedade se eu e os meus pais não temos emprego? Tanto alunos como professores estão submetidos a

priorização de questões individuais de sobrevivência em detrimento de questões de ordem social e coletiva.

Essas proposições surgem tanto nos livros didáticos quanto nas propostas oficiais de ensino, de modo que não temos condições de dizer quem propôs o que antes, ou seja, se foram os manuais didáticos que primeiro propuseram a pesquisa como instrumento de aprendizado ou se foram as propostas de ensino. O fato é que os atuais livros didáticos não incorporam inteiramente as discussões das propostas oficiais, e quando o fazem, não aparece qualquer referência, diferente do que ocorria com os primeiros manuais.

“Os autores dos compêndios didáticos de sociologia trabalhavam sob o imperativo dos programas oficiais de sociologia impostos pelo Ministério da Educação e isso parecia incomodá-los. Com efeito, nas páginas dos manuais, alguns autores documentavam a crítica aos programas oficiais. (....)”(Meucci, 2000: 50)

Embora os primeiros manuais discordassem dos programas oficiais, havia um debate sobre as questões presentes nos livros didáticos e nas propostas. Esse debate está ausente das produções mais recentes. Desse modo, os documentos oficiais não causam interferência nesses materiais, esse fato se dá, talvez, porque os livros didáticos de Sociologia não sejam orientados diretamente pelos organismos governamentais, pois não participam do PNLD. Se os livros fossem comprados pelo governo, haveria maior pressão para que incorporassem as mudanças sugeridas pelas propostas oficiais de ensino – fato recorrente nos livros do ensino fundamental.

6.4. Temas

Na tendência de apresentação dos Conceitos de Sociologia, os planos de ensino dos alunos de licenciatura em 1999, 2001 e 2002 se aproximam dos livros didáticos que também introduzem o estudo das Ciências Sociais, a partir dos conceitos de constituição da Sociologia enquanto ciência. Verifica-se isso nos primeiros capítulos dos livros de Costa, Tomazi e Oliveira.

Quanto as demais temáticas, observamos que as propostas oficiais, os livros didáticos e os planos de ensino tendem a incorporar temas que possivelmente pertenceriam ao universo dos educandos, como os temas de Cultura e Estudos sobre os Problemas da Sociedade Brasileira.

6.5. Linguagem

Identificamos o uso de linguagens variáveis nos materiais pesquisados sendo ora rebaixada ora elevada, dependendo de seus elaboradores. Nas propostas oficiais de ensino, a linguagem é acessível, com exceção dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1999, por utilizarem uma série de conceitos científicos sem explicá-los claramente.

Verificamos uma linguagem mais acessível nos livros didáticos, com exceção de Tomazi e Costa por selecionarem vocábulos difíceis para alunos do ensino médio desde os primeiros capítulos. Nos demais livros didáticos, a linguagem varia conforme a discussão trazida pelo texto, quando ela exige pré-requisitos para seu entendimento e eles não apareceram no texto: houve algum comprometimento na leitura, porém há maior facilidade no restante da obra.

Geralmente, atrelamos as dificuldades de compreensão apresentadas nos textos com a ausência de argumentação de seus elementos; em outras palavras, observamos dificuldades em textos muito breves ou resumidos por demonstrarem perdas de significado ao serem reduzidos, havendo a necessidade de explicar mais demoradamente seu conteúdo.

6.6. Fontes

As fontes mais citadas nessa pesquisa são as obras de autores do corpo das Ciências Sociais, presentes principalmente nos livros didáticos, nos planos de ensino dos licenciandos e nas propostas oficiais de ensino. Nos relatórios de estágios não identificamos

textos desse tipo, pois os professores da rede estadual de ensino priorizaram o uso de livros didáticos e de jornais.

Os autores mais citados são Marx, Weber e Durkheim, escritores de obras clássicas das Ciências Sociais, além de autores brasileiros como Da Matta, Fernandes e outros acadêmicos especializados em temáticas ligadas a sociedade brasileira.

6.7. Atividades e exercícios

Ao compararmos as avaliações atitudinais citadas pelos alunos de licenciatura e professores da rede em 2004, esperávamos encontrar dados diferentes, porém verificamos uma certa proximidade com relação àqueles que não utilizam, algumas dessas avaliações, na medida em que 68% dos alunos não as utilizaram enquanto 62% dos professores também não fazem uso delas. A partir desses dados, observamos poucas diferenças: ao contrário de nossas expectativas, tanto licenciados quanto professores da rede atribuem notas que premiam o “bom” comportamento dos alunos e castigam o “mau” comportamento. Ambos fazem uso destas avaliações para controlar a disciplina em sala de aula, a fim de desenvolver suas aulas com menos problemas; isso teoricamente, pois podemos discutir a eficácia desses métodos, se a atribuição de nota controlará ou não as atitudes dos alunos.

Observamos a existência desse tipo de avaliação como uma estratégia para minimizar a indisciplina na sala de aula, tanto para os licenciandos quanto para os professores, ou seja, ela só existe com esse intuito. Caso não surta efeito, pode ser facilmente retirada sem prejuízos didáticos. Ela não possui o propósito de verificar rendimentos, não podendo ser incluída como um instrumento medidor da aquisição de conhecimento, pelo contrário, ela só é utilizada como forma de garantir condições mínimas de disciplina, necessárias para a organização dos alunos em sala de aula, segundo os relatórios de estágios e principalmente os planos de ensino.

6.8. Recursos didáticos

Os recursos didáticos aparecem em todas as fontes de pesquisa, mesmo apresentando variações quanto aos seus elementos e a participação de cada um deles.

No início deste trabalho, questionamos a grande quantidade de materiais didáticos citados nos planos de ensino dos licenciandos, considerando sua viabilidade de uso. Como resposta a essas questões, encontramos nos últimos anos uma tendência na proposição de trabalhos alternativos; em outras palavras, quando um licenciado propõe a exibição de um filme, ele cria uma alternativa a esta atividade (“plano B”), a fim de garantir os objetivos propostos no curso. Se o filme se tornar inviável, dada a precariedade das escolas da rede estadual de ensino, o professor propõe uma alternativa a esse e a outros tipos de imprevistos. Esse tipo de influência pode ser apontado como resultado da observação dos estágios, pois se o licenciando conhece as condições materiais da escola, ele adapta seu plano de curso a elas.

De modo geral, tanto as propostas oficiais de ensino quanto os relatórios de estágio identificam a utilização de diferentes materiais, mas não discorrem sobre o modo como cada um deles pode ser oferecido de forma prática aos alunos, enquanto os livros didáticos e os planos de ensino dos licenciados citam, em alguns casos até reproduzem o material, explanando a forma como podem auxiliar o ensino de Sociologia. Especialmente nos planos dos licenciados, há longas descrições sobre diferentes usos de diversos materiais nas aulas de Sociologia.

Dentre os materiais mais utilizados, podemos citar os filmes, os jornais e revistas e imagens, referidos nos planos de ensino e nos livros didáticos. Esses materiais auxiliariam as discussões sobre determinados temas, empregados tanto no início de cada tema como motivadores, quanto ao término do assunto, como material conclusivo.

A partir de descrições oferecidas pelos documentos pesquisados, observamos que não se produz longas discussões desses materiais, servindo, em geral, como material predominantemente ilustrativo para que os alunos apenas desenvolva parte de sua capacidade de análise. Desse modo, verificamos que nem os livros nem os planos oferecem discussões exaustivas que possibilitariam análises completas desse material de forma a instrumentalizar os alunos a empreenderem produções semelhantes; se isto não é oferecido

a eles, logo não serão capazes de fazerem por si mesmos, conseqüentemente o uso desses materiais perde um pouco de seu sentido no contexto educacional.

Se os alunos forem capacitados a promoverem análises sociológicas de filmes e jornais, passarão a produzir um olhar distanciado destes materiais, retirando-os do contexto cotidiano, transpondo-os para um universo de análise mais amplo ao permitirem que façam apreensões sobre sua própria realidade social.

6.9. Conclusão

Ao longo desta pesquisa, analisamos diferentes materiais que tratam sobre o ensino de Sociologia, ao oferecerem uma série de debates e problemáticas acerca deste assunto, como seus objetivos, temáticas e outros elementos concernentes a esta disciplina, porém observamos outros fatores que estão colocados para além destes materiais, como as condições de trabalho e demais assuntos referentes a alunos e professores.

Observamos nos relatórios de estágios os problemas de formação dos professores de Sociologia que acabam se relacionando com o processo educacional a que os alunos estão submetidos,

“(...) Os salários são baixos – e, devido a isso, as jornadas de trabalho acabam sendo enormes - os locais, na maioria das vezes, são muito precários, e faltam estímulos governamentais para sanar todos esses problemas – fora o fato de o professor tentar formar alguém, sem ter sido bem formado. Mas se fôssemos pensar somente nesses aspectos, nossa reflexão se encerraria aqui, porque nada poderia ser feito”. (Pécora, 2006: 169).

Segundo Pécora, as péssimas condições de trabalho produzem efeitos no processo educacional brasileiro, mas isto não encerra a questão, por isso faz-se necessário atrelar esses dados a outros elementos que definem o ensino de todas disciplinas.

Nesse contexto, ainda temos as características peculiares do ensino de Sociologia, definido pelo reduzido número de aulas semanais, variando de uma a duas. Isso dificulta, por exemplo, a contribuição dos professores no desenvolvimento da leitura e escrita, objetivo proposto pelos licenciandos em Ciências Sociais. Estes alunos propuseram

atividades e avaliações que contribuíssem nesse sentido. Entretanto, essas atividades são desenvolvidas a partir de processos demorados que exigem muitas aulas, algo que a disciplina Sociologia no ensino médio não dispõe, e esbarram em outros problemas, descritos por Santos & Machado (2006: 134),

“Como o processo exigia que eles fizessem a redação em sala de aula, muitas delas não foram terminadas a tempo. Sugeríamos que eles as terminassem em casa, para que não atrapalhasse a seqüência das aulas. Isso raramente acontecia, e muitas das redações iniciadas nunca foram entregues. Foi também por esse motivo que tivemos de reservar aulas para que se terminassem redações já iniciadas”.

Essa questão possivelmente terá de ser enfrentada pelos professores de Sociologia, pois quando os alunos produzirem textos, será necessário que eles façam uso de mais de uma aula para seu término. Esse problema é agravado se pensarmos na quantidade de aulas disponíveis, e se pensarmos no processo de elaboração e reelaboração do material escrito, e relacionarmos com o espaçamento das aulas, em que faz-se necessário rediscutir elementos de aulas anteriores para a retomada do trabalho iniciado, talvez, há um mês atrás. Retomando as discussões anteriores sobre o processo de desenvolvimento e aprimoramento da escrita que autores da área de Língua Portuguesa descrevem como lento, possivelmente a contribuição da Sociologia deverá ser pequena, porque as aulas são espaçadas e em menor quantidade.

A questão da viabilização da produção escrita dos alunos nas aulas de Sociologia está atrelada também ao posicionamento do professor com relação as aulas que ministra, pois segundo Meksenas (1994: 31),

“Para realizar um bom curso de Sociologia, não basta prescindir do livro didático. Antes, é necessário que o professor mude a sua postura em relação à forma como vem utilizando esse recurso. O primeiro passo é não confundir as informações do livro com o conteúdo de seu curso de Sociologia. Nenhum livro didático, por mais completo que seja, deve substituir um conteúdo preparado pelo professor. Na situação atual, o mais interessante talvez seja o professor organizar os alunos em grupos, indicando diferentes livros, de tal modo que na sala de aula exista confrontação entre as informações dos diversos textos. (...) Procedendo dessa forma, o professor passa a ter um distanciamento crítico do texto, emprega um método de utilização do livro que permite até aproveitar bem um texto considerado deficiente.”

Meksenas apresenta um uso mais adequado do livro didático, independente da qualidade do material utilizado, ao partir da idéia de confrontação teórica e temática. O autor propõe que o professor apresente diferentes tipos de livros para que os alunos analisem e possam comparar as idéias deles, verificando pontos de distanciamento e convergência. Essa proposta também pode ser desenvolvida a partir de outros materiais, jornais, revistas, textos e outros, pois se a confrontação de idéias é o mote de análise, o meio pode ser variável. Na verdade, esta poderia ser a proposição de um curso de Sociologia, no qual o aluno poderia comparar leituras diversas de um mesmo tema ou conhecer diversas fontes de veiculação de conhecimento. Muitos planos de ensino propõem cursos semelhantes.

Tais observações se assemelham à análise de Santos (2001), quando descreve os professores em exercício, ao afirmar que os que estão mais presos aos conceitos e temas (conteúdo) são formados em Ciências Sociais, enquanto os profissionais com outras formações visam contribuir naquilo que os alunos têm mais dificuldade, ao atribuir conotações práticas ao ensino da disciplina quando discutem temas do interesse dos alunos.

Nos planos dos licenciandos, observamos a priorização no desenvolvimento da leitura e da escrita, no debate de temas ligados ao cotidiano para que a partir deles, possam inserir os conteúdos e temas das Ciências Sociais. Dessa forma, verificamos tentativas de adequação entre os conceitos próprios da disciplina e outras necessidades de aprendizagem identificadas nos educandos.

Portanto, o sentido dado ao ensino das Ciências Sociais estaria na contribuição que esta disciplina forneceria aos educandos, no sentido de instrumentalizarem-nos para a aquisição de uma maior autonomia, ensinando-os a serem capazes de obter o conhecimento desejado. Assim, os alunos buscariam conhecimento sem o auxílio de outras pessoas como o professor, por exemplo. Os licenciandos indicam que o ensino de Ciências Sociais serviria para que o aluno adquirisse autonomia ao analisar seu cotidiano, a partir do exercício de “estranhamento” e desnaturalização os fenômenos sociais. Para exercitar esse tipo de análise, o professor forneceria caminhos a serem percorridos pelos alunos, no desenvolvimento de uma pesquisa, por exemplo, e, ao fazê-lo, este aluno estaria apto a buscar outros caminhos com outros objetivos de maneira autônoma.

De modo semelhante, as propostas oficiais de ensino indicam essa tendência, porém a forma escolhida para colocá-la em prática oferece dificuldades, uma vez que tais documentos não explicam, com clareza, o modo como os professores deveriam proceder ao proporcionarem uma gama enorme de temas e textos a serem apresentados aos alunos, sem que expliquem como eles deveriam proceder. Um professor bem preparado poderia fazê-lo, mas, talvez, escolhesse outros caminhos de acordo com sua formação ou com o interesse de seus alunos, como propuseram os licenciandos; entretanto, um professor mal preparado não será capaz de empreender tal tarefa por não possuir orientações suficientes.

Verificamos que as propostas oficiais de ensino e os livros didáticos apresentam, ou pelo menos caracterizam, uma proposta de curso dirigida aos professores, sem que ofereça condições para executá-las, não funcionando para os profissionais mal preparados nem para os bem formados. No primeiro caso contando a ausência de indicações suficientes e, no segundo caso, contando com o oferecimento de materiais de qualidade comprometida, pois estes profissionais têm acesso a materiais de melhor qualidade, como textos de autores clássicos, necessitando de textos intermediários nem tão ruins quanto os livros didáticos oferecem nem tão desafiadores quanto as obras clássicas. Assim os materiais não são adequados à variedade dos profissionais encontrados na rede oficial de ensino de São Paulo.

De modo geral, não identificamos influências das propostas oficiais nos livros didáticos e nos planos de ensino, muito menos nos relatórios de estágios. Observamos que os professores da rede não incorporaram as discussões desses documentos em seus cursos, ficando alheios as indicações oficiais para o ensino de Sociologia. Os livros didáticos também estão afastados, uma vez que sofreram poucas mudanças desde sua primeira edição, com exceção de Oliveira que responde às expectativas editoriais de mercado, sofrendo mais mudanças que as demais obras. Quanto aos planos de ensino, observamos algumas incorporações, porém não há qualquer referência direta, pois estão mais influenciados pela produção acadêmica, de pesquisas, principalmente nos textos que discorrem sobre as temáticas citadas neste documento.

Bibliografia

BACON, Francis. Novum Organum. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Coleção Os Pensadores. Volume XIII.

BARZOTTO, V. H. Revista de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, vol. 1, n.1, 2006. São Paulo: Paulistana.

BÔAS, Gláucia k. Villas. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. In: Tempo Social: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v.15, n.1, maio. 2003. p. 45 – 62.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Nova LDB (Lei Nº 9.394). Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

BRASIL. Parâmetro Curricular Nacional para ensino fundamental I. Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Parâmetro Curricular Nacional para ensino médio. Ministério da Educação, 1999.

CABRAL, Sandra R. de A. Imagem de professor: uma análise das propostas oficiais de formação de professores na política educacional dos anos noventa. Araraquara; 2004. 127p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista.

CARVALHO, José Sergio Fonseca de. Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CATANI, D. B. Educadores à meia – luz: Um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902 – 1918). Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CATINI, Carolina de R. Educação e a necessidade de crítica ao trabalho docente. Revista Piá Piuo, São Paulo, n.3, p.2-3, Novembro. 2005.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Revista Teoria & Educação, Porto Alegre: Pannonica, p 177 -229. 1990.

CORDEIRO, Jaime F. P. A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.

COSTA VAL, Maria da Graça & MARCUSCHI, Beth (organizadoras). Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

COSTA, Maria Cristina. Sociologia: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 1987.

DUCROT, Oswald. Implícito e pressuposições. In: DUCROT, O. Princípios de semântica lingüística: dizer e não dizer. São Paulo: Cultrix, 1977. p 9-33.

FERNANDES, F. O ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira. 1º Dossiê de Ciências Sociais, São Paulo: CEUPES. (USP/ CACS – PUC), 1985. Publicado primeiramente em 1955, apresentado em 1954 no I Congresso de Sociólogos.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. França: Éditions Gallimard. 1971. Obra traduzida e publicada em São Paulo: Loyola.

GADET, F. e HAK, T. (organizadores). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1997.

GARBELINI, Silvia. Do Currículo básico ao livro didático: uma história de contradições no Paraná. Campinas; 1997. 121p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste e Universidade Estadual de Campinas.

INDURSKY, Freda. Relatório Pinotti: o jogo polifônico das representações no ato de argumentar. In: Guimarães, Eduardo (org.). História e sentido na Linguagem. Campinas: Pontes, 1989. p. 93-127.

LÜDKE, M. Entrevista com Pierre Bourdieu. Teoria & Educação, Porto Alegre: Pannonica, n. 3, 1991.

MACHADO, Celso de S. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.13, n.1, p.115 – 148, jan./ jun. 1987.

MACHADO, Nilson J. Educação: Projetos e Valores. São Paulo: Escrituras, 2002.

MACHADO, Olavo O ensino de ciências sociais na escola média. São Paulo; 1996. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MEKSENAS, Paulo. Aprendendo Sociologia: a paixão de conhecer a vida. São Paulo: Loyola, 1985.

MEKSENAS, Paulo. Sociologia. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau). 2ª edição.

MEUCCI, Simone. Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos, Campinas; 2000. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.

MONTEIRO, Cinthia Ferreira. A autoridade posta em questão. In: BARZOTTO, V. H. Revista de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, vol. 1, n.1, São Paulo: Paulistana. 2006, p. 151 – 161.

MORAES, Amaury Cesar *et alii*. Parecer sobre o Parâmetro Curricular Nacional de Ciências Sociais. MEC: Brasília, 2005. p 343-372.

MORAES, Amaury Cesar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura: tentando uma abordagem. Campinas: 2003b. (comunicação apresentada no Encontro Estadual de Coordenadores de Cursos de Ciências Sociais na Unicamp).

MORAES, Amaury Cesar. Enriquecimento pedagógico ou criticidade. Boletim do Sinesp, São Paulo/ Sinesp, v. dez., p. 4-5, 2002a.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. In: Tempo Social: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v.15, n.1, maio. 2003. p. 5-20.

MORAES, Amaury Cesar. O ensino de Ciências Sociais sob novas diretrizes. Caxambu, 2004. (Comunicação apresentada na XXVIII Reunião Anual da ANPOCS, no Fórum Filosofia e Sociologia no ensino médio – rompendo preconceitos)

MORAES, Amaury Cesar. O veto: sentido de um gesto. Boletim do Sinesp, São Paulo/ Sinesp, v. out., p. 10-12, 2001.

MORAES, Amaury Cesar. Uma crítica da razão pedagógica a partir da leitura d' O Ateneu. In: Dietzsch, Mary J. M. Espaços da Linguagem na Educação. São Paulo: Humanitas, 1999. p.177 – 194.

MORAES, Amaury Cesar. Variações sobre o mesmo tema: presença da sociologia no ensino médio. O Diretor Udemo, São Paulo/ Udemo, v. set., p. 17-17, 2002b.

MOURA, Margarida M. Camponeses. São Paulo: Ática. 1986 apud MEKSENAS, Paulo. Sociologia. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau). 2ª edição.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele (org.) Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: EDUSP. 1996. p. 79 – 94).

OLIVEIRA, Pêrsio. Introdução à sociologia, São Paulo: Ática, 2001.

OSAKABE, Haquira. Argumentação e discurso político. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PÉCORA, Patrícia Maria Palladino. (Ad)ministar aulas. In: BARZOTTO, V. H. Revista de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, vol. 1, n.1, São Paulo: Paulistana. 2006, p. 163-183.

PERINI, Mário A. Leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN e SILVA (org.) Leitura: perspectivas interdisciplinares, São Paulo: Ática, 1995, p.78 – 86.

RAMOS, Rosana Ribeiro. Procuram-se formadores de alunos escritores. In: BARZOTTO, V. H. Revista de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, vol. 1, n.1, São Paulo: Paulistana. 2006, p. 45-63.

SALATINI, Erica. Oficina de leitura e escrita para o vestibular. In: BARZOTTO, V. H. Revista de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, vol. 1, n.1, São Paulo: Paulistana, 2006, p. 23 – 43.

SANTOS, Carlos Vinicius Veneziani & MACHADO, Carolina. Leitura, produção de textos e escolha da profissão – um trabalho para vestibulandos. In: BARZOTTO, V. H. Revista de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, vol. 1, n.1, São Paulo: Paulistana. 2006, p. 131-150.

SANTOS, Mario B. As representações sociais de ciência e sociologia dos professores de sociologia da rede pública do Distrito Federal, Brasília; 2001, 169p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Brasília.

SÃO PAULO. Proposta curricular para o ensino de sociologia de 2º grau. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/ CENP, 1992.

SÃO PAULO. Proposta de conteúdo programático para a disciplina de sociologia de 2º grau. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/ CENP, 1986.

SARANDY, Flavio Marcos Silva. A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. Rio de Janeiro, 2004. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SILVA, Ileizi L. F. *et alii*. O ensino das ciências sociais: mapeamento do debate em periódicos das ciências sociais e da educação de 1940 a 2001, Anais do XII Congresso Nacional de Sociólogos. Curitiba. 2002.

SILVA, Ileizi L. F. Por uma sociologia do ensino de sociologia: estudo sobre as dinâmicas regionais da institucionalização nos Sistemas de Ensino (o caso do estado do Paraná – 1970 – 2002). Texto para exame de qualificação apresentado na Universidade de São Paulo. São Paulo. 2003.

SILVA, Tomaz T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SINGER, Paul. O capitalismo: sua evolução, sua lógica e sua dinâmica. São Paulo: Moderna. 1987 apud MEKSENAS, Paulo. Sociologia. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau). 2ª edição.

TOMAZI, Nelson D. Iniciação à sociologia, São Paulo: Atual, 2000.

VIANNA, C & RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: Aquino, J. G. (org.). Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 93-105.

Anexos

Tabela extraída de SARANDY, Flavio Marcos Silva. A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. Rio de Janeiro, 2004. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. p. 15.

TABELA 1

Título	Autor	Referências
Curso de Sociologia e Política (ensino médio)	Benjamin Marcos E. do Lago	Petrópolis: Editora Vozes, 4ª edição, 2002 [1ª edição de 1996].
Fundamentos da Sociologia Geral	Reinaldo Dias	Editora Alínea, 2002.
Iniciação à Sociologia (ensino médio)	Nelson Dacio Tomazi (org), Marcos Cesar Alvarez, Maria José de Rezende, Pedro Roberto Ferreira, Regina Aída Crespo e Ricardo de Jesus Silveira.	São Paulo: Atual Editora, 1999 [1ª edição de 1993].
Introdução à Sociologia (ensino médio)	Pérsio Santos de Oliveira	São Paulo: Editora Ática, 2000, 20ª edição, primeira impressão [1ª edição de 1988].
Introdução à Sociologia	Alfredo Guilherme Galliano	Editora Harbra, 1986.
Sociologia Geral	Eva Maria Lakatos	São Paulo: Editora Atlas, 1999
Introdução à Sociologia	Eva Maria Lakatos	São Paulo: Editora Atlas, 1997
Introdução à Sociologia	Sebastião Vila Nova	São Paulo: Editora Atlas, 2000, 5ª. Edição.
Introdução à Sociologia (ensino médio)	Fernando Bastos de Ávila	Editora Agir, 1996, 8ª. edição.
Introdução à Sociologia: complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social	Pedro Demo	São Paulo: Editora Atlas, 2002.
Sociologia: uma introdução crítica	Pedro Demo	São Paulo: Editora Atlas, 2002.
O que é Sociologia	Carlos Benedito Martins	São Paulo: Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, nº. 57, 1996, 40ª. edição, 1ª. impressão [1ª. edição de 1982].
Aprendendo Sociologia: a paixão de conhecer a vida (ensino médio)	Paulo Meksenas	São Paulo : Loyola, 1985, 1ª edição.
Sociologia	Paulo Meksenas	São Paulo: Editora Cortez, 1999, 2ª edição, 5ª reimpressão [1ª edição de

(ensino médio)		1990].
Sociologia – introdução à ciência da sociedade	Maria Cristina Castilho Costa	São Paulo: Editora Moderna, 1997, 2ª edição [1ª edição de 1997].
Sociologia da sociedade brasileira	Álvaro de Vita	São Paulo: Editora Ática, 1989.
Sociologia Geral (ensino médio)	Celso Antônio Pinheiro de Castro	São Paulo: Editora Atlas, 2000.
Sociologia para jovens – iniciação à Sociologia (ensino médio)	Maria Luiza Silveira Teles	Petrópolis: Editora Vozes, 2001, 8ª edição [1ª edição de 1993].
Sociologia – o conhecimento humano para jovens do ensino técnico-profissionalizante (ensino médio)	Luiz Fernandes de Oliveira & Ricardo Cesar Rocha da Costa	Rio de Janeiro: IODS – Instituto de Observação, Desenvolvimento Sustentável e Controle de Qualidade de Vida São Gonçalo do Amarante, 2004.

Dados absolutos dos planos de ensino dos alunos de Licenciatura

Recursos Didáticos	1999 (37)	2000 (17)	2001 (20)	2002 (16)	2003 (28)	2004 (44)
Vídeo	4	5	11	6	16	26
Retroprojektor	0	0	0	0	0	4
Total	4	5	11	6	16	30

Avaliações Atitudinais	1999 (37)	2000 (17)	2001 (20)	2002 (16)	2003 (28)	2004 (44)
Comportamento	0	0	0	0	1	1
Participação	0	0	6	0	3	13
Total	0	0	6	0	4	14

Avaliações Instrumentais	1999 (37)	2000 (17)	2001 (20)	2002 (16)	2003 (28)	2004 (44)
Dinâmicas	2	0	2	1	7	1
Pesquisas	2	5	9	3	0	4
Provas	4	2	7	3	4	8
Redações	0	0	4	0	8	6
Seminários	0	0	5	5	3	2
Trabalhos escritos	5	0	7	4	16	26
Total	13	7	34	16	38	47

Livros Didáticos	1999 (37)	2000 (17)	2001 (20)	2002 (16)	2003 (28)	2004(44)
Castro, A M. & Dias, E.	0	3	0	0	0	0
Costa, M.C.	2	2	1	3	7	8
Galliano	1	0	0	0	0	0
Lago, B.M.	1	1	0	0	0	0
Lakatos, E.M.	0	1	0	2	0	0
Meksenas, P.	4	3	1	4	2	3
Oliveira, P.A	4	1	5	5	5	7
Santos, T.M.	0	0	0	0	1	0
Tomazzi, Dacio	1	2	0	1	4	3
Torre, M.B.D.	1	0	0	0	0	0
Vila Nova	0	0	0	0	0	2
Total	14	13	7	15	19	23

Materiais Didáticos	1999 (37)	2000 (17)	2001 (20)	2002 (16)	2003 (28)	2004(44)
Filmes	4	5	11	6	16	19
Fotografias	1	0	4	3	4	0
Jornais e revistas	8	6	10	6	16	9
Leis	6	0	3	0	9	0
Livros didáticos	4	4	6	3	9	4
Mapas	2	1	1	0	1	1
Músicas	2	1	7	6	10	6
Poesias	3	1	3	0	1	2
Textos elaborados pela(o) professora(o)	2	2	2	0	3	13
Outros	0	0	0	0	7	0

Livros didáticos	1999 (37)	2000 (17)	2001 (20)	2002 (16)	2003 (28)	2004 (44)
	4	4	6	3	9	4

Metodologia	1999 (37)	2000 (17)	2001 (20)	2002 (16)	2003 (28)	2004 (44)
Estudo de Meio	0	0	0	0	9	1
Visita ao museu	0	0	0	0	2	0
Aula Expositiva	0	0	0	0	16	37
Total	0	0	0	0	27	38

Categoria	1999 (37)	2000 (17)	2001 (20)	2002 (16)	2003 (28)	2004 (44)
Temático	28	13	17	7	25	42
Clássico	8	2	3	8	2	1
Engajamento	1	2	0	1	1	0
Sem identificação	0	0	0	0	0	1
Total	37	17	20	16	28	44

Filmes	1999 (37)	2000 (17)	2001 (20)	2002 (16)	2003 (28)	2004 (44)
Ficção	27	18	28	19	44	66
Documentários	1	2	4	6	8	16
Total	28	20	32	25	52	82

Autores	1999 (37)	2000 (17)	2001 (20)	2002 (16)	2003 (28)	2004 (44)
Bobbio, Norberto	1	6	3	3	6	13
Da Matta, Roberto	5	2	1	5	6	8
Durkheim, Emilio	11	7	6	9	14	9
Engels, Frederick	0	3	3	2	6	3
Fernandes, Florestan	3	2	7	6	7	7
Foucault, Michel	4	3	6	1	3	9
Freyre, Gilberto	4	3	6	3	0	7
Hobsbawm, Eric	4	4	5	5	3	8
Holanda, Sergio Buarque de	3	3	3	3	2	5
Laplantine	3	1	3	2	4	4
Marx, Karl	19	9	11	10	13	16
Weber, Max	10	5	10	9	14	16
Total	67	48	64	58	78	105

Temas	1999 (37)	2000 (17)	2001 (20)	2002 (16)	2003 (28)	2004 (44)
Cidadania:	7	4	4	1	5	8
Conceito de Sociologia	15	4	11	8	7	14
Cultura	13	3	10	7	10	31
Economia/ Trabalho	5	5	8	4	0	17
Política	7	6	11	5	14	27
Problemas da sociedade brasileira (violência, desemprego e outros)	12	8	5	4	12	22
Outros	4	5	11	3	14	23
Total	63	35	60	32	62	142

Dados Absolutos dos relatórios de estágios de 2004

Turnos	
Manhã	21
Tarde	8
Noite	5
Sem infor.	7
Total	41

Número de Alunos por sala	
Menos de 30	1
31 a 35	6
36 a 40	8
41 a 45	6
Mais de 45	2
Sem infor.	11
Total	34

Relação dos alunos com a disciplina	
Sucesso	11
Fracasso	16
Sem infor.	7
Total	34

Formação do Professor	
Ciências Sociais	18
Direito	1
Economia	1
Filosofia	1
História	2
Pedagogia	2
Sem infor.	10
Total	35

Tempo de Magistério	
Menos de 5	4
6 a 10	6
11 a 15	2
16 a 20	5
21 a 25	1
Mais de 25	3
Sem infor.	14
Total	35

Conteúdos Discutidos	
Clássicos	20
Temáticos	13
Sem infor.	2
Total	35

Conteúdos Clássicos	
Antropologia	1
Política	0
Sociologia	19
Total	20

Conteúdos Temáticos	
Cultura	2
Política	2
Problemas Br	4
Outros	5
Total	13

Metodologia	
Aulas Expos.	24
Estudo Dirig.	5
Pesquisa	1
Sem infor.	5
Total	35

Materiais Didáticos	
Filmes	6
Livros	16
Textos	5
Não utiliza	1
Sem infor.	7
Total	35

Recursos Didáticos	
Retroprojektor	1
Vídeo	6
Outros	1
Não utiliza	12
Sem infor.	15
Total	35

Quadro de Avaliações (Instr.)	
Cadernos	5
Dinâmicas	2
Provas	8
Redações	5
Seminários	5
Trabalhos	5
Sem infor.	5
Total	35

Quadro de Avaliações (Atitudinais)	
Comportam.	2
Participação	11
Não utiliza	6
Sem infor.	16
Total	35

Livros Didáticos	
Pérsio	12
Tomazi	4
Costa	1
Meksenas	1
Vila Nova	1
Outros	4
Não utiliza	7
Sem infor.	7
Total	35