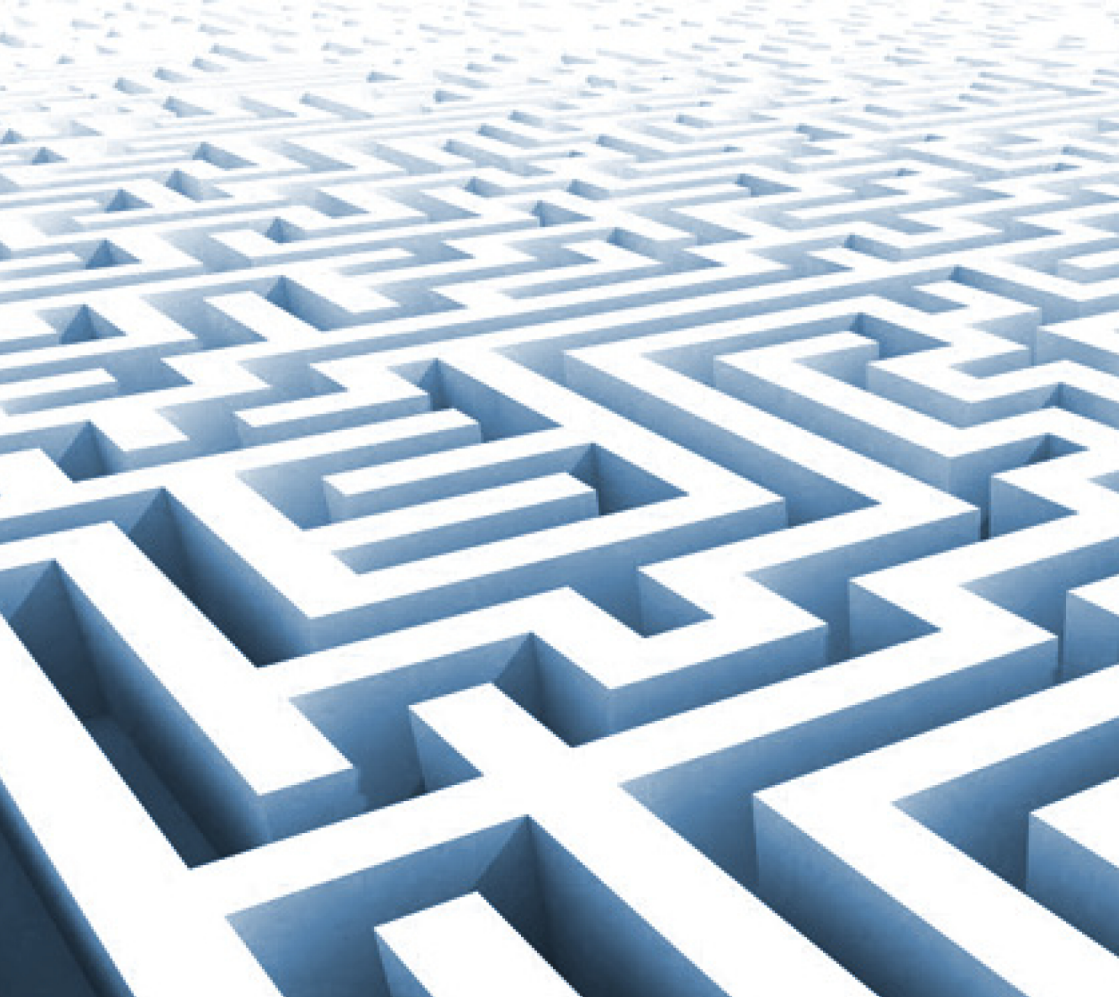




Organizador:

Fernando Ponte de Sousa

SOCIOLOGIA

CONHECIMENTO E ENSINO



**Capitalcracia: a crise como
exploração e degradação**

Valcionir Corrêa

**Ensaio sobre
história e política**

*Michel Goulart da Silva
(organizador)*

Fernando Ponte de Sousa. Graduado em Sociologia Política pela Escola de Sociologia Política de São Paulo. Mestrado e doutorado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-doutorado em Sociologia Política pela Universidade Complutense de Madri.

Trabalhou na Universidade Estadual de Maringá (UEM), onde foi reitor, eleito diretamente pela comunidade universitária em 1986. Desde 1993 leciona na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no curso de Ciências Sociais e no Programa de Pós-graduação em Sociologia Política.

É coordenador do Laboratório de Sociologia do Trabalho (Lastro) e do Memorial dos Direitos Humanos, espaços acadêmicos nos quais orientou vários trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses sob as temáticas do mundo do trabalho e da memória histórica e direitos humanos.

Autor do livro *Histórias inacabadas – um ensaio de psicologia política* (Editora da UEM), entre outros artigos e livros nessas áreas temáticas.

**A violência e o poder de destruição
do capital na Amazônia**

Fiorelo Picoli

**Informatização e
doenças psicossociais**

Guillermo Alfredo Johnson

**Memória viva
Relatório I**

*Fernando Ponte de Sousa
José Carlos Mendonça
Valcionir Corrêa
(organizadores)*

**Os socialistas-revolucionários de
esquerda na Revolução Russa**

Coletânea de documentos

**A pobreza humana:
concepções, causas e soluções**

Adir Valdemar Garcia

SOCIOLOGIA

CONHECIMENTO E ENSINO

Copyright © 2012 dos Autores

Capa

Tiago Roberto da Silva

Editoração eletrônica

Carmen Garcez

Catálogo na fonte elaborada pela DECTI da Biblioteca Central da UFSC

S678 Sociologia : conhecimento e ensino / Fernando Ponte de Sousa, organizador ; autores, Ana Carolina Bordini Brabo Caridá... [et al.]. – Florianópolis : Editoria em Debate, 2012.

212 p. : tabs.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-8267-002-6

1. Sociologia – Estudo e ensino. 2. Filosofia – Estudo e ensino. I. Sousa, Fernando Ponte de. II. Caridá, Ana Carolina Bordini Brabo.

CDU: 316.334.3

==
2012
==

Todos os direitos reservados a

Editoria Em Debate

Campus Universitário da UFSC – Trindade

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Bloco anexo, sala 301

Telefone: (48) 3338-8357

Florianópolis – SC

www.editoriaemdebate.ufsc.br

www.lastro.ufsc.br

FERNANDO PONTE DE SOUSA
(ORGANIZADOR)

SOCIOLOGIA

CONHECIMENTO E ENSINO

Autores:

ANA CAROLINA BORDINI BRABO CARIDÁ

FERNANDO PONTE DE SOUSA

JANICE TIRELLI PONTE DE SOUSA

MARIVAL COAN

PAULO SERGIO TUMOLO

SILVIA LENI AURAS DE LIMA

VALCIONIR CORRÊA

Florianópolis

UFSC

 **Editoria
EM DEBATE**

2012

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
SOCIOLOGIA COMO ENSINO	
<i>Fernando Ponte de Sousa</i>	11
O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	
<i>Ana Carolina Bordini Brabo Caridá</i>	37
NA TRILHA DE UMA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS	
<i>Janice Tirelli Ponte de Sousa</i>	65
A SOCIOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA	
<i>Silvia Leni Auras de Lima</i>	85
A CATEGORIA TRABALHO NOS LIVROS E OUTROS MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS PARA O ENSINO DA SOCIOLOGIA	
<i>Marival Coan e Paulo Sergio Tumolo</i>	105
LIVROS E OUTROS MATERIAIS DIDÁTICOS: ASPECTOS GERAIS E OBSERVAÇÕES ACERCA DE SUA UTILIZAÇÃO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA	
<i>Marival Coan</i>	147
SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA: AS CONTRIBUIÇÕES DE UM LABORATÓRIO DE ENSINO	
<i>Valcionir Corrêa</i>	181

APRESENTAÇÃO

Em 2008, após vinte e três anos de governo civil e vinte depois de promulgada a Constituição de 1988, é aprovada pelo Senado e sancionada pelo vice-presidente da República a lei que obriga o ensino de filosofia e sociologia no Ensino Médio.

A sociologia, no Brasil, tem sua presença como ensino fragmentadamente em 1925, ratificada depois, em 1931, com a reforma Francisco Campos. Portanto, até 2012 somam-se 87 anos de interrupções, repressão e limitações diversas: políticas, culturais, institucionais e policiais.

Noutras palavras, não se conta nem um século de pesquisa e ensino regular que pudessem promover um estatuto de evolução e amadurecimento como conhecimento, livre de censura e de preconceitos, como se requer para o desenvolvimento pleno de qualquer conhecimento científico.

Como fragmento de uma época, o desenvolvimento da sociologia significativa como estudo, pesquisa e ensino tem pouco tempo, mas o suficiente para que se proceda a um exame sobre o seu sentido, sua relevância social e seus maiores problemas como práxis do conhecimento moderno.

Diante dos grandes dilemas sociais que o mundo atravessa, ainda com correspondências ao passado colonial, impresso em revoluções, imperialismos e crises persistentes, social e ambientalmente ameaçadoras da vida, a sociologia tem respondido com uma pluralidade de iniciativas e de proposições, possui os seus clássicos e persiste na contemporaneidade com suas metateorias, que se apresentam em torno de uma mesma problemática: de um lado a perspectiva do conhecimento sociológico como repetição, ancorada nos modismos do mercado, nem sempre academicamente fundamentados porque comprometida com o utilitarismo, e de outro lado a perspectiva

criativa e crítica quando associada à filosofia, à história, à economia, à política e à psicologia, entre outras áreas de conhecimento, sem escudar-se nas infinidades de especializações passageiras.

Como essa problemática se coloca como ensino? Possivelmente, em primeiro lugar, fazendo do ensino o lugar de menor prestígio, de menor reconhecimento, especialmente no Ensino Médio e na graduação universitária, deixando para a pós-graduação algum merecimento maior. Daí as avaliações competitivas serem mais mobilizadoras que os próprios desafios do conhecimento e de sua aplicação social.

Embora o campo profissional seja muito mais amplo e vasto para o saber sociológico, o servilismo ao imediato ainda prepondera como resultado de políticas educacionais neoliberais. Contraditoriamente, pois a formação dos interessados nas ciências sociais desenvolve-se como originária do Ensino Médio, onde a atuação integrada com os demais níveis ou relações de produção de conhecimento poderia ser valorizada.

Mas se essa integração não encontra respaldo nas políticas educacionais, depende então dos esforços de professores e professoras, nos seus diferentes espaços de aplicação, como os que participam deste livro. É disto que resulta este volume: problematizar as lacunas e os dilemas da sociologia como conhecimento e como ensino, com a inquietação diante dos enormes desafios que persistem num país com graves problemas sociais, mas com a convicção de que muito pode ser feito na direção das transformações que se urgenciam.

Fernando Ponte de Sousa

SOCIOLOGIA COMO ENSINO

*Fernando Ponte de Sousa**

O percurso da formação da sociologia como disciplina e ciência social é amplo e variado, e qualquer ponto que se utilize como referência para dissertar sobre o tema é uma escolha com implicações relacionadas à visão de mundo e à experiência de quem o faz, seja como autor, seja como professor-pesquisador.

Sabe-se como tal amplitude é referenciada no passado histórico, quer como acontecimentos historiográficos, fatos sociais e mudanças de valores, quer como transformações sociais, desigualmente desenvolvidas, mas correlacionadas mundialmente, em diferentes repertórios e com diferentes traduções. Na contemporaneidade, os desafios e questões colocados como do presente não se sustentam como atualidade que se reivindica nas teorias se estas não estiverem embasadas na história.

Por outro lado, estabelecer pontos de coerência nas teorias tomando como porto seguro a invariabilidade das leis, supondo o presente como já inteiramente determinado, é uma miragem arriscada, pois implica, por consequência, renunciar ao principal, ou seja, sermos sujeitos vivos da história. Se assim fosse, não se justificaria a existência da sociologia. Tudo já estaria explicado e compreendido, bastaria concordar em deixar as coisas como são.

Entretanto, a melhor engenharia, aplicada como um eficiente programa de computador, não substitui o pior cientista social, porque se as

* Professor do Departamento de Sociologia e Ciência Política (UFSC), coordenador do Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia (LEFIS, SED-SC/UFSC). E-mail: fernando_ponte@uol.com.br.

estruturas sociais e os sistemas já existentes, poderosamente organizados, pesam sobre nossos ombros, a reprodutibilidade social não se faz igualmente para todos e todas, e mesmo um pesquisador limitado se verá obrigado a indagar se as coisas não poderiam ser de outra forma.

Portanto, a atualidade de uma teoria sociológica depende de seu fundamento histórico tanto quanto de sua crítica ao presente, para tornar o futuro a possibilidade da mudança; fazendo-se a ciência também como reflexão crítica, muito mais do que uma conferência de dados. Se, depois de cumprir todo o ciclo da pesquisa, o pesquisador chegou às coisas tais como elas são, para a sociologia crítica ele apenas deu o primeiro passo, tem agora tudo pela frente.

SUGESTÕES METODOLÓGICAS

Lembremos também outro aspecto que não é de menor importância: mesmo a ciência crítica brasileira é por vezes negligenciada nas atividades formativas.

Num curso de curta duração, é impossível esgotar o estudo de um livro importante, muito menos a obra de seu autor. Trata-se de uma passagem ligeira, escolhida pelos aspectos mais reconhecidos, mas que pode servir para firmar indicações de estudo que sejam de interesse dos leitores.

Certamente a preocupação metodológica do professor, de como lidar com seus alunos e os seus interesses – que nem sempre coincidem com o melhor da ciência –, é uma questão muito importante e não deve ser diminuída.

Mesmo os aspectos interativos mais bem-sucedidos, entretanto, se mediados por um conteúdo vazio ou superficial, poderão trazer um dano intelectual incalculável, sedimentarão o senso comum através da formulação de perguntas cujas respostas sejam as mais aceitáveis. Isso é o contrário da ciência. Especialmente na sociologia, onde o senso comum pode ser a ideia de que basta falar do social, não importa o que ou como, para fazer sociologia.

Diferente disso atua a pesquisa crítica, estabelecendo postulados

com base em caminhos rigorosamente considerados, como observação, verificação, documentação, comparação e, principalmente, superação. Tal exigência tem pelo menos duas implicações.

Primeiro, entender as categorias e os conceitos que são constitutivos do texto, quer como discurso epistemológico, quer como discurso científico; partir do conhecimento de sua base teórica, ou sua linhagem metateórica, para entender o alcance de sua proposição, mesmo em se tratando de um tema novo. No fim, é possível que nem o tema seja novo, nem a abordagem seja tão nova como foi prometida. Que originalidades poderiam ser sustentadas se as transformações que lhe dão razão não foram localizadas? Ou, qual a razão de sustentação de um discurso científico, se fecha os olhos do pesquisador às transformações em movimento? Não se trata de relativizar; ao contrário, é necessário estabelecer pontos de referência que orientem, que deem direção.

O segundo aspecto, correlacionado ao primeiro e também muito importante, é a razão dialógica que orienta a construção do saber. Se as referências são postas como unilaterais, únicas, sem se estabelecer como afirmação e negação das outras referências, serão pilares provisórios que não resistirão à práxis. Por exemplo, é recorrente em algumas teorias sociológicas, desde pelo menos a década de 1980, que o trabalho não é mais central como explicação sociológica da sociedade, face a outros referenciais identitários. Entretanto, várias das formulações não consideram a palavra trabalho para além do dado empírico imediato, ou seja, não a consideram como categoria epistemológica, ou como conceito do discurso científico, ou, mais ainda, confundem esses dois campos. Portanto, não se sabe exatamente o que se quer apagar do discurso, principalmente quando as palavras eleitas como novos conceitos substitutivos dos velhos não subsistem sem estes.

Portanto, não se trata de exercitar, na leitura, o que sobra, mas o que falta. Como fica um texto sem os conceitos fundamentais? Talvez esse seja um bom exercício de estudo didático: reconhecer os conceitos e procurar entender os nexos das ideias sem os mesmos, para entender a sua aplicação e importância.

Tal método, o reconhecimento das categorias e conceitos, implica relacionar a reflexão com a informação histórica. Longe de decorar

o texto, para os alunos, trata-se de pensar os seus significados, relacionando-os às pesquisas sobre o assunto, destacando as categorias e conceitos mais articuladores da explicação sociológica, que podem aqui ser entendidos, para fins didáticos, como palavras-chaves.

A pesquisa deve ser atividade permanente do professor, mesmo que de forma simples e organizando seu material da maneira que lhe for possível. Assim como a aula ideal é aquela que tem o envolvimento dos alunos, o curso é facilitado quando o professor é um pesquisador.

APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE O CONHECIMENTO SOCIOLÓGICO

Um primeiro fato a ser considerado é que o mundo das ideias que orientam as concepções científicas não tem seu desenvolvimento brotando unicamente de sua própria evolução, paralelo ao mundo do fazer. Essa separação, quando formulada, propõe o impossível, como se o saber e o fazer não fossem momentos relacionados de um mesmo movimento. Como se fossem duas linhas paralelas e independentes.

O fundamento teórico da ciência moderna pode então parecer um exercício de linguagem, com diferenças semânticas em disputa. Na realidade, a escolha das melhores palavras ou melhores expressões não se faz sem uma orientação básica, a visão de mundo predominante como foco de concordância ou de discordância, ou o “muito pelo contrário”, a quase omissão como estratégia de lidar com o poder que está presente também nas palavras.

O poder das palavras é um fato, se considerada a linguagem como a consciência da vida real, ou seja, expressão, comunicação, intelectualização e ideologização das relações sociais – compreendendo aí como as pessoas produzem socialmente a sua existência.

É possível estudar como as palavras compreendem uma época, mas é possível e necessário entender como uma época explica as palavras. Daí a dificuldade de se substituírem palavras – quando são conceitos – de uma época. Agora, nessa dimensão, é o texto, o discurso,

como uma articulação semiótica, que estrutura a formulação discursiva dos sujeitos como intervenção nas relações sociais de sua época. Por isso, objetividade não é sinônimo de neutralidade. O discurso científico, desde sua origem, é a busca da objetividade, mas orientada pelos interesses, a partir da linguagem – sem o que não estaríamos falando de seres conscientes, e esse ser consciente é um ser social.

A necessidade de legitimação das novas formas de poder, constituídas na modernidade, recorrem às teorias sociais de uma outra maneira, não apenas como “teorias sociais”, mas como “teorias científicas”. Essa suposta distinção, agregando o científico, parece dar um estatuto de verdade universal, independentemente de quem a formula – a suposta verdade –, cuja autoridade, muito própria do iluminismo, é da racionalidade metodológica, e não mítica. Ou seja, o pensamento exige método e o conhecimento depende dele; abre-se o caminho para outra(s) racionalidade(s), rompendo-se a unidade do saber, o da Igreja.

A unidade do saber da Igreja, como sistema de poder, passa a ser abalada a partir do século XI pela produção do saber científico, de caráter mais prático e explicativo, quando os procedimentos metodológicos, os fatos, a observação e a experimentação começam a ser critérios de aceitação ou rejeição. Isso, como dito anteriormente, não ocorreu como uma simples evolução discursiva.

Muitos dos principais conflitos econômicos, políticos e ideológicos desenharam cenários dramáticos que hoje, vistos sob o olhar da história, parecem absurdos e bárbaros. Mas foi a vida de toda uma época.

Na longa transição do feudalismo ao capitalismo, a fronteira entre o velho e o novo não era nítida. As transformações em curso não eram admitidas por quem tinha muito a perder, e as revoluções científicas – que vão se firmar nos séculos seguintes, especialmente no XVI e no XVII, quando o experimento e o cálculo insistiam em ir além dos limites do sagrado como pensamento único – nem sempre contavam com os seus correspondentes no mundo institucional do poder como constituinte político.

Noutras palavras, as revoluções políticas podem até se desenrolar combinadamente com as revoluções científicas e culturais, mas desi-

gualmente, porque atravessadas pelos interesses e pelas instituições, inclusive as universidades. Somente nos séculos XVIII e XIX as revoluções na economia e na política, com intensas transformações na sociedade, faziam das ideias um mundo efervescente, criativo e prenhe de contradições e contestações. Novas contestações, inclusive, pois novos valores levantavam-se mais alto do que os “cantados pela musa antiga”.

Se o modo de produção social da existência, instalado como sistema histórico – o capitalismo –, traz a ciência como legitimação, como racionalidade frente às obstruções das instituições e ideologias feudais, traz também limites à própria ciência. A transposição do saber, das teorias sociais em teorias científicas, praticamente condicionou (mas não impediu) limitar e mesmo negar a teoria social crítica, aquela que nascia das novas contestações, dos de baixo e dos sobran-tes no novo mundo. Afinal, o desenvolvimento do capitalismo tinha como elogio principal da ciência econômica (como economia política clássica – liberal), que o mesmo, na melhor das hipóteses, não comportaria ser igual para todos.

De certa forma os fundamentos do saber unificado da Igreja, para ser suplantados pelo saber científico – calculista, utilitário e operacional, – exigiam, por sua vez, a obstrução da teoria social crítica, aquela que contestava quando refletia e elaborava – em parte, utopicamente – que a história não deveria ser contada até a história do capitalismo. O século XIX, que veio depois do Século das Luzes (o qual se caracteriza como o século da Ilustração, do otimismo do poder da razão de reorganizar o mundo humano), efetiva-se com toda a dramaticidade desta síntese: de que outro espectro, que não o da revolução burguesa, rondava o mundo a partir da Europa.

A sociologia, que nasce como resposta a esses desafios históricos, teve num de seus criadores a tentativa de outra síntese: há uma ordem imutável na natureza e o conhecimento a reflete, inclusive o conhecimento social. Auguste Comte (1798-1857) enriquece criticamente o ideário positivista de Saint-Simon (1760-1825), trazendo, da formulação empirista e sistêmica, o determinismo das leis como objetividade científica. Remete para algum lugar da metafísica as formulações do idealismo racional – Immanuel Kant (1724-1804), Friedrich

Hegel (1770-1831) – e a um lugar não científico os ideais transformadores em efervescência sociopolítica e teimosamente persistentes.

No século XX e em sua passagem para o século XXI, no campo epistemológico, entre outras, três metateorias resistem como uma herança cujo espólio parece estar em permanente litígio: como desdobramentos de uma época e como presença teoricamente organizada na sociologia, embora nem sempre perceptível ao conjunto dos sociólogos, pois vínculos antigos e novos misturam-se nessas linhagens.

Permanecem porque, num mundo de transformações e rupturas históricas de alcance universal, abalam-se os quadros sociais e mentais de indivíduos, classes e coletividades, com largas redefinições, como foi o iluminismo e a modernidade dos fins do século XIX para o XX. Ao contrário de fáceis postulações, a história não agraciou a humanidade com o seu fim. Outras sínteses estão em movimento, contraditoriamente, mas ainda se fazendo.

Esquemáticamente, as três metateorias aqui esboçadas não são postas como modelos puros ou sistemas completos. São constructos, historicamente compreendidos, que organizam um universo conceitual com desdobramentos, muitas vezes transversais e não necessariamente coerentes. Como problematização filosófica e científica, as questões aí envolvidas formam o campo da sociologia do conhecimento:

- COMTE – empirismo sistêmico – positivismo/evolucionismo/estruturalismo; DURKHEIM – funcionalismo.
- KANT – fenomenologia – subjetivismo; WEBER – compreensivismo.
- HEGEL – idealismo dialético; MARX – histórico-dialético.

Embora certos conceitos sejam comuns às teorias, não é possível negar que as teorias acima têm campos próprios e, dependendo do seu uso, os desdobramentos metodológicos precisam ser considerados.

Na visão *sistêmica*, a ideia de totalidade está presente, sendo organicamente explicados os fatos sociais ou sistemas sociais, conhecendo as causas pelos seus efeitos. Os conflitos, quando não funcionais à própria sociedade, como o crime, através da pena, ameaçam a ordem social que é evolutiva. Em certas formulações, como a do positivismo, tomam o que é dinâmico como estático, não comportando em perspectiva as transformações sistêmicas.

No *funcionalismo*, mais expressivo com a sociologia proposta por Durkheim (1858-1917), o plano descritivo, de que o que explica o fato social – objetivamente – é outro fato social, é utilizado por diversas correntes teóricas, que nem sempre têm presentes a pertinência dos conceitos: função, organismo, sistema, solidariedade etc.

A *fenomenologia*, na elaboração kantiana, expõe a crítica da razão ao empirismo, a impossibilidade de se chegar às coisas tal e qual elas são. Repercuta na sociologia, com o neokantismo, na valorização do sujeito do conhecimento, com destaque à importância das escolhas individuais e tendo como foco as ações sociais (subjetivamente elaboradas) e não os sistemas de determinações. O impressionismo é o limite, daí o recurso de Weber (1864-1920) aos tipos ideais como formulação metodológica, como esforço interpretativo do pesquisador.

Os estudos *histórico-dialéticos* derivam, no plano dialético, de formulações apoiadas na filosofia antiga, mas tendo em Hegel a principal formulação: a possibilidade das transformações, o real como movimento, contradições e superações. Na crítica de Marx (1818-1883) a Hegel e ao funcionalismo da economia política, a dialética desenvolve-se também como história, não apenas como ideia (autorrealização).

A história como um permanente devir compõe-se das estruturas sociais, mas também das ações humanas (sociais) nas transformações sociais. Isso implica a consciência social dos conflitos – logo, objetividade e subjetividade estão relacionadas não excludentemente, como possibilidade da teoria crítica, ou do realismo crítico, no dizer do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (1920-1995).

Seria inadequado estabelecer ligações diretas entre os fundamentos epistemológicos e as diversas perspectivas sociológicas. Mas

uma aproximação é possível, pelas mediações dos conceitos e metodologias mais recorrentes. A leitura atenta dos textos mais elaborados, especialmente dos clássicos aqui citados, indica a influência dos mesmos, embora nem sempre reconhecidos pelos modismos acadêmicos – como se a história se fizesse por recortes textuais.

Eis um dos aspectos fundamentais para a atividade formativa e orientadora dos cientistas sociais. Para adentrarmos nesse ponto, é necessário então situar resumidamente o aparecimento da sociologia no seu contexto histórico.

SURGIMENTO DA SOCIOLOGIA NO SEU CONTEXTO HISTÓRICO

O surgimento da sociologia, na sua proposição de uma ciência da sociedade, tem relação direta com o racionalismo científico de outras áreas, como expressão do movimento épico da nova ciência nos séculos XV, XVI e XVII.

O nascimento da ciência seguiu o grande renascimento do comércio e da indústria que acompanhou a ascensão da classe burguesa nos séculos XV e XVI, e o seu triunfo político, na Inglaterra e na Holanda, no século XVII. O surgimento da ciência moderna acompanha de muito perto o nascimento do capitalismo, e a sociologia brota de seu ventre. O mesmo movimento ideológico que tensionou e revolucionou o universo normativo do feudalismo e da Igreja solapou, também, a tradição conservadora e escravista, ainda mais antiga, do mundo clássico.

O positivismo, que orienta como teoria o pensamento moderno, nesse aspecto é progressista. Na ciência, como na política, o abandono da tradição significou uma libertação das possibilidades humanas, com outros projetos, cujos domínios estavam vedados. A curiosidade dos cientistas estendia-se às regiões mais distantes do planeta e do Universo e às atividades mais simples, como novas especialidades de um complexo orgânico que era tão mais intrigante quanto mais desencantado.

Esse rumo progressista, entretanto, forma consigo uma astúcia, seu limite revelava-se nas novas estruturas de poder da expropriação do capitalismo moderno, que se efetivava como sistema mundo – histórico, nem sagrado, nem natural, mas único. Desde então sua negatividade não estaria mais relacionada ao passado, mas ao futuro, ameaçado pelo negativismo crítico que entendia a revolução científica como movimento de uma revolução social permanente. Sob essa formulação, o que era sólido não resistiria às metamorfoses societárias.

Os conflitos sociais da revolução burguesa, não cabendo politicamente nos limites de suas instituições, faziam do poder uma relação constituída e constituinte. Suas contradições de ordem econômica e política postaram-se então como controle social, como contrarrevolução, embora sob a denominação de democracia, que comportaria as desigualdades como uma nova domesticação. Como se a condição de ser livre para pensar politicamente fosse não fazer o que se pensa.

O aspecto inovador e ao mesmo tempo utilitário da ciência parecia enredar um paradoxo: muitos daqueles mais substancialmente inovadores foram os mais conservadores filosófica e politicamente. O Estado moderno é colocado como falta, o não governo como anarquia (*an* = ausência; e *arquia* = governo), caos; legitimavam-se as novas formas sociais de dominação com uma teoria de organização científica da sociedade.

O que se convencionou denominar de revolução industrial é um resumo ou marco de uma nova era na história, considerando o crescimento populacional da produção e dos serviços em escala e velocidades cuja grandeza tornava pequenas todas as grandes obras anteriores da humanidade. Os cem anos que vão dos meados do século XVIII até igual período do século XIX consagram a gestação e o triunfo da revolução industrial, traduzida também em profunda transformação da estrutura da sociedade, com tudo o que significou a desruralização e a urbanização.

O fortalecimento e a ampliação da burguesia como uma nova classe social advêm da atividade comercial e da manufatureira, até a industrialização e a constituição do capital financeiro. A nova classe

social tem exigências próprias, como condição institucional e jurídica para a garantia da nova acumulação de riquezas, como um processo que requer, ante suas crises, uma permanente expansão. Uma obra civilizatória, do ocidente ao oriente, do norte ao sul, cujos fins são justificativas a todos os meios.

É nessa escala, também mundial, que nascem as teorias sociais: o positivismo como afirmação progressista e ao mesmo tempo conservadora da sociedade capitalista de solidariedade orgânica, e única na sua divisão do trabalho social, e o realismo crítico, indo além do romantismo, como postulação da práxis humana, além da divisão social do trabalho capitalista.

A sociologia, constitutiva das ciências sociais, outorga-se esta missão: tornar funcional o mundo das ideias, explicar como funcionam as leis, não para dominá-las e desconstruí-las, mas para obedecê-las, é próprio de um período que necessitava de respostas aos desequilíbrios sociais, fonte de perturbações na economia, e hoje, mais ameaçadoramente, no meio ambiente.

Talvez por isso a sociologia crítica apareça inicialmente não das universidades, mas das ruas, das agitações das turbas e massas, da realidade mais rebelde que as mentes mais revoltadas.

Com Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), Marx e Engels, e outros, os manifestos mais contundentes, de duradoura atualidade histórica, foram escritos na universidade política, a dos movimentos políticos e sociais dos trabalhadores e intelectuais, os que eram requeridos pela burguesia como os seus inteiramente outro (o seu contrário), seus antagonistas inconciliáveis, sem cujo reconhecimento negativo o capital não resistiria como forma social. Portanto, não é de agora, com a sociologia pós-moderna, mas desde sua constituição, que a teoria social conservadora requer para o capital a negação daquele que não pode negar: o trabalho. O sistema do capital, embora requisitado como livre pelos seus mais brilhantes expoentes, como atributo do individualismo, constituiu-se como prisioneiro de suas próprias contradições: o Estado moderno é sua expressão política mais ideologicamente sancionada.

Esses desafios permanecem, mais agudos, e talvez mais clara-

mente envolvidos com os interesses que partilham o processo decisório mundial. Guerras e insurgências, greves e movimentos autonomistas, movimentos ambientalistas, de gênero e de juventude, imperialismo, globalismo e interdependência, trabalho, desemprego e renda, desigualdade social e pobreza, governança e sociedade civil mundial – são temas cada vez mais recorrentes e cada vez mais transversais. Possivelmente, dessas temáticas, outros quadros mentais e outros conceitos serão elaborados ou reelaborados. Por exemplo, com o globalismo, certamente o conceito de transculturação terá seu lugar analítico. Marx, com a mundialização do capital, falava no surgimento da literatura universal.

Mas persistirão, como metateorias, as perspectivas teóricas que se definirão na práxis histórica, captando sentidos que forem além dos modismos editoriais e colonizadores.

Com essas considerações postulo que a sociologia, para ser formativa, precisa ser então crítica de si mesma, não naturalizando as relações sociais. E isso é apenas um começo do vivermos juntos.

COMENTÁRIOS ADJACENTES

Certamente nenhum dos clássicos aqui citados encerra a última palavra sobre as ciências sociais. Mas sem as obras desses autores, possivelmente a sociologia não seria o que é. A sua importância tem expressão nos conceitos, nos temas e nas teorias.

As preocupações e os referenciais que orientaram seus textos estavam relacionados aos desafios de uma época, cuja permanência no presente não tem como indicador o maior ou menor uso e desuso da linguagem mais peculiar e especializada. Afinal, o real pode ser entendido como o dado sensível ou como dado ideal, mas sociologicamente, como teoria do seu conhecimento, é a produção dos conceitos que se efetivam como apropriação das dimensões teóricas e empíricas da prática, ou prática teórica, melhor dizendo.

Assim sendo, é importante entender a relação dessa apropriação, para que o discernimento do pesquisador não fique a esmo, sem rumo.

Se, para Durkheim, explicar o funcionamento da sociedade como

fato social objetivo e exterior ao sujeito é o que justifica a existência da sociologia, para Weber o funcionalismo não se faz sem compreender a relação entre indivíduo e sociedade, a subjetividade das decisões ante as relações de poder. Marx, que foi lido por ambos, postulou uma questão ontológica que permaneceu: como explicar e compreender as transformações da sociedade? – condição para a intervenção das pessoas como sujeitos vivos.

Nesse conjunto não harmonioso ou não ordenado, em que se destacam nos autores o movimento real, o mundo da vida e as transformações, a apropriação acima referida produz categorias com fins esclarecedores, estabelecendo normatividades e desconstruções, fontes limitadas e/ou não esgotadas, conforme a posição e situação social e imaginária do intérprete.

No plano mais abstrato, as apropriações conceituais das metateorias dos autores podem ser assim sinteticamente formuladas:

Sistêmica – funcionalismo/estruturalismo (como organismo, funcionalidade e normatividade), sem contradição, e sim evolução.

Fenomenológica – mundo da vida (alteridade, diversidade, cotidiano – universalidade ao singular), redução fenomenológica: deixa em suspenso as circunstâncias, os constrangimentos e as determinações, em troca da vivência e subjetividade; sem lugar para as grandes narrativas.

Histórico-dialético – indivíduo e coletividade, classes e grupos, povos, nações, cultura (processos e estruturas, dominação e expropriação, que supõe luta por emancipação) – sociedade civil mundial como novo palco da história, transformação mundializada. Contradição: o que germina sua negação. As determinações estão nas necessidades, que podem ou não ser socialmente satisfeitas, e não nas causas dos efeitos (positivismo).

A leitura atenta dos clássicos, dependendo do texto, observará a coerência na organização dos argumentos, tomando como explicativos os conceitos e as categorias.

Na metateoria fenomenológica, por exemplo, não adianta perseguir no texto histórias comparativas, pois as grandes narrativas não são esboçadas, o relativismo predomina como o significado (único) atribuí-

do pelo próprio pesquisador, na gênese de cada formação histórica.

Na metateoria sistêmica, por sua vez, a escolha individual, o que parece ser a liberdade, é a coerção moralmente aceita pelo papel exercido pelo indivíduo.

Na metateoria histórico-dialética, a transparência das relações sociais, desfeticizar o que parece natural, é captar as possibilidades dos projetos humanos, como ontologia transformadora. Os planos descritivo e fenomênico são momentos metodológicos requisitados, mas não suficientes.

É necessário assinalar a importância do diálogo entre as teorias, mas convergências e semelhanças não eliminam as diferenças epistemológicas fundamentais. Uma pode subsumir as outras: o mundo da vida e a visão sistêmica do mundo podem ser vistos como modulações do movimento da história.

Outra modulação: a metodologia orienta que uma teoria apresenta-se como visão de mundo não apenas quando o estilo de pensamento, mas também a linguagem, revela os temas recorrentes e os conceitos utilizados como demarcações.

Finalmente, a seguir, três sugestões como parte do estudo formativo da sociologia.

Primeiro, é possível, em qualquer uma das perspectivas teóricas aqui referidas, o ensino por formulação de problemas. Diria mesmo que isso é inerente à sociologia. Organizar questões que podem ser desenvolvidas como perguntas-chaves, ou como problemas de pesquisa. O constante questionamento, como apresentação de problemas, não se faz como raciocínio circular do senso comum.

Para isso, uma segunda sugestão deve ser considerada: as abordagens temáticas, diretamente pelos alunos ou levadas pelo professor, precisam estar de alguma forma conexas às pesquisas. Transformar informações em dados de pesquisa é o principal exercício de ensino por formulação de problemas. As iniciativas de pesquisa devem ser contempladas pelo menos com três campos de investigação: históricas, temáticas e filosóficas. O levantamento de notícias do dia a dia sem esses planos de investigação pode apenas reforçar o senso comum.

Além disso, tais planos fazem o elo principal da interdisciplinaridade da sociologia com a antropologia e a ciência política.

Por último, uma questão não menos importante. O ensino de sociologia não é ecletismo social, falar de tudo que é social para tornar relativo tudo o que é social. As referências conceituais e de pesquisa servem exatamente para sugerir centralidades, pontos de referência. E aqui é preciso uma formulação não consensual, a de que pelo menos três centralidades desafiam a compreensão do mundo contemporâneo:

Alienação – categoria-chave para entendermos uma sociedade que se faz por uma exterioridade que não apenas é estranha às pessoas, mas as domina.

Capitalismo – partir da sociedade realmente existente e não da imaginada, suas contradições e limites; seus riscos não devem ser menosprezados.

Sobredeterminação – supõe o esforço intelectual de estudar e entender que as determinações que pesam sobre os ombros das pessoas são, por sua vez, determinadas pelas ações sociais, conflitivas e socialmente insurgentes.

CORRELAÇÕES ATUAIS

Para melhor situar a importância eletiva dos clássicos, faz-se necessário aqui citar algumas tendências teóricas atuais correlacionadas como indicações de pesquisa. Ou seja, de alguma maneira estão presentes nos contemporâneos aqueles autores clássicos cuja linguagem talvez não seja especializadamente a mesma, mas nos quais as grandes questões sociais que ensejaram conceitos importantes ainda estão presentes.

Os temas mais desafiadores que brotam da sociologia contemporânea, embora com largas contribuições originais, derivam-se de fundamentos teóricos pertencentes aos clássicos.

As crises sociais sempre reclamam, através de novos narradores, algum tipo de sociedade higienista (DERRIDA; ROUDINESCO,

2004) sem paixões, sem conflitos, sem injúrias e sem violências, inclusive verbal. Mas parecem trazer sempre consigo o risco de ressurgir ali, onde não se espera, o que se pretende erradicar.

Sob as diferentes formas de medo, as crises sociais resistem em limitar a censura. É importante então, como formula Derrida (2004, p. 96), “dar preferência à análise, à discussão, à crítica contraofensiva. O espaço público deve permanecer o mais aberto possível à liberdade de expressão”. A crueldade entre os homens vivos não se resolve com uma sociedade higienista, asseptizada, esterilizada. A sociologia crítica e formativa tem como condição para sua criatividade, para sua não esterilização, o espaço público, resistente à fetichização do mercado.

Reclama-se aqui, para o pensamento sociológico, a manifestação do sujeito contra os fetichismos que matam, a totalização e os novos dogmas (HINKELAMMERT, 1999). Para esse autor, é como se ainda estivéssemos vivendo não uma mesma determinação, mas um percurso cuja alternativa e utopias são ainda palavras-chaves:

à medida que se configuram problemas globais, planetários, de cuja atenção depende a sobrevivência de todos os seres humanos e a sustentabilidade do seu entorno natural, nessa mesma medida se afiança um totalitarismo cego ante tais problemas, que acelera os processos destrutivos, ébrio de um eficientismo abstrato fundado no mercado, no laboratório e na racionalidade meio-fim (HINKELAMMERT, 1999, p. 7).

Esse triunfo “definitivo” de um só mundo, que se autoconcebe criado e organizado, legitima-se tautologicamente. Não pode prometer e já não promete lugar para todos. “Afirma um poder total e indiscutido que prescinde de toda referência aos seres humanos concretos como fonte de legitimidade, afirmando a legitimidade por legalidade e por força” (HINKELAMMERT, 1999, p. 8).

Talvez Weber tratasse esse quadro com um olhar de desencanto, cuja burocracia, racionalmente construída, fosse um capricho do fetichismo. Para Marx, era central a análise do fetichismo como crítica da economia política, dar visibilidade ao invisível, expor a divisão social do trabalho onde se planta a decisão sobre a vida e a morte.

PÓS-MODERNIDADE

A teoria pós-moderna pontua-se pela impossibilidade das teorias sociais sobre a sociedade, o desenvolvimento social ou a modernidade: a possibilidade do entendimento é limitado a alguns de seus fragmentos. Esse é o ponto de vista de Michel Foucault, cujo itinerário de pesquisa, que passou a ser conhecido como arqueologia, é debruçar-se pontualmente sobre as relações de controle e monitoramento, tais como: o crime, o corpo, a loucura, a sexualidade e as instituições (prisões, hospitais e escolas).

Em relação aos sistemas organizacionais modernos, Foucault destaca o discurso como expressão e articulação de poder, e central com relação ao controle sobre formas alternativas de pensar ou de falar.

Ainda na linha do pós-modernismo, destaca-se o autor francês Jean Baudrillard, para quem o mundo pós-moderno é a negação da possibilidade do socialismo, dadas a pluralidade e a diversidade. Seus conceitos básicos são: flexibilidade, diferenciação, mobilidade, comunicação e descentralização. Se a contribuição de Marx foi importante para a crítica da sociedade capitalista, não mais tem validade frente ao caos, em que as imagens são as determinações principais: sinais cujos significados são intrínsecos, sem relação com as estruturas sócio-históricas, dissolvidas nos espetáculos de mídia. É possível que esse reducionismo fenomenológico, se não supera as grandes questões deixadas pelos clássicos, ao menos tenta deslocá-las, abstraindo-as da totalidade concreta.

REFLEXIVIDADE E RISCO

A discussão modernidade *versus* pós-modernidade exauriu-se, sem trazer avanços nos grandes temas.

Como dizem Giddens, Beck e Lash (1997), é a ideia de modernização reflexiva que “rompe amarras”. Junto com isso, a noção de des-traditionalização, ou seja, não removidas do planeta as questões mais decisivas, propõe-se sua mudança de *status*, como uma intervenção possível do conhecimento humano reflexivo. Trata-se de um ponto de confluência, apesar do recurso de mudar o *status* de certas questões.

Embora o futuro se pareça, para esses autores, cada vez menos com o passado, tem se tornado muito mais ameaçador. Voltamos a falar do mesmo percurso dos clássicos? Mesmo sob outra linguagem, o fetichismo é secundarizado, destituído do *status* de conceito, e em seu lugar entra a noção de risco (GIDDENS; BECK; LASH, 1997; GIDDENS, 2005), especialmente o risco produzido (aquecimento global, alimentos geneticamente modificados), além dos riscos externos (do mundo natural, não relacionados às ações humanas).

A noção de risco e a reflexividade serviriam, para Giddens (1989), elucidar o indivíduo como agente reflexivo – posicionamento, a despeito dos constrangimentos estruturais. Evitar a dualidade, estrutura e indivíduo, é reduzir a história não à coerção, na tradição durkheimiana, mas à copresença do indivíduo, que estabelece na estrutura as oportunidades e não a coerção.

Simples, os estados de anomia resolvem-se por uma terceira via. Quando a empresa demite seus funcionários, que foram estimulados a ser também consumidores de seus produtos, a saída é o crédito, para ambos, capital e trabalho. Tautologicamente, o Estado, como fator extramercado, legitima-se se financia a empresa a avançar nas suas aplicações tecnológicas desempregadoras e “financia” os trabalhadores a ser “novos” empreendedores. A receita do Estado, originada dos impostos cobrados direta e indiretamente aos trabalhadores, que financia o desemprego, é aqui o fetiche que precisa ser desconsiderado, em troca do conceito de risco. E o que sobra serve para defender os estabelecidos dos riscos do submundo da sociedade que ninguém quer ver, como a migração internacional e os moradores de rua.

Para Ulrich Beck, a sociedade industrial envelhece e desaparece, substituída por uma “sociedade de risco”. Não é o caos proposto pelos pós-modernos, trata-se do risco ou incerteza que pressupõe então, como tarefa vital, o controle, como um aspecto da reforma social e política, que não depende mais dos mecanismos formais, mas da subpolítica – o ativismo dos inúmeros grupos e movimentos. Nessa formulação, a novidade está em retomar o esforço de funcionalidade. Uma reforma moral estaria em andamento.

Mais contundente foi Naguib Mahfouz, escritor egípcio, que na ocasião da cerimônia do recebimento do Prêmio Nobel de Literatura de 1988, disse: “não sejamos espectadores de nossa miséria”. Aludia à miséria que brota das relações entre o mundo desenvolvido e o Terceiro Mundo. Durante certo tempo, o realismo social de Mahafouz foi impedido de ser publicado nos Estados Unidos – não quiseram correr esse risco.

Com o mesmo realismo que a reflexividade acrítica dispensa, Frank Castorf, diretor de teatro alemão contemporâneo, expressa como o mundo cosmopolita reivindicado como civilizado pela sociologia acrítica alimenta-se da carne que vem do interior e dos países largados, para ser moída na metrópole. O risco para esse diretor não é exatamente apenas a carne suína sem os devidos cuidados fitossanitários. Daí sua peça *Na selva das cidades*, no seu dizer, ter sido montada para provocar a desconfiança.

INDIVIDUALISMO METODOLÓGICO

Outro parâmetro acadêmico que também gira em torno da mesma questão, estrutura e indivíduo, é o individualismo metodológico, uma proposta aparentemente nova, que pretende rever velhas explicações consideradas inadequadas.

Também postula mudanças sociais vertiginosas e a obsolescência dos conceitos e categorias que perderam seus referenciais empíricos (HAGUETTE, 2000), daí o caos teórico. Gerald Allen Cohen (*Karl Marx's theory of history: a defense*, 1978) e John Elster (*Marx hoje*, 1989) são apoiadores do individualismo metodológico e Adam Przeworski (*Marxismo e escolha racional*, 1988), da escolha racional. Apresentam-se como originados em Marx, passando por Sartre e Lukács, enfatizando o papel do indivíduo e da escolha.

Para tais autores, resta a questão não resolvida de como transcender o indivíduo e captar as relações existentes no sistema social. O subjetivismo do marxismo analítico é diferenciado no amplo leque que o compõe, cuja diversidade garantiu originalidades. Entretanto,

questionamentos importantes foram observados, criticamente ao marxismo analítico, principalmente pelo fato de eliminarem de Marx um aspecto estrutural e histórico valioso, as classes sociais, em troca de privilegiar o indivíduo como “motor da história”.

O IMATERIAL

Outra formulação que tem influenciado o pensamento sociológico contemporâneo, nesse esforço de desfazer-se de velhos conceitos, é a de André Gorz, sociólogo vienense e residente na França, autor de vasta obra.

Para Gorz (2003), atravessamos um período em que coexistem muitos modos de produção. O capitalismo moderno, centrado na valorização de grandes massas de capital fixo material, é cada vez mais rapidamente substituído por um capitalismo pós-moderno, centrado na valorização do capital imaterial. Destitui-se toda a base da forma social do capitalismo, pois o mesmo, ao contrário da tradição de Adam Smith a Marx, não se sustenta no trabalho abstrato, e sim no “trabalho complexo” (GORZ, 2003). Tal mudança, ainda segundo Gorz, deriva de algo que não é novo, o conhecimento como a principal força produtiva que provocou mudanças que comprometem as categorias econômicas chaves. Traz consigo uma outra categoria, nova, a dos empregados incorporados ao saber: o capital humano.

Tal formulação é contundente na crítica à privatização, à racionalidade econômica e à lógica do lucro capitalista. Inspirado em Sloterdijk, André Gorz diz que os senhores e os violadores tenderão a recorrer aos hábitos alotécnicos no domínio da homeotécnica, ou seja, tratar os genes como uma matéria primeira para fins de dominação. Mas a denúncia de tal forma de dominação, própria do capitalismo de valorização do imaterial, não traz consigo o potencial “que permite libertar uma ética de relações sem inimigos e sem dominação” (GORZ, 2003, p. 106). É como se o fracasso dos senhores e violadores não trouxesse consigo a reforma do pensamento. Fica a incógnita: quem conduzirá a necessária “batalha do espírito”?

É como se a tentativa de vitalização de novos conceitos, numa forma social entre capital e trabalho sob outra dimensão, a imaterialidade, retomasse a alternativa histórica como utopia.

RAZÃO COMUNICATIVA

Trata-se então de uma era de transições, no dizer de Jürgen Habermas (2003), de uma política de poder, clássica, para uma política desprovida de um governo mundial. Como pano de fundo da vasta obra de Habermas, a presença da razão comunicativa e a delimitação do que pode ser o espaço público, a proposição de posicionar-se contra o fatalismo (Heidegger) e contra o niilismo (Nietzsche), pela necessidade de se manter a capacidade discriminadora. Sem o que, como estabelecer medidas entre o correto e o falso, entre facticidade e validade? É preciso então uma correspondência entre direitos humanos e o processo democrático.

Habermas parte dos clássicos. Considera a importância da obra de Marx, utiliza-se até de certos recursos, que devem ser mantidos, mas expõe que este tornou-se obsoleto e recorre a Weber como fonte alternativa. Sinteticamente, para Habermas, os problemas fundamentais identificados por Marx no capitalismo ainda estão presentes – por exemplo, as depressões e as crises (GIDDENS, 2005). Daí a necessidade da esfera pública como controle sobre os processos econômicos, como estrutura da democracia. A importância dos organismos comunitários e dos grupos locais é destacada ante os limites dos procedimentos democráticos que envolvem os poderes constituídos cristalizados, como parlamentos e partidos. A questão, nos contornos teóricos formulados por Habermas, é que sua crítica aos pós-modernos abstrai a realidade das relações de força, como se dependessem de contingências, ou da bondade a ser instaurada consensualmente, cujos recursos conceituais não substituem aqueles formulados pelos clássicos, por exemplo, os relacionados à divisão social do trabalho.

A ANÁLISE DE SISTEMAS-MUNDO

O fim do mundo, mundo do capital, é a abordagem de um influente sociólogo norte-americano, Immanuel Wallerstein. Inspirado num certo neoanarquismo, decreta, analiticamente, o fim do sistema-mundo do capital, ao mesmo tempo que coloca como pretéritos os movimentos de esquerda, os movimentos comunistas e os movimentos de libertação nacional. Sua análise de sistemas-mundo toma forma nos anos 1970, dadas as condições do próprio sistema, acontecimentos geopolíticos que obrigavam a considerar nas análises sociológicas o “Terceiro Mundo” – especialmente África e América do Sul. Antes, as teorias sociais monotéticas “só se aplicavam de fato ao que era considerado o mundo moderno ‘civilizado’, e julgava-se que somente a Europa/América do Norte pertencia a este mundo” (WALLERSTEIN, 2002, p. 232).

O que era argumentado como diferente, segundo o autor, esquecia que as condições são as mesmas. Esquecia-se, com base numa argumentação etapista da modernidade, que a passagem não estava explicada quando se omitia o declínio dos sistemas. Com essa análise, Wallerstein evidencia os limites da teoria que se baseava nos modelos de desenvolvimento das etapas, que não resistiu à recusa dos revolucionários de 1968 – que negaram suas premissas epistemológicas.

Contra a teoria da modernização, inspirado na crise revolucionária de 1968, o autor defende a noção de globalidade como unidade de análise que aponta para o sistema-mundo, em vez de fazê-lo para a sociedade/Estado, onde as partes não podem ser entendidas separadamente.

Decorre da globalidade o seu desdobramento epistêmico muito importante, a historicidade, em que sistemas são vistos historicamente, nascem, desenvolvem-se e declinam, como impérios e como economia-mundo e sistema-mundo.

A historicidade, nesse aspecto, é recorrer aos dados passados para testar as generalizações da ciência social derivadas da análise de dados contemporâneos.

Aplica-se também a noção de unidisciplinaridade como condição

para os cientistas sociais serem capazes de “construir uma ciência social que fale da transformação social mundial pela qual estamos passando” (WALLERSTEIN, 2002, p. 240).

A busca por uma sociedade justa pode orientar as ciências sociais, e aqui Wallerstein dispensa a contribuição dos pós-modernos. Entretanto, afora um certo grau de determinismo, às ciências sociais, mais do que qualquer sujeito social, Wallerstein situa a audácia de demonstrar as transformações em curso.

ALTERNATIVAS COMO NECESSIDADE

Seguindo os passos de Marx, Rosa Luxemburgo e Lukács, entre outros, Istvan Mészáros, autor de reconhecida obra em filosofia e amplamente respeitado na sociologia marxista de influência lukacsiana, correlaciona-se aos clássicos aqui citados. Destaco, de sua obra, a atualidade de uma questão formulada no âmbito das indicações anteriores: a proposição de Marx, de que “num futuro indeterminado os indivíduos seriam forçados a enfrentar o imperativo de fazer escolhas certas com relação à ordem social a ser adotada, de forma a salvar a própria existência” (MÉSZÁROS, 2003, p. 107).

A base de tal consideração é a certificação de que o capital depende absolutamente do trabalho, “dado que o capital não é nada sem o trabalho”; a dependência do trabalho em relação ao capital é historicamente criada e, sendo assim, historicamente superável. Noutras palavras, não estão os homens e mulheres condenados a continuar eternamente sob o jugo do capital e de todos os seus impactos destrutivos (objetivos, subjetivos, sociais e ambientais).

Possivelmente, com o rigor que a ciência social requer, entre a barbárie e o futuro não há “terceira via”. Mais do que riscos específicos de gestão e de controle, o que se coloca é que o extermínio seletivo, socialmente aplicado no curso do desenvolvimento destrutivo, reafirma categorias do conhecimento, ampliando-as em escalas, essas sim, não imaginadas a não ser na dimensão mundializada.

As formas sociais historicamente criadas, que envolvem o co-

nhecimento sobre o imperialismo, a hegemonia global, as crises estruturais, as classes sociais (nas condições de existência do capital da propriedade e do trabalho), o fetichismo e as estratégias de naturalizar as formas de dominação, são categorias analíticas relacionadas às centralidades antes referidas: alienação, capitalismo e sobredeterminação, que envolvem diferentes campos de análise em constatada atualidade. O deslocamento das questões vitais, em nome de uma prometida e esperada prosperidade, move-se subjetivamente com a expectativa da normalidade capitalista. Mas esse feitiço não mais encanta, e coloca em pauta, de forma profundamente radical, a crítica sociológica da mudança histórica sem história.

Como diz Ellen M. Wood (WOOD; FOSTER, 1999, p. 22), “o mundo está sendo crescentemente povoado não por alegres robôs, mas por seres humanos cada vez mais indignados”.

O desafio que se apresenta, na consideração aos clássicos da sociologia, é destacar as formulações mais críticas que dão sentido à ciência, para com isso enfrentar as realidades do presente que o pós-modernismo tentou deslocar subjetivamente.

No caso da sociologia como conhecimento e ensino, é também necessário considerar a importante contribuição de autores brasileiros que partilham, em diferentes perspectivas, a construção do pensamento social brasileiro. Da mesma forma que os autores contemporâneos citados anteriormente, nossos clássicos e contemporâneos associam-se, convergem e distanciam-se das metateorias destacadas. Mas as convergências e as fronteiras críticas têm suas peculiaridades: dos ensaios gerais sobre o povo brasileiro, sobre a cultura ou caráter do povo, das influências ibéricas e coloniais, ganhou maturidade a sociologia significativa, aquela fundada na pesquisa, também sob diferentes orientações teóricas, e que assim consagraram uma importante contribuição, especialmente com a sociologia crítica, que transcende a preocupação regional.

É possível que estejamos vivenciando um renascer e nova significação da sociologia brasileira, para além dos modismos editoriais e do colonialismo do saber, quando esta apresenta-se desafiada pelas transformações que estão ocorrendo na América Latina.

O ensino de sociologia nas universidades, de forma mais geral,

somente neste século possibilita despontar nossos autores. Possivelmente isso repercutirá no Ensino Médio, pois cada vez mais a realidade contraditória e conflitiva expõe desafios a que nossos pesquisadores e professores têm se dedicado com mais propriedade. Esse é um capítulo mais desafiador e que não cabe nos limites deste artigo, mas certamente para outras oportunidades que estão agora bem menos distantes.

REFERÊNCIAS

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã...** Diálogo. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

GIDDENS, Anthony.; BECK, Ulrich; LASH, Scott. **Modernização reflexiva** – política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Unesp, 1997.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GORZ, André. **O imaterial**. São Paulo: Anna Blume, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Era das transições**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HINKELAMMERT, Franz J. **Ensayos**. Habana: Caminos, 1999.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI** – socialismo ou barbárie. São Paulo: Boitempo, 2003.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O fim do mundo como o concebemos**. Rio de Janeiro: Renan, 2002.

WOOD, Ellen M.; FOSTER, John B. **Em defesa da história** – marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE CONTEÚDO PROGRAMÁTICO NOS ESTADOS BRASILEIROS

*Ana Carolina Bordini Brabo Caridá**

A obrigatoriedade do ensino de sociologia na escola média brasileira data de 2008. Alguns estados da federação já vinham oferecendo a disciplina desde a recomendação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). É o caso de Santa Catarina, onde a sociologia desde 1998 está presente na matriz curricular. O documento nacional mais recente que norteia seu ensino são as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias (OCNs, 2006). Ele sugere caminhos que o educador de sociologia deve percorrer para alcançar os objetivos propostos por seu plano de ensino. A proposta sugere a abordagem sociológica a partir de temas, teorias ou conceitos, não aponta quais conteúdos devem ser lecionados especificamente.

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política na UFSC (bolsista Capes) e colaboradora no Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia (LEFIS, SED-SC/UFSC). E-mail: carolcarida@gmail.com.

Fica a cargo dos estados da federação pensar suas próprias diretrizes e propostas pedagógicas. Quatorze dos estados brasileiros contam atualmente com uma proposta de conteúdos programática. Pode-se dizer que o Sul e Sudeste estão contemplados, todos seus Estados já refletiram sobre o que ensinar. No Centro-Oeste falta iniciativa do Mato Grosso do Sul, apenas os Estados de Goiás, Mato Grosso e Distrito Federal, contam com propostas curriculares. Nas regiões Nordeste e Norte apenas quatro estados elaboraram propostas neste sentido, são eles: Sergipe e Ceará, Acre e Tocantins.

Tabela 1 – Estados que sistematizaram os conteúdos a serem lecionados

<i>Sul</i>	<i>Sudeste</i>	<i>Centro-Oeste</i>	<i>Nordeste</i>	<i>Norte</i>
RS SC PR	SP MG RJ ES	GO MT DF	SE CE	AC TO

Os documentos oficiais estão organizados com base no currículo de habilidades e competências. Este modelo de currículo presente na LDB (1996) organiza os saberes escolares de modo a contribuir com o *modus operandi* contemporâneo:

Conhecimentos sistematizados, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação, acumulados pela experiência social da humanidade e organizados para serem ensinados na escola: são habilidades e hábitos, vinculados aos conhecimentos, incluindo métodos e procedimentos de aprendizagem e de estudo: são atitudes, convicções, valores, envolvendo modos de agir, de sentir e de enfrentar o mundo (LIBÂNEO, 2000, p. 37).

Ropé e Tanguy (1997) também demonstram o quanto essa noção de competências está ligada a uma reorganização do trabalho no capitalismo contemporâneo e o quanto os cur-

riculos se prendem às necessidades imediatas da reestruturação do trabalho, da sociedade de consumo e do cotidiano dos alunos. Isso significa o empobrecimento dos conteúdos, simplificações, modificações essenciais da ciência (ROPÉ; TANGUY apud SILVA, 2005, p. 415).

Este currículo define os conteúdos e elenca as habilidades e competências que o estudante deve desenvolver a partir da disciplina de sociologia¹. Aponta como os saberes científicos são transformados em saberes escolares, ou seja, como a ciência sociológica é apropriada pelas Secretarias Estaduais de Educação:

Observando a produção científica do campo educacional, nota-se que a atenção dos cientistas sociais tem favorecido a consolidação de uma atitude crítica em face da escolarização, a compreensão das particularidades dos sistemas de ensino e a elaboração de novas noções e procedimentos de investigação, fundamentais num contexto de redefinição das políticas públicas de educação nacional [...] O sistema educacional está enraizado numa sociedade estruturada por relações sociais desiguais, com consequências profundas no rendimento escolar. Assim, a luta por uma “democratização do acesso” não é mais suficiente (VALLE, 2008, p. 95).

Pretende-se refletir acerca do significado do ensino da sociologia na educação básica neste momento histórico e pensar como o currículo brasileiro é estruturado a partir de padrões preestabelecidos pelo

¹ A fim de ilustrar o exposto trago a proposta do Rio de Janeiro (2010), a qual aponta que no 3º bimestre da 2ª série do Ensino Médio os educadores devem abordar “Cidadania e Política” a fim de que os educandos desenvolvam as habilidades e competências de:

- 1) Analisar o conceito de política diferenciado do conceito de politicagem;
- 2) Diferenciar o conceito de poder (institucional e simbólico) dos conceitos de autoridade e força;
- 3) Contextualizar diferentes formas de organização do poder em diferentes tipos de sociedade e culturas;
- 4) Compreender o conceito de cidadania não apenas no sentido de deveres, obrigações e direitos, mas também como uma relação entre o ser humano e o respeito ao ambiente em que vivemos.

Estado em consonância com o modelo neoliberal de *flexibilização* do capital. Proponho-me pensar o campo educacional propriamente dito, o sistema escolar e suas formas de reprodução social através do currículo da disciplina de sociologia no nível médio.

A sociologia é uma disciplina que contribui com a formação política dos educandos (FERNANDES, 1976), possibilita o desenvolvimento da *imaginação sociológica* (MILLS, 1972) e a *autoconsciência científica da realidade social* (IANNI, 1997). Após longos anos de luta pela sua reintrodução no currículo do Ensino Médio ela passa a figurar em um contexto que impede o desenvolvimento de algumas de suas potencialidades educativas².

Neste sentido, algumas questões dão pano de fundo para o debate: qual é o contexto político-econômico que esta disciplina passa a figurar na grade curricular? Quais são as condições de trabalho do educador? Como o currículo da disciplina vem sendo organizado? Como a sociologia é traduzida nestas propostas de conteúdo programático? Como a sociologia pode contribuir para a formação humana conveniente ao neoliberalismo e como através dela podemos pensar a superação destes padrões?

Este artigo, que tem como objeto o ensino das ciências sociais no campo escolar, buscará analisar a estrutura educacional do Ensino Médio público no Brasil, pensando ao mesmo tempo o relacionamento entre universidade e escola. As discussões acerca deste objeto estão entrelaçadas ao desenvolvimento da sociologia no Brasil como disciplina científica, pois esta relação é interdependente (FERNANDES, 1976).

Pretende-se uma maior aproximação entre o universo escolar e o universo acadêmico, interligando saberes e reflexões difundidas nestes dois campos, pensando a *sociologia da sociologia*. Parte-se do

² É senso comum que as condições de trabalho do educador são péssimas no país. No estado de Santa Catarina um professor que trabalha 30 h/a por semana ganha em média R\$ 1.000,00. Isto equivale a dizer que este educador tem quinze turmas de Ensino Médio com uma média de 35 alunos, o que soma 525 estudantes. É impossível desenvolver discussões mais aprofundadas e mais próximas da realidade dos educandos uma vez que a realidade do professor é dificultada pelas políticas públicas estaduais. Neste ano de 2011 os professores do estado totalizaram dois meses de greve, onde ao final os trabalhadores tiveram seus planos de carreira achatados.

pressuposto de que, quanto mais envolvidos estejam estes universos do conhecimento maior será a qualidade do ensino oferecido, bem como possibilitará um maior aprofundamento de questões referentes ao campo escolar. A intenção é refletir como as políticas estaduais de educação se organizam no intuito de moldar a visão de mundo dos sujeitos. Assim, o foco está na relação: *neoliberalismo – políticas estaduais de educação – sujeitos sociais*.

BREVE HISTÓRICO DA SOCIOLOGIA ESCOLAR

No Brasil a sociologia entra como disciplina científica na Escola Livre de Sociologia e Política e nas Universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, fundadas em 1933. Em seguida, em 1934, é fundada a Escola de Ciências Sociais da USP. As discussões referentes à importância do ensino de sociologia na escola secundária brasileira tem destaque desde 1954, no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia, onde Florestan Fernandes apresenta um trabalho desenvolvendo argumentos favoráveis a sua introdução nos currículos, enfatizando sua relevância no processo formativo dos jovens (FERNANDES, 1976).

Fernandes, neste momento, está preocupado com dois pontos-chaves. Ele discute qual é a posição que o ensino secundário ocupa naquele momento histórico dentro do sistema educacional brasileiro, e, portanto, qual é a “função” do ensino das ciências sociais nestas escolas. Para o autor o ensino da sociologia na escola secundária seria a maneira mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e sua difusão teria importância para o desenvolvimento da própria ciência sociológica (FERNANDES, 1976).

Anos à frente, em 1964 se dá o golpe militar, e a disciplina de sociologia, optativa, se distancia dos currículos das escolas secundárias. Professores e universitários são presos, em especial após o Ato Institucional n. 5, em 1969 (CARVALHO, 2004). Nesse período ela é substituída pela disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

Em 1971, sob o governo do Presidente Médici a reforma educacional divide o ensino em 1º. e 2º. Graus. Esta reforma visava respon-

der às necessidades do “milagre econômico”, momento de entrada dos capitais estrangeiros no país. O intuito neste momento era o de formar uma força de trabalho barata para responder a estas necessidades.

Anos à frente, durante a redemocratização do país, foi possível a organização de um grupo de pesquisadores interessados na sociologia escolar. A primeira proposta de conteúdo programático neste período foi formulada em São Paulo, sob a secretaria de Paulo Freire, no ano 1986. Foi a primeira iniciativa no estado nacional e contou com a colaboração dos educadores da rede de ensino. Em seguida profissionais, associações estaduais de sociólogos e a Federação Nacional dos Sociólogos lutaram pela implementação da disciplina na grade curricular, até que após muitos percalços³, em 2008 a disciplina se torna obrigatória em nível nacional.

Com a dissolução do regime militar e o retorno à democracia foi possível iniciar uma readequação da estrutura educacional brasileira. Em 1996 é instituída a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96). Esta lei em seu artigo 36 propõe que ao final do Ensino Médio os alunos tenham conhecimento de filosofia e sociologia, necessários ao exercício da cidadania.

O texto deu margem a diferentes interpretações relativas ao lugar das disciplinas no sistema escolar. Enquanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1999, constava que os saberes das duas áreas de conhecimento poderiam estar presentes em outras disciplinas ou temas transversais, em vários estados resoluções firmaram as disciplinas como obrigatórias nos currículos.

Foi o caso de Santa Catarina, onde, em 1998, foi promulgada uma lei estadual (LC173/98) que tornava a disciplina de sociologia obrigatória para o currículo do Ensino Médio. A presença disciplinar da sociologia se fortalece com a Lei Federal n. 11.684, de 2 junho de 2008. Essa lei altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a filosofia e a sociologia como obrigatórias nos currículos das três séries do Ensino Médio.

³ Em trabalho anterior aponto os entraves que ocorreram entre a primeira tentativa de inserção da sociologia na grade curricular no governo de Fernando Henrique Cardoso até sua efetiva obrigatoriedade em 2008 (CARIDÁ, 2009).

Os temas, conceitos e metodologias de ensino que os educadores do nível médio devem se basear estão elencados nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs, 2006) e nas propostas curriculares de cada estado em específico. As OCNs (2006) não propõem um conteúdo programático definido a ser trabalhado com os estudantes, o documento sugere algumas formas de alcançar os objetivos propostos pela disciplina. São três os caminhos mencionados, um deles seria trabalhar os temas pertinentes às ciências sociais (como por exemplo, *globalização e desigualdade social*) para a partir da realidade dos alunos encaixar os conceitos e as teorias dos autores clássicos e contemporâneos. Outra proposta seria partir das teorias dos autores Durkheim, Marx, Weber, dentre outros, para enfim alcançar os conceitos, na tentativa de aproximar o teórico da vivência do aluno. Para encerrar aconselha recorrer também aos conceitos (como por exemplo, *classe social e ideologia*) para atingir os outros dois âmbitos, a teoria e a temática atual. Recomenda que os professores optem por um dos recortes, tendo os outros dois como referenciais.

Como discussão em eventos de nível nacional sua chama se reacendeu em 2007, no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia (Recife, PE) no grupo de trabalho (GT: 09) intitulado “Ensino de Sociologia”. O debate teve sequência no XIV Congresso Brasileiro de Sociologia em 2009 (Rio de Janeiro, RJ) e em 2011 no XV Congresso situado na cidade de Curitiba (PR)⁴. Em 2009 ainda na cidade do Rio de Janeiro aconteceu o I ENESEB (I Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica - evento que antecedeu o congresso da SBS), tendo sua continuidade em 2011 no Paraná (II ENESEB). Em 2009 foi organizada a Comissão de Ensino da SBS, a qual teve como presidente Anita Handfas (UFRJ).

Esta Comissão de Ensino articula as demandas referentes ao Ensino de Sociologia com a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), o que dá mais visibilidade a temática. Estes eventos aglutinam as discussões e os pesquisadores em nível nacional. São extremamente importantes para o desenvolvimento de pesquisas que vem sendo desenvolvidas a partir deste objeto de pesquisa.

⁴ Nota-se que a cada evento o número de participantes aumenta progressivamente.

CURRÍCULO REFORMADOR *VERSUS* CURRÍCULO TRANSFORMADOR

A educação tornou-se um “problema social” em todas as sociedades que compartilham da moderna civilização, associada à economia de mercado, ao regime de classes sociais, à ordem social democrática, à ciência e à tecnologia científica (FERNANDES, 1966, p. 101).

Ao analisar o mundo social da atualidade e o lugar das ciências sociais neste contexto, Octavio Ianni (1997) assinala que a realidade atual está envolta em um processo de mundialização intensa do capital, que ocorre dentro do modelo de estado neoliberal, o qual reduz suas políticas sociais, e dá abertura para o setor privado tratar destes assuntos. Ianni está preocupado com os desafios para a sociologia dentro deste contexto e demonstra que é necessário haver novas reflexões relacionadas às especificidades decorrentes deste processo. Neste sentido questiona-se qual é o papel da sociologia como formulação e como ensino nesta sociedade em constante transformação econômica, cultural, social e ideológica:

A sociologia é uma disciplina da modernidade. Expressa um momento excepcional do desencantamento do mundo. Permite refletir sobre a trama das relações sociais, os contrapontos existência e consciência, as metamorfoses ideologia e utopia, as continuidades e descontinuidades presente e passado, as tensões ser e devir, de tal modo que o que se mostra opaco, intrincado e infinito pode revelar-se inteligível, suscetível de compreensão e explicação. Ainda que a realidade social não deixe de se apresentar como opaca, intrincada e infinita, mesmo assim o conceito, a categoria, a construção típico-ideal, a lei de causação, a conexão de sentido, a lei de tendência e outras possibilidades da taquigrafia científica podem desvendar algo do ser e devir (IANNI, 1997, p. 25).

Assim, Ianni (1997) problematiza a sociologia em si para pensar suas potencialidades e considera que esta ciência tem uma “vocalização de autocrítica”, o que contribui para que seus objetos de pesquisa estejam em constante transformação. O sociólogo afirma que houve muitas mutações do objeto sociológico nesta passagem de século e, deste modo, diante das metamorfoses desta ciência, a teoria se vê desafiada a reelaborar seus fundamentos básicos de análise da realidade social:

Há metamorfoses do objeto da sociologia que desafiam as categorias de tempo e espaço, micro e macro, holismo e individualismo, sincronia e diacronia, continuidade e descontinuidade, ruptura e transformação. Quando a sociedade configura-se simultaneamente como local, nacional, regional e mundial, envolvendo grupos, classes e movimentos sociais, da mesma forma que relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, nesse contexto algumas categorias básicas da reflexão sociológica abalam-se, parecem declinar, ou emergem desafiando a imaginação (IANNI, 1997, p. 14).

A partir destas e de outras premissas, Ianni (1997) propõe, recria e/ou reestrutura epistemologicamente o paradigma das ciências sociais, por um novo olhar para a pesquisa que seja capaz de dar conta da realidade do século XXI. Este novo modelo de estruturação do pensamento científico, chamado de *globalismo* é o novo emblema da sociologia e implica em globalizar o objeto de estudo. Ou seja, no que se refere a esta pesquisa propriamente dita, isto implica em analisar o currículo de sociologia no Ensino Médio como parte integrante do contexto neoliberal globalizado, pensando a formação subjetiva dos atores sociais que vivenciam o contexto educacional brasileiro neste século:

Sob o emblema do globalismo, a sociologia reflete sobre relações, processos e estruturas de dominação e apropriação que se desenvolvem em âmbito mundial, além das sociedades nacionais e dos indivíduos, em geral subsumindo-os. A sociedade global é a realidade social nova,

com tessitura e dinâmica próprias, envolvendo configurações e movimentos ainda pouco conhecidos. Trata-se de uma totalidade em movimento, aberta e abrangente, cujas leis de tendência ainda estão por ser conhecidas. Envolve conceitos, categorias ou leis originais, desconhecidas ou apenas intuídas por enquanto. Não se trata de conceitos, categorias e leis que apenas reproduzem o que já se sabe sobre a sociedade nacional e o indivíduo. Trata-se de algo diverso, novo, inclusive pode abrir novos horizontes para a interpretação do que já se sabe sobre a sociedade nacional e o indivíduo. Uma totalidade mais ampla e complexa, em devir, subsumindo outras totalidades já conhecidas, tais como a sociedade nacional e o indivíduo, em múltiplas configurações (IANNI, 1997, p. 18).

O neoliberalismo teve início nos anos 1970 e buscou retomar o liberalismo clássico e contrapor o paradigma keynesiano. Tem como um de seus pressupostos a democracia política, ou seja, a democracia econômica, uma democracia restrita. Tem o foco na relação entre produtores e consumidores, isto é, os primeiros estão em constante busca pelo maior benefício e os segundos pela máxima satisfação:

A centralidade do econômico, como o estruturador das relações sociais, define as características e limites das propostas políticas, as quais se consideram derivadas das primeiras e regidas pela lógica. [...] O neoliberalismo pretende converter-se no fundamento de uma nova ordem internacional, reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que implica, para o resto dos países, em uma nova forma de domínio sobre aqueles que não desenvolveram o controle do mecanismo de produção do conhecimento (BIANCHETTI, 2001, p. 26-27).

Neste sentido o indivíduo é visto como uma molécula social do sistema econômico, e, seus instintos, racionalidades, vontades e desejos, são moldados de acordo com as finalidades deste sistema hegemônico. A desigualdade entre os homens é um pressuposto funda-

mental, trata-se de uma necessidade social que permite o equilíbrio e a complementação destas funções. Assim, a sociedade é uma soma de átomos independentes e não um coletivo que deve se organizar para alterar os mecanismos de dominação. Os objetivos sociais se focam no encadeamento parcial destes átomos, onde cada um se sente satisfeito por cumprir seus interesses individuais (BIANCHETTI, 2001). As instituições sociais são “criação do homem para relacionar seus interesses individuais na forma de um somatório” (BIANCHETTI, 2001, p. 74). Desta forma, as políticas sociais são “estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social” (BIANCHETTI, 2001, p. 88) e as políticas educacionais são concretizadas em duas esferas: nas orientações refletidas na estrutura e no currículo; e, nas características e funções propostas pelo sistema educativo (BIANCHETTI, 2001).

A partir desta discussão configurou-se, então, uma contradição: contexto neoliberal e *sociologia crítica* nas escolas. O Estado neoliberal molda o trabalhador a fim de que ele realize as funções exigidas pela economia *flexível*, o que implica uma visão mais generalizante, totalizante, uma vez que ele é o coordenador das máquinas no toyotismo (KUENZER, 2005). Mas, todavia, é neste contexto neoliberal que a sociologia passa a figurar no currículo como uma disciplina “crítica” que colabora com uma visão mais holística do todo em que os sujeitos estão inseridos. Sendo assim, é interessante a reflexão sobre qual sociologia vem sendo discutida nas propostas de conteúdo programático nos estados brasileiros.

Ao analisar as influências dos princípios neoliberais na educação brasileira, Gentili (2004) afirma que este período elimina a idéia de uma educação integradora, a qual predominou nas décadas de 1970/1980 com a política do Welfare State, e dá início a política da empregabilidade, ou seja, a responsabilidade pelo emprego deixa de ser do Estado e passa a ser do indivíduo. Para o autor trata-se de legitimar um novo senso-comum relacionado às questões do trabalho, da educação e do próprio indivíduo e sua subjetividade. A idéia é criar uma “nova” consciência das classes trabalhadoras com relação a sua atuação social:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Kuenzer (2004) afirma que anteriormente os modelos educacionais escolares eram mais rígidos, pois os trabalhadores eram braços das máquinas e que atualmente o capital flexível exige que o operador saiba coordenar as máquinas, pensando num contexto mais amplo. Coloca que a educação tradicional adestrava os alunos buscando a memorização, pois este era o método útil no interior de uma fábrica, onde os trabalhos são maçantes e o operário costumava passar toda sua jornada realizando movimentos repetitivos. Uma vez que a eletromecânica foi substituída pela microeletrônica passou a ser necessário mais dispêndio de raciocínio por parte do empregado.

A autora menciona que ambas as relações, trabalhistas e educacionais, são permeadas pelas contradições do mundo do trabalho. Coloca que no interior das fábricas, bem como no interior das escolas, existem inúmeras relações que esboçam a contradição existente entre os meios de produção e a força de trabalho. Cita como exemplo as relações de poder, a má qualificação dos profissionais e as condições materiais de operários, educadores e estudantes. Relata que muitos trabalhadores estão desempregados ou trabalham informalmente, porém a ideia que se transmite a eles é de que quanto mais houver qualificação, quanto mais competências ele tiver, mais chances terá de participar do mercado. Para a autora a forma de intelectualidade oferecida à população advém do modelo econômico adotado, tanto no que se refere ao ensino público, quanto ao par-

ricular. O interesse econômico está em pauta quando se pensa um modelo educacional. Sendo assim, é natural que o mesmo processo que vem ocorrendo em âmbito econômico se configure em âmbito educacional (KUENZER, 2004):

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p. 43).

Florestan Fernandes, na década de 1960, em meio às lutas e efervescências sociais, fez sua defesa da escola pública e construiu uma teoria que deu base para problematizar o processo educacional. Florestan Fernandes (1966) entende a educação a partir da perspectiva funcionalista/materialista, pois é impossível compreendê-la a partir de uma base “neutra” desarticulada dos processos econômicos que permeiam os interesses dos governos vigentes na época. Assim, todo processo educativo tem um cunho formativo e esta premissa está presente nas políticas educacionais e nas intenções que permeiam estes processos:

Para funcionar e expandir-se normalmente, a ordem social democrática requer a universalização de conhecimentos e de comportamentos que assegurem a atuação responsável do homem em assuntos de interesse coletivo, bem como a formação de personalidades ajustadas ao estilo democrático de vida, em particular no que concerne à consciência e à forma de lealdade a interesses, valores e objetivos sociais de processos políticos, administrativos ou político-administrativos. A ciência e a tecnologia científica revolucionaram, por sua vez, as bases materiais e morais da existência humana. Elevaram, simultaneamente, o padrão de conforto e o nível de aspiração do homem, fixando alvos completamente novos para o processo educacional (FERNANDES, 1966, p. 101).

A partir destas considerações, Florestan levanta três planos específicos de percepção e de explicação dos temas educacionais. O primeiro estaria vinculado ao conhecimento do senso-comum, o segundo ao conhecimento propriamente pedagógico da situação educacional brasileira, e, por fim, ao conhecimento das conexões, estruturas e funções extrapedagógicas dos processos que ocorrem no seio das instituições educacionais ou do sistema de ensino da sociedade brasileira (FERNANDES, 1966). No que se refere a esta pesquisa propriamente dita, nos ateremos a este último aspecto. O autor aponta também a proletarianização docente que assola o cotidiano pedagógico e material do processo de escolarização:

O lado mais dramático da situação educacional brasileira está no alheamento a que foram relegados o mestre-escola e os professores. No fundo, foram convertidos numa espécie de formiga operária, da qual não se espera outra coisa senão uma produção estereotipada, obtida por vias rotineiras. Enquanto perdurar esta situação, será impossível imprimir novos rumos à educação brasileira. Haverá sempre um abismo intransponível entre os objetivos educacionais, definidos pela teoria pedagógica posta em prática através das reformas do ensino, e os processos pedagógicos reais (FERNANDES, 1966, p. 108).

Com relação à proletarianização do professor, Costa et al. (2009) assinala que neste período histórico a lógica do mercado invade a organização do trabalho na escola e uma das consequências deste processo é a alienação do trabalhador. Afirma que o espaço hegemônico em que o professor atua é a escola capitalista, e que esta é o lugar de reprodução das ideologias e da força de trabalho. Deste modo, a educação adentra não só os estudantes como também os docentes, pois introduz o *modus operandi* do mundo do trabalho nas instituições escolares, uma vez que o Estado obriga o professor a exercer seu trabalho em condições mínimas, configurando violência no ambiente de trabalho. O professor “enfrenta na sala de aula as consequências de políticas educacionais que concorrem para a deterioração da escola pública e sua privatização” (COSTA ET AL., 2009, p. 61):

Os antagonismos entre as racionalidades burocrática e pedagógica na gestão da escola reproduzem o antagonismo de classes: a formação imposta dentro de um modelo burocrático pela classe burguesa visa à mera certificação da força de trabalho, garantida pela passagem dos alunos por um sistema, independentemente da qualidade da aprendizagem (COSTA ET AL., p. 62).

Estendendo um pouco mais a discussão, nota-se que os professores são vistos como funcionários da escola, são culpabilizados pelos problemas nos locais de trabalho e não tem autonomia para ministrarem seus conteúdos:

O professor é um tipo de trabalhador que, ao produzir seu “produto”, o ensino, por meio das atividades de apropriação, elaboração, sistematização e socialização de conhecimentos, imediatamente realiza sua objetivação, com possibilidades de novas apropriações, o que é uma característica humana; e a natureza imaterial desse trabalho torna a análise do processo de alienações tão complexa quanto daquele diretamente ligado à produção de bens materiais (COSTA ET AL., p. 70).

No que se refere ao relacionamento entre educador e estudantes percebe-se a existência de reflexos equivocados no tocante ao tratamento entre ambos:

Dá-se uma relação professores/alunos distorcida em que os segundos passam a imputar aos professores o tratamento que deveriam dar aos reais representantes da violência do Estado burguês, que os tem oprimido durante toda sua trajetória escolar. E os professores passam a ver os alunos como aqueles que materializam a falta de respeito e o desprestígio da categoria profissional na sociedade, nas manifestações de falta de respeito, e, até mesmo, a violência. [...] Em última análise, trata-se de sujeitos da mesma classe social que, uma vez assujeitados, não se identificam mais como trabalhadores de uma mesma classe social, a proletária (COSTA ET AL., 2009, p. 72-73).

Pode-se dizer que o Estado se esforça para alienar os docentes e os culpabiliza por sua má formação e qualificação profissionais frente aos problemas educacionais advindos do próprio modelo de organização escolar. O governo brasileiro assume as políticas educacionais impostas pelas agências internacionais, invertendo a lógica de reprodução do capital através do discurso e de seus pressupostos ideológicos (COSTA ET AL., 2009):

O desejável, porém, seria que os educadores preservassem seu poder de atuação social, discernindo os interesses profundos da educação na ordem democrática dos interesses de determinados círculos ou camadas sociais na manipulação das instituições escolares. Assim, ele concorreria de forma ativa, para a reconstrução social do mundo em que vivemos, favorecendo a expansão e o aperfeiçoamento da democracia nas esferas de sua influência, e concorrendo para dar à escola as funções criadoras que ela deve desempenhar na constituição da ordem social democrática, na formação de personalidades democráticas e no fortalecimento de ideais democráticos de vida (FLORESTAN, 1966, p. 543).

A seguir, segue a tabela com a remuneração dos professores estaduais nas distintas regiões e estados do país. Nota-se que no Norte os estados que melhor pagam os professores são Tocantins e Roraima. O Distrito Federal também é um estado comprometido com a carreira do magistério, e ainda no Centro-Oeste, tem-se o Mato Grosso do Sul pagando um dos piores salários do país, juntamente com o Pará. No Nordeste, a Paraíba lidera o *ranking* dos piores salários:

Tabela 2 – Salário dos professores estaduais que lecionam no Ensino Médio⁵

SUL	Paraná	R\$ 874,03 (20 h/a)
	Santa Catarina	R\$ 1.994,00 (40 h/a)
	Rio Grande do Sul	R\$ 770,66 (20 h/a)
SUDESTE	São Paulo	R\$ 1.988,82 (40 h/a)
	Rio de Janeiro	Não há informação
	Espírito Santo	R\$ 1.023,32 (25 h/a)
	Minas Gerais	R\$ 1.320,00 (24 h/a)
CENTRO-OESTE	Distrito Federal	R\$ 3.958,04 (40 h/a)
	Goiás	R\$ 2.016,03 (40 h/a)
	Mato Grosso do Sul	R\$ 1.350,00 (40 h/a)
	Mato Grosso	R\$ 1.968,00 (30 h/a)
NORDESTE	Alagoas	R\$ 2.172,10 (40 h/a)
	Bahia	R\$ 1.953,56 (40 h/a)
	Ceará	R\$ 1.681,11 (40 h/a)
	Maranhão	R\$ 1.861,63 (20 h/a)
	Paraíba	R\$ 1.303,00 (40 h/a)
	Pernambuco	R\$ 1.524,53 (40 h/a)
	Rio Grande do Norte	R\$ 1.246,35 (30 h/a)
	Sergipe	R\$ 2.326,52 (40 h/a)
	Acre	R\$ 1.843,00 (30 h/a)
NORTE	Amazonas	R\$ 2.584,75 (40 h/a)
	Amapá	R\$ 2.566,14 (40 h/a)
	Pará	R\$ 1.451,00 (40 h/a)
	Piauí	R\$ 1.678,15 (40 h/a)
	Rondônia	R\$ 1.917,55 (40 h/a)
	Roraima	R\$ 2.539,68 (25 h/a)
	Tocantins	R\$ 3.062,00 (40 h/a)

⁵ Dados fornecidos pelo CNTE (Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação) e coletados no site da APEOC (Sindicato dos professores e servidores no estado do Ceará – filiado à CUT e ao CNTE), no dia 07/05/2012. Endereço virtual: <<http://www.apec.org.br/piso-salarial/4738-cnte-divulga-tabela-de-salarios-do-magisterio-nos-estados.html>>.

Outros dados relevantes divulgados pelo Ministério da Educação (2010) mostram outra face do Ensino Médio no Brasil. Nota-se que apenas nas regiões sul e sudeste mais da metade dos jovens concluíram seus estudos na educação básica. O nordeste do país segue com o pior índice de formados, enquanto no norte não se tem dados formalizados sobre tal situação:

Tabela 3 – População em idade escolar e porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio (EM)⁶

BRASIL	População em idade escolar (EM): 15 a 17 anos	% de jovens de 19 anos que concluiu o EM
Nordeste	3.163.316	37,1%
Sudeste	3.987.640	59,7%
Sul	1.423.767	60,5%
Centro-oeste	766.923	49,5%
Norte	1.016.228	Não informado

Na obra de Florestan Fernandes (1966) podemos perceber a influência dos padrões burgueses dando base aos pressupostos educativos da época. O autor assinala que os valores educacionais são ocultados pela ideologia dominante, onde o imaginário da classe burguesa tenta se legitimar impondo padrões de conformização com o estado atual das coisas:

O que se busca, em primeiro lugar, é o conformismo diante do *status quo*, que nos leva a converter nossas escolas em instrumentos de alienação do homem, perante si mesmo, o

⁶ Dados divulgados pelo MEC (2010) e coletados do endereço virtual: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>.

meio em que vive e a época de que faz parte. [...] Os países subdesenvolvidos, em processo de assimilação dos modelos de organização das instituições econômicas, políticas e sociais dos países adiantados do mesmo círculo civilizatório, estão imersos em profundos processos de revolução social. Não só as atitudes conformistas prejudicam os ajustamentos dos homens às exigências da situação, como diminuem ou anulam sua capacidade de criticar objetivamente a estrutura, o funcionamento e o rendimento das instituições. [...] As nossas escolas continuam a ignorar os grandes ideais e os alvos básicos da educação popular numa sociedade democrática. Elas cuidam de instilar nos espíritos atitudes conformistas ou de indiferença pela realidade ambiente, destreza no manejo de técnicas letradas e veneração por um intelectualismo vazio, que convinhem ao equilíbrio e à estabilidade da sociedade tradicionalista brasileira do passado (FERNANDES, 1966, p. 352-353).

Michel Apple (2006), em sua obra *Ideologia e Currículo*, menciona que as escolas são permeadas por um conjunto de instituições políticas, econômicas e culturais, que contribuem para a reprodução das relações de classe. São “instituições que incorporam tradições coletivas e intenções humanas que, por sua vez, são os produtos de ideologias sociais e econômicas identificáveis” (APPLE, 2006, p. 84). Afirma que a instituição escola faz uso de mecanismos de distribuição cultural na sociedade, e que, para compreendermos melhor este aspecto, devemos analisar a relação entre ideologia e conhecimento escolar:

Quero defender aqui a ideia de que o *problema* do conhecimento educacional, do que se ensina nas escolas, tem de ser considerado como uma forma de distribuição mais ampla de bens e serviços de uma sociedade. Não é meramente um problema analítico (o que devemos construir como conhecimento?), nem simplesmente um problema técnico (como organizar e guardar o conhecimento de forma que

as crianças possam ter acesso a ele e “dominá-lo?”), nem, finalmente, um problema puramente psicológico (como fazer com que os alunos aprendam x?). Em vez disso, o estudo do conhecimento educacional é um estudo ideológico, a investigação de que determinados grupos sociais e classes, em determinadas instituições e em determinados momentos históricos, consideram conhecimento *legítimo* (seja este conhecimento do tipo lógico “que”, “como” ou “para”). É, mais do que isso, uma forma de investigação orientada criticamente, no sentido que escolhe concentrar-se em como esse conhecimento, de acordo com sua distribuição nas escolas, pode contribuir para um desenvolvimento cognitivo e vocacional que fortaleça ou reforce os arranjos institucionais existentes (e em geral problemáticos) na sociedade (APPLE, 2006, p. 83).

Apple (2006) aponta a relação entre cultura e controle no que se refere à promoção da desigualdade social, uma vez que as instituições escolares estão organizadas para distribuir diferentemente determinados tipos de conhecimento:

Uma das maneiras pelas quais as escolas são usadas para propósitos hegemônicos está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente “compartilhadas por todos” e que, ao mesmo tempo, “garantem” que apenas um número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa de sua “capacidade” em contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia necessita (APPLE, 2006, p. 101).

Ileizi Silva (2005) discute como os saberes das disciplinas alcançam o nível escolar através da contextualização e da recontextualização de seus ensinamentos, ou seja, como uma ciência se torna um saber escolar e qual é o caminho que ela percorre até chegar às salas de aula⁷. O campo da contextualização seria definido pelas Universidades

⁷ Para tanto a autora utiliza os conceitos desenvolvidos por Bernstein (1990).

e pelos grandes centros de pesquisa e os outros dois campos da recontextualização seriam definidos primeiramente pelos órgãos governamentais que intermediam o conhecimento educacional (Ministério da Educação e Secretarias Estaduais de Educação). Posterior a isto está a formação de professores e a formulação de livros didáticos. A escola seria um campo de tradução dos conhecimentos produzidos no campo da contextualização. Todos estes campos se articulam e dialogam através de relações sociais de disputas entre classes e entre partidos políticos. Este saber escolar é produzido a partir de conhecimentos científicos preliminares, onde o movimento dialético é constante através da *teoria – prática – teoria*, pois a partir da prática se constrói conhecimento empírico para a produção de novas teorias:

As reformas políticas do Estado, que ocorrem como fruto das disputas ideológicas, das classes sociais, dos projetos que contam com a influência dos intelectuais, das teorias sociais e políticas, levam à uma recomposição do campo acadêmico e do campo científico. Teorias e modelos explicativos da vida, das regras democráticas e da educação são contextualizadas (elaboradas) nas comunidades científicas e recontextualizadas nos órgãos governamentais que simplificam ainda mais as teorias sociais predominantes. Assim, cria-se uma espécie de comunicação pedagógica, com um discurso pedagógico, a partir de um regulador do dispositivo que irá predominar como senso comum nas escolas. É a partir desse dispositivo pedagógico, regulador da comunicação e da ação educativa que os saberes são reorganizados, disseminando nas escolas as novas regiões dos conhecimentos. O ensino de sociologia está inserido nesses processos de formação, elaboração, disseminação do discurso pedagógico e da organização dos saberes (SILVA, 2005, p. 405).

Recentemente, em 2010, o Ministério da Educação (MEC) publicou uma coleção de apoio aos docentes. O volume intitulado *Sociologia: Ensino Médio* é dividido em duas seções. A primeira abarca

o “Contexto histórico e pedagógico do ensino de sociologia na escola média brasileira” e a segunda discute alguns temas considerados básicos para as ciências sociais. A proposta do livro é apoiar o trabalho do professor em sala de aula e contribuir para o seu processo de formação. Para tanto, aproxima o campo do conhecimento específico da sociologia, de uma proposta pedagógica concernente aos estudantes do Ensino Médio brasileiro, fazendo um esboço de quem são e quais são os desafios enfrentados por estes jovens trabalhadores.

Ainda na introdução, Amaury Cesar Moraes, professor da Faculdade de Educação da USP, menciona que a obrigatoriedade do ensino da disciplina em nível nacional, em 2008, impôs a necessidade de uma discussão mais ampla a respeito da formação dos professores, e, o presente livro vem de encontro a esta demanda. A fim de enriquecer o debate acerca das metodologias referentes ao ensino das ciências sociais, os autores propõem repensar as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias – conhecimentos de Sociologia (OCNs, 2006).

Em um primeiro momento, Amaury Cesar Moraes e Elisabeth da Fonseca Guimarães, discutem o que eles denominam de *princípios epistemológicos* do ensino de sociologia, são eles: o *estranhamento* e a *desnaturalização*, para em seguida, apontar os temas, teorias e conceitos como os *princípios metodológicos* que orientam o ensino da sociologia. Discutem a importância da pesquisa como *princípio transversal* e exercício criativo à *imaginação sociológica*, capaz de desenvolver a capacidade de observação e crítica nos estudantes.

A seguir segue a tabela com os conteúdos considerados mais relevantes pelos organizadores da obra:

Tabela 4 – Coleção Explorando o Ensino – Sociologia (MEC, 2010)

TEMAS BÁSICOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS	
1)	A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios
2)	Trabalho na sociedade contemporânea
3)	A violência: possibilidades e limites para uma definição
4)	Religião: sistema de crenças, feitiçaria e magia
5)	Diferença e desigualdade
6)	Sociologia, tecnologias de informação e comunicação
7)	Cultura e alteridade
8)	Família e parentesco
9)	Grupos étnicos e etnicidades
10)	Democracia, cidadania e justiça
11)	Partidos, eleições e governo
12)	O Brasil no sistema internacional

A partir da obra de Pierre Bourdieu, podemos pensar como se dão os processos de subjetivação dos agentes inseridos no contexto neoliberal. O autor entende a educação como um processo de transmissão de *habitus*, os quais podem ser vistos como formas de percepção de mundo que representam a internalização de certos critérios de significação e hierarquização. Sugere também que ser um “bom aluno” depende do nível da renda da família e que o capital cultural está intrinsecamente relacionado ao ethos de classe, sendo

que os dois definem as condutas e as atitudes diante da escola. Os filhos das classes baixas recebem de suas famílias uma espécie de boa vontade cultural vazia que configura um “etnocentrismo de classe” (BOURDIEU, 2010, p. 56) proveniente das frações mais avantajadas economicamente. Este arranjo permite à elite se justificar ser o que é através da “ideologia do dom”, entendida como chave do sistema escolar e do sistema social:

Contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior (BOURDIEU, 2010, p. 59).

A educação transmite habitus, pois, ela é a reprodução de posições sociais e relações sociais. Estas relações sociais são relações de sentido que expressam relações de força e o sistema de ensino nada mais é do que a expressão deste mecanismo, *que diz que distribui o que não distribui* (grifo meu). O sistema de ensino torna o que é ensinado na escola algo incompreensível, pois transforma em igualdade o que só pode ser aprendido e percebido de modo desigual. A escola, assim, é a reprodução da ordem social com base nas desigualdades dos valores sociais, este último traduzido em hierarquias:

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam – as regras e rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, etc. O controle é também exercido por meio das formas de significado que a escola distribui: o “*corpus* formal do conhecimento escolar” pode tornar-se uma forma de controle social e econômico (APPLE, 2006, p. 103).

Cabe então investigar se, após a luta pela reintrodução da sociologia no sistema educacional, a disciplina passa a vigorar na matriz curricular cumprindo as necessidades do capital esboçadas acima, ou se ela não se adapta a esses padrões institucionais:

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” –, as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento o “conhecimento de todos” se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla. O poder e a cultura, então, precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados de forma que o poder e o controle econômicos se apresentam interconectados com o poder e o controle culturais. Esse próprio sentido de conexão entre conhecimento e controle cultural e poder econômico servirá, mais uma vez, como base para nossa análise histórica aqui (APPLE, 2006, p. 103-104).

Partindo da perspectiva de análise esboçada, afirmo que o currículo por si só, é *acrítico* e *naturalizador* das relações sociais. Porém como mencionado nas OCNs (2006) e mais atualmente na Coleção Explorando o Ensino – Sociologia (MEC, 2010), as potencialidades formativas da disciplina se centram na observação *crítica* dos fenômenos sociais e na *desnaturalização* e *estranhamento* frente a tais.

Questiono, por ora, qual sociologia está presente nos currículos. Uma sociologia de cunho mais individualista ou holista? Sabe-se que há disputas internas dentro do próprio campo científico e que estas irão se refletir na elaboração do currículo, uma vez que os campos de contextualização e recontextualização estão interconectados (SILVA, 2005 apud BERNSTEIN, 1990). E, por fim, qual é o lugar da disciplina de sociologia no atual contexto brasileiro?

Cabe lembrar que a presença da sociologia no Ensino Médio é algo momentâneo. A sociedade atravessa inúmeras alterações econômicas, culturais e sociais que perpassam o processo educacional em

âmbito escolar e superior. Valle demarca a importância do campo de investigação referente à “sociologia dos saberes escolares” (VALLE, 2008, p. 104), e, parafraseando a socióloga aponto que o intuito deste artigo é o de pensar e elaborar categorias para a reflexão da *sociologia dos saberes sociológicos escolares*:

Nesta altura da história, vale a pena repensar a sociologia, refletir sobre suas perspectivas, realizar um balanço crítico das suas realizações, focalizar os seus impasses e imaginar as suas potencialidades como forma de autoconsciência científica da realidade social. Uma tarefa complexa e difícil, mas que pode ser realizada de modo seletivo (IANNI, 1997, p. 13).

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes. 1990.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

CARIDÁ, Ana Carolina. **Ensino de Sociologia no nível médio**: Estudo exploratório baseado em concepções de professores e estudantes da Grande Florianópolis. Monografia – Ciências Sociais, UFSC, 2009.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 17-60.

COSTA, Áurea; NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sunderman, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

_____. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira. In: _____. **A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1976. p. 105-120).

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 45-59.

IANNI, Octavio. A sociologia numa época de globalismo. In: FERREIRA, L. (Org.). **A sociologia no horizonte do século XXI**. São Paulo: Boitempo, 1997. p. 13-25.

JINKINGS, Nise. Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. In: **Mediações. Revista de Ciências Sociais**, v. 12, n. 1, p. 113-130, jan./jun. 2007. Universidade Estadual de Londrina.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente – a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 77-95.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas

exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2000.
MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILLS, Wright. A promessa. In: _____. **A imaginação sociológica**. 3. ed. Tradução de W. Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1972. p. 9-32.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Sociologia: Ensino Médio**. Coord. Amaury César Moraes. Brasília: MEC/SEB, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 15).

ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO. In: Ciências humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Autores: Amaury César Moraes, Elisabeth da Fonseca Guimarães & Nelson Dácio Tomazi. Brasília: MEC/SEB, 2006. V. 3. p. 101-133.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO. Parte IV: Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1998.

SANTA CATARINA: **Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação**. Lei Complementar n. 170, 1998.

SILVA, Ileizi. **A sociologia no Ensino Médio**: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. SBS – XII Congresso Brasileiro de Sociologia. Belo Horizonte, maio/jun. 2005.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 94-108, jan./jun. 2008.

NA TRILHA DE UMA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS

*Janice Tirelli Ponte de Sousa**

[...] a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência
(ADORNO, 1995, p. 182-183).

Este ensaio apresenta aspectos teóricos, metodológicos e práticos sobre o ensino de Sociologia, apontando perspectivas e proposições possíveis para a sua constituição na trilha de uma Sociologia da Educação de Jovens, problematizada na relação entre o professor e o aluno como sujeitos de seu processo educativo.

A aprovação da inclusão da disciplina de Sociologia no Ensino Médio e a regulamentação da profissão do sociólogo trouxeram a revitalização do debate sobre o papel profissional do sociólogo como

* Professora associada do Departamento de Sociologia e Ciência Política e do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Política da UFSC. Coordenadora do Núcleo de Estudos da Juventude Contemporânea do PPGSP da mesma universidade (www.nejuc.ufsc.br). E-mail: esquilo28@yahoo.com.br.

educador e como pesquisador. Há que se reconhecer um debate acadêmico crescente na visão mais integrada sobre o assunto, e tal esforço evidencia-se nos encontros promovidos, desde o final da década de 1990, por representações classistas pelo reconhecimento da profissão (CARVALHO, 1998); nos encontros promovidos entre sociólogos envolvidos nos cursos de licenciatura, com iniciativas locais e nacionais em algumas capitais do país; nos debates e trocas de experiências organizados por professores/sociólogos nas sociedades científicas (Sociedade Brasileira de Sociologia, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS, entre outros) interessados na produção da tradição sociológica sobre o tema, assim como na sua produção contemporânea.

Se nos voltarmos para a história das Ciências Sociais no Brasil, observamos um campo de investigações que se interrogam sobre o que é o Brasil, em cada época do seu percurso, e que repercutem diretamente na preparação dos quadros profissionais, bacharéis e licenciados que irão atuar na área. Nas últimas décadas, esse quadro de conhecimentos teve a devida repercussão na institucionalização da carreira, no seu possível caráter instrumental geral e no desenvolvimento da área (MEKSENAS, 1995), mas observa-se, também, que nesse percurso não se cultivou uma tradição de ensino e dos respectivos instrumentos didático-pedagógicos para o desempenho docente com preocupações programáticas do currículo dos cursos de Ciências Sociais num primeiro plano. Mesmo assim, a disciplina de Sociologia esteve instaurada como exigência dos conteúdos no período de redemocratização do país, que alterava sobremaneira o quadro social e político, em que esse conhecimento passou a ser solicitado.

Aqui no Brasil, tanto na universidade como no Ensino Médio, as mudanças e perspectivas provenientes do contexto de redemocratização introduziram no ensino da Sociologia uma ambiguidade: de um lado, afastar a perspectiva autoritária de conteúdos obrigatórios de moral e civismo e, de outro, que a Sociologia passasse a ser solicitada como um dos instrumentos de uma formação pragmática, predominantemente voltada para os interesses do mercado de trabalho, ou seja, para a inserção dos jovens nos processos sociais de sua reprodutibilidade.

Estamos falando do contexto da expansão industrial operada como uma modernização conservadora que se instaurou em nosso país, através de alterações profundas da vida cotidiana, a exemplo dos modelos de desenvolvimento demandados pelos países ricos e que repercutiram na formação de consumidores, reforçando os valores ditados pela economia do consumo. Confirmado o vigor dessas relações econômicas e sociais nos anos 1990, seus valores tornaram-se visíveis no campo da educação, com seu forte poder simbólico no estabelecimento sistêmico de uma orientação castradora do caráter público da educação, tornando-se uma realidade para as novas gerações socializar-se sob o sistema privado de ensino, enquanto se processava o declínio da escola pública.

Jovens brasileiros, principalmente aqueles em situação de pobreza, risco e precariedade social, são seduzidos como potenciais consumidores de mercadorias que prometem a mobilidade social através de espaços de formação (quer nos projetos sociais, quer nas escolas privadas com currículos pontuais), que objetivam a sua adaptação, calculada, a um tempo voltado para a competitividade social.

Nesse quadro contextualizado parece pertinente indagar como podemos atribuir um papel à Sociologia como disciplina na formação dos estudantes, aquele que não esteja a serviço do pensamento tecnocrático, do *social engineerin* (ADORNO, 2008), para que percebamos as implicações históricas dessa abordagem¹.

¹ Nesse sentido, devemos assinalar a ênfase de Adorno na necessidade de adoção de uma abordagem dialética do objeto da Sociologia também como intervenção técnica na modernidade, o que foi adotado inclusive como raiz da teoria das forças produtivas, em Marx. Segundo o autor, isso “[...] se tornaria a diferença essencial deste em relação à economia política clássica, na qual não existe uma teoria como essa. É muito curioso – e me refiro à questão apenas para mostrar-lhes a profundidade alcançada pela contradição apontada também em pensadores de orientação contrária – que mesmo em Marx, que era muito crítico e avesso em geral ao que se chama de Sociologia, e em especial a Comte, encontra-se essa ambivalência, na medida em que ele partilhou a crença na técnica e no primado da técnica com Saint-Simon e, se quisermos, em Comte. Estava imbuído da visão bastante otimista de que o estágio das forças produtivas precisava se impor em qualquer circunstância como categoria-chave da sociedade, enquanto, de outro lado, considerava socialmente determinantes as relações especificamente sociais, a saber, a estrutura da propriedade conforme seu

A universidade manteve-se, e ainda se mantém, como a principal destinatária e consumidora da Sociologia. Como incubadora dos sociólogos, tangencia uma relação que Theodor Adorno (2008, p. 44), em sua análise sobre a realidade do ensino alemão na década de 1960, considerou “incestuosa” e “não desejável”. Isso se aplica aos cursos de Ciências Sociais, identificados com a formação de *experts*, ou especialistas, utilizando técnicas metodológicas, pela confiança de que eles, direta ou indiretamente, terão o controle sobre a sociedade ou, ainda, de como fazer com que a sua dinâmica seja contida dentro de limites. Na sua aplicação no Ensino Médio, também, na identificação desse mesmo pensamento no sentido cotidiano de pensar a técnica como uma das categorias-chave da sociedade (ADORNO, 2008, p. 66). As respostas, como diria o mesmo autor, encontram indicações na permanência de uma Sociologia crítica plasmada na realidade social.

QUAL É O SENTIDO E A IMPORTÂNCIA DE SE ENSINAR SOCIOLOGIA HOJE?

A perspectiva de uma Sociologia da Educação de Jovens nos conduz à distinção do sentido do ensino de Sociologia em seus dois níveis, ainda que absolutamente dependentes/entrecruzados: no âmbito/nos propósitos da formação do sociólogo como pesquisador e educador e no âmbito do seu método de ensino.

Os propósitos da Sociologia reúnem questões divergentes, segundo Adorno (2008), quando levam a perseguir seus objetivos de desalienação e, ao mesmo tempo, nos alienarmos de seus fins práticos. Ela reúne a orientação intelectual na direção de darmos conta da alie-

posicionamento em relação aos meios de produção. Creio que não fazemos justiça a Marx ao afirmar que a questão acerca do que é determinante, as forças produtivas técnicas ou as relações de produção, ainda não foi, para dizer com alguma cautela, decidida de modo inequívoco. É claro que também é possível dizer – e aqui vocês já vislumbram o que poderia ser uma concepção dialética da sociedade – que efetivamente uma teoria do primado absoluto, seja das forças produtivas, seja das relações de produção, é impossível, mas sim que isso muda, até mesmo conforme o estado da luta de classes” (ADORNO, 2008, p. 67).

nação, tem um papel de meio espiritual mediante o qual esperamos que ela dê conta da desalienação, enquanto é uma ciência da qual emana um trabalho socialmente útil. É desse modo que é preciso entender as implicações da discussão sobre a Sociologia numa perspectiva de reunir essa divergência/contradição que coloca a essencialidade do seu papel como um estudo formativo e a condição de trabalho socialmente útil e possibilidade de seu emprego profissional (ADORNO, 2008, p. 45)², níveis que estão absolutamente implicados entre si.

Dar conta dessas divergências é uma questão que tangencia a própria complexidade de seu objeto, que dificulta a precisão e a objetividade no tratamento didático e pedagógico entre o segmento juvenil, que constitui a clientela do Ensino Médio.

A Sociologia está longe de ser uma multiplicidade definida, como a Matemática ou outra disciplina que tenha sua natureza nas ciências exatas. Ao contrário, ela mantém seu caráter heterogêneo peculiar e de um aglomerado de disciplinas desconexas e independentes, sem denominador comum, ou seja, um caráter antagônico herdado já no seu nascimento desde Comte³. Ela dispensa a continuidade própria ao estudo das ciências como saber dominante, muito embora seja influenciada, como tendência de harmonização, pela natureza do trabalho intelectual de produzir a continuidade da forma de apresentar, de sistematizar os fenômenos sociais devido ao “espírito objetivo”, e a tendência a excluir, pela explicação, as contradições constitutivas da sociedade.

Aqui há algo de paradoxal para aqueles que se abandonam com certa confiança ingênua ao estudo da Sociologia [...]. Para nós, mais calejados, o paradoxo é menor uma vez que sabemos que, de modo constitutivo, a sociedade em que

² Em suas aulas elaboradas em Frankfurt para os alunos recém-ingressos na universidade, Adorno se preocupa em diferenciar a Sociologia positivista e a Sociologia dialética, dando subsídios necessários para que tenham condições de definirem-se livremente a respeito do estudo da Sociologia como eixo central de sua graduação (ADORNO, 2008).

³ “Comte era um erudito, de comportamento muito racionalista e de apresentação muito pedante, para o qual seguramente se encontra em primeiro lugar a exigência de representar a maior quantidade possível, como se ela fosse coerente nos termos da demonstração matemática” (ADORNO, 2008, p. 58).

vivemos – e, salvo se negamos sua existência como o fazem alguns sociólogos, a sociedade constitui o objeto da Sociologia – é essencialmente contraditória em si mesma. Assim já não se surpreende tanto que a ciência que se ocupa com fenômenos sociais ou fatos sociais, *faits sociaux*, também não apresente uma continuidade em si mesma (ADORNO, 2008, p. 53).

A consequência imediata dessa condição reverte para a questão do método de sua aplicação (e mais adiante, de ensino), na medida em que, não sendo possível a continuidade, não há também uma via de regra para a qual se aprenderia a Sociologia. Primeiro por uma definição de seu objeto, como campo disciplinar; segundo, pela apreensão de suas áreas principais como parte de uma divisão do campo disciplinar; e, por fim, seus respectivos métodos, muito embora não deva ser considerada a possibilidade de aplicação/adoção de tais procedimentos.

A falta de “unanimidade” na Sociologia abre a necessidade da interdisciplinaridade, ao contrário da escolarização que prepondera na formação universitária há décadas, no sentido da racionalidade técnica, e indica a necessidade de nos voltarmos para a reforma universitária não tutelada (ADORNO, 2008) – traduza-se: dos currículos, projetos políticos pedagógicos, políticas de ensino etc. –, em que predomine o pensamento livre e autônomo, para ser coerente com um ensino de graduação, levando em consideração as mediações na experiência do aprendizado, que não é mensurável, distinguindo estudo acadêmico e escola.

Destaco algumas indicações do autor que vêm orientando a presente reflexão, extraídas de suas aulas direcionadas à compreensão introdutória, sobre o que seja e para que serve a Sociologia, e que podem servir de medida das suas possibilidades como conteúdos do Ensino Médio, geralmente uma adaptação improvisada, ou para ser menos forte, mais facilitada do ensino dos cursos de bacharelado e/ou licenciatura em Sociologia.

Para Adorno (2008), a Sociologia tem que se livrar da bipolaridade de possuir trabalhos/esboços abstratos e da ocupação com problemas concretos de como o mundo poderia ser melhorado, ou seja, faz-se uma

confusão entre a Sociologia alegadamente filosófica e abstrata e outra, alegadamente prática e concreta. Se por um lado é importante que nela esteja presente a motivação da sobrevivência relacionada com o próprio interesse na sobrevivência da espécie humana, por outro é preciso evitar uma prática que a conduz somente a um jogo intelectual.

Na sua recusa em definir a Sociologia para evitar o pensamento tradicional, que fixa e organiza conceitualmente, o autor a considera uma ciência que tem de ser o equilíbrio na busca daquilo que seria o “essencial” na sociedade. Vejamos como: considerar que “não há nada, mas nada mesmo, sob o sol que, por ser mediado pela inteligência humana e pelo pensamento humano, não seja ao mesmo tempo também mediado socialmente”, e o argumento de igual importância de que “a inteligência humana não é algo dado em definitivo ao ser humano individual, mas na inteligência e no pensamento encontra-se a história de toda a espécie e, pode-se até dizer, de toda a sociedade” (ADORNO, 2008, p. 72). Aqui a Sociologia resgata o seu caráter de orientação intelectual, como formação da própria experiência humana, portanto faz total sentido pensar sobre seu papel na educação de jovens.

Ao tratar da reflexão sociológica como ciência e, para nós neste contexto, o seu ensino, Adorno mostra que devemos, sobretudo, ter interesse pelo produto da sociabilidade histórica dos homens, que se abre à sua mutação, incluindo em nossa atenção a fecundidade da dimensão empírico-subjetiva⁴ da Sociologia e sua determinação de motivações de pessoas e grupos.

A IMPORTÂNCIA DO RESIDUAL

Valorizando o aspecto residual da vida societária, a Teoria Crítica da sociedade pode ser socialmente relevante à dimensão que tem “uma inevitável e permanente” relação com a prática da vida dos indivíduos e que é impossível, de antemão, perceber se um mero objeto é essencial ou não. Porém, o interesse pela essência não pode estar em discernir essências a partir de fenômenos de modo imediato, inequí-

⁴ Devido, principalmente, à Teoria de Sigmund Freud (ADORNO, 2008, p. 75).

voco e fora de qualquer contexto argumentativo (ADORNO, 2008, p. 78-86). Perceber o essencial⁵ implica a distinção do que é relevante ou não, para entender-se o próprio sentido e a capacidade de alcance da ciência sociológica.

Quem não tem um olhar para como o essencial se desenvolve ou aparece em fenômenos sociais singulares, quem não sabe visar e ler os *faits sociaux* singulares como cifras do social, não deveria, a meu ver, se ocupar da Sociologia como ciência, e seria melhor tornar-se um técnico social, ou como se queira chamar, já que não é sociólogo. Entretanto, também não seria sociólogo quem se contentasse unicamente com isso, deixando de submeter tais intuições essenciais à comprovação, sobretudo conforme as condições que são essencialmente históricas, sob as quais o fenômeno surgiu e que, a seguir, o fenômeno expressa e verbaliza de modo variado (ADORNO, 2008, p. 86-87).

Assim, uma ciência da sociedade interessada pelo essencial estaria voltada para essencialidades como

as leis objetivas do movimento da sociedade referentes às decisões acerca do destino dos homens, que constituem a sua sina – que justamente é decisivo mudar – e que, de outro lado, também, encerram a possibilidade ou o potencial para que a sociedade cesse de ser a associação coercitiva em que nos encontramos e possa ser diferente (ADORNO, 2008, p. 87).

As formas como os jovens estão traçando a compreensão e a

⁵ Adorno utiliza o conceito de essência no contexto da sua Teoria Crítica da sociedade, o que vale lembrar, para evitar a distorção de interpretação. Nas suas palavras: “A crítica dirigida ao conceito de essência ao longo dos séculos e que resultou na impossibilidade de se compreender o mundo como essencial e dotado de sentido, à maneira de um plano divino que nele se manifesta, essa crítica não pode ser revogada. Contudo [...] esta essência ela própria não é dotada de sentido, não é uma positividade *sui generis*, mas antes o nexo de enredamento ou o nexo de culpa que abrange todas as partes singulares e em todas elas se manifesta. Dizer ‘se manifesta’ implica uma exigência que impõe contenção ao pensamento apressado e amador dos lugares-comuns” (ADORNO, 2008, p. 85).

prática sobre o presente, e também pensando acerca da sua futuramente/destino, são elementos que merecem a atenção e a análise sociológica das essencialidades, para a intervenção pedagógica. Não há nada que esteja fora ou escape do fato social, portanto a sociabilidade passada ou contemporânea do jovem implica um fator de medida de como atuar na construção do conhecimento do processo da vida em sociedade.

Reter o essencial será então um caminho que rompe com a quebra da relação teoria/prática sob a concepção da dialética, que, para o autor, não está identificada com a ideia de que as questões da Sociologia se direcionam a “tarefas”, na sua expressão e no sentido de “posição administrativa, podendo nesta medida realizar o que se costuma chamar de trabalho socialmente útil” (ADORNO, 2008, p. 84).

Para o objeto desta breve discussão, trata-se de reter que:

O essencial poderá ser – e penso que hoje até mesmo será – apreendido em fenômenos por si próprios aparentemente desprovidos de tal significado, nos quais, contudo, o essencial se manifesta de modo mais completo do que se nos aproximássemos das questões essenciais de forma imediata, que poderia até mesmo ser identificada como obsessão em relação ao grandioso (ADORNO, 2008, p. 79).

[...] de um lado, que o essencial é o interesse por leis do movimento da sociedade, sobretudo leis que expressam como se chegou à situação presente e qual a sua tendência. Além disso, que essas leis se modificam e valem apenas enquanto efetivamente aparecem. Por fim, como um terceiro passo, que a tarefa da Sociologia reside em, ou apreender a partir da essência inclusive essas discrepâncias entre essência e fenômeno, quero dizer: apreender teoricamente, ou ter efetivamente a coragem de abrir mão de conceitos de essência ou de leis gerais, absolutamente incompatíveis com os fenômenos e também não passíveis de mediação dialética (ADORNO, 2008, p. 92).

Nessa orientação, o objeto da Sociologia serão então os fenômenos sociais, que expressam a essencialidade da forma como as relações sociais estão ocorrendo, em seu papel de fixá-los como partes das determinações que devem ser compreendidas e enfrentadas pelos indivíduos e, por consequência, objeto de ensino. Ou seja, os conceitos, confrontados com a realidade, são o foco da Sociologia que se acompanha da história para evitar a fetichização no uso de conceitos, que precisam ser constantemente confrontados com a realidade para sua aplicação⁶.

Em Adorno, portanto, a Sociologia está constituída num movimento de realidade que é o seu próprio objeto de intervenção, no qual teoria e prática não se desvinculam. Movimento que permite, também, que auxilia na problematização das implicações/consequências da formação docente no campo da Sociologia e as implicações e consequências de ela incidir sobre jovens vivendo situações históricas concretas. No contexto do debate de uma Sociologia da desfetichização da realidade, aqui ela estaria atenta à armadilha do mito e da doutrinação, voltando para a sua relação fenomênica com o ensino de jovens, como exercício em que o residual emerge de um saber sobre o próprio sujeito do conhecimento e suas relações, quando sujeito e objeto se encontram naquela que é uma relação de aprendizagem do mundo social.

⁶ A fundamentação dessa postura de Adorno, por meio do exemplo do conceito de classes, é esclarecedora: “Creio que há acordo entre nós de que a questão ‘classe ou não?’ é decisiva para um juízo acerca da sociedade vigente. Além disso, se pensarmos que o conceito de classe foi formulado objetivamente em todo seu rigor pela primeira vez por Marx, é preciso orientar esse conceito de classe conforme o processo produtivo, e não apenas conforme a consciência dos homens individuais. A consciência de classe é secundária, mas é algo não desenvolvido por si só pelo processo histórico. Justamente mediante o que a Sociologia acadêmica dominante descreve como fenômenos de integração, e que não podem ser negados simplesmente porque contrariam a religião sagrada, a consciência de classe tem a tendência a diminuir, ao contrário do prognóstico de Marx e da situação existente em meados do século XIX. Ora, no sentido de uma teoria concernente a leis essenciais, e, portanto, ao desenvolvimento antagônico da sociedade burguesa, é possível de início afirmar tratar-se de meros epifenômenos. O decisivo continua sendo a posição dos homens individuais no processo produtivo, portanto, se dispõem dos meios de produção ou se estão separados destes. Diante disso, é inteiramente indiferente se eles consideram a si próprios proletários ou não; isso, por assim dizer, faz parte do lado da mera ideologia e não pertence ao lado do socialmente essencial” (ADORNO, 2008, p. 88).

LEITURA DO MUNDO SOCIAL: O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA CONSTITUIÇÃO DA EXPERIÊNCIA JUVENIL

Segundo Octávio Ianni (1987), o trabalho de formação do professor tem que ser aberto, de recuperação dentro da sala de aula e sem inocência, assumindo a Sociologia como ciência de influência e de intencionalidade quando colocada no cotidiano juvenil, renunciando à construção de uma racionalidade com dogmas e pré-verdades, mas sem abrir mão da oposição à opressão humana.

O trabalho de formação implica, nesse sentido, a discussão do objeto da Sociologia como ciência e como disciplina, considerando ainda pelo menos dois outros aspectos. O primeiro, formulado por Florestan Fernandes (1987), que leva em conta que o sociólogo educador, mais até que o político, convive com os problemas essenciais da sociedade. Para isso, precisa ter instrumentos que o auxiliem a pensar que, como educador, pode fundir seu papel dentro da sala de aula com seu papel dentro da sociedade, “para que ele não veja no estudante alguém inferior a ele, para que se desprenda de uma vez de qualquer enlace com a dominação culta e para que deixe de ser um instrumento das elites” (FERNANDES, 1987, p. 23). Para esse autor, é urgente que pensemos como formar o sociólogo com base na premissa de que o professor de Sociologia, pela natureza do seu objeto, é uma pessoa que está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente – não pode estar alheio à dimensão das mudanças sociais e deve fundir o papel de educador ao seu papel de cidadão. Estamos diante de um momento em que a cultura cívica passa a ser aquilo que a sociedade está construindo, deixou de ser um elemento mistificador da realidade. Sem mistificação, é possível impedir que o professor exerça uma dominação cultural sobre o estudante, mas que esteja a seu lado com uma consciência pedagógica, orientado por um agir refletido (ADORNO, 1995) e identificado com a educação humanizadora (quando você aprende isso com seu mestre, provavelmente o aplicará com seus discípulos).

Outro aspecto que pode ser considerado no contexto dessa discussão é a tese contida em Fernandes (1987), que reflete sobre as implicações da intervenção do ensino de Sociologia pelo reconhecimento do sujeito da aprendizagem, acrescentando a dimensão crítica da qualidade da formação política dos estudos das Ciências Sociais e técnico-profissional dos alunos⁷.

No que diz respeito ao debate sobre o ensino da Sociologia para o jovem, é possível, à luz de uma Sociologia das gerações/da juventude, sugerir a sua problematização pelas noções de *experiência e reconhecimento* da condição juvenil como aspectos parte e foco da apreensão das essencialidades sociais colocadas por Adorno (2008).

As juventudes⁸ modernas carregam as ambiguidades próprias da condição de uma geração que vive transformações na sua consciência de indivíduo, tanto pelo conteúdo da experiência que vive como no seu ajuste mental e espiritual com uma realidade que não foi por ele constituída e da qual passa a fazer parte. Será sob a condição de um “contato original” com a herança social e cultural, constituído não apenas por uma mudança social, mas por fatores biológicos, que ele estará absorvendo a compreensão dos antagonismos e ambiguidades da vida em sociedade, assim como as formas de compreendê-las no campo da ciência social (MARGULIS, 1996; MANNHEIM, 1977, 1982, 2000).

Esse é o próprio processo de formação da experiência que ocorre como constituição do indivíduo, e deve ser assimilado como um fato relacional. Desemprego, políticas sociais restritas e benefícios fundamentais de responsabilidade do Estado conquistados por lutas e sacrifícios agora são transformados em mercadorias e colocados no balcão dos negócios

⁷ É urgente a revisão de nossa função pedagógica: a de pensar como preparar o licenciado, como atuar no Ensino Médio, colocando os recursos da universidade a serviço desse mesmo ensino, organizando seminários para problematizar a sala de aula, oficinas sobre metodologias de ensino, cursos de atualização sobre as produções da área, acompanhando os egressos e abrindo o espaço público para o debate e atualização com os formados. Na pior das hipóteses, pode ajudar a melhorar o ensino e ampliar a visão social dos professores universitários.

⁸ O conceito de juventude implica uma multiplicidade de condições que vêm levando os estudiosos das novas gerações a considerarem a sua condição no plural, juventudes (SPOSITO, 2009).

capitalistas, como a saúde, a água, a energia, a telefonia. Não estão se revertendo como qualidade na vida dos jovens e suas famílias. Aqui a força da palavra *semiformação* chama a atenção para o componente de “barbárie” que a realidade social contemporânea vem reservando para os jovens, tornando-o a experiência da confirmação e reprodução de uma sociedade em que sua condição é de *sujeito sujeito* (MAAR, 2003). Essa é a forma que resulta de um processo de dominação sistemática por mecanismos políticos, econômicos, sociais e culturais dominantes.

A noção de experiência nos auxilia a entender por meio de quais mecanismos o sujeito toma consciência de si e dos objetos do mundo. Experiência, portanto, como processo de formação do sujeito, definido em forma e contexto histórico. E, como processo, se coloca como o residual que, inevitavelmente, é a própria constituição das essencialidade na condição do humano, a ponto de o sujeito não poder ser concebido separadamente de sua própria experiência, que só compreendida como o dinamismo de formação do sujeito por via de sua autorreflexão. Não há nenhum modelo ideal e exterior à experiência, assim como não pode existir um paradigma de constituição da subjetividade, a não ser através da referência a um horizonte regulador (SILVA, 2001).

No caso, a formação realizada é o elemento regulador com o qual podemos confrontar a experiência de formação da subjetividade. Sua constituição no indivíduo-jovem ajuda a identificar o fato de que a sua formação de experiência se constitui numa temporalidade histórica e em condições sociais marcadas por grandes mudanças, vínculos, dificuldades, conhecimentos. O foco na experiência nos ajuda a reconhecer a condição do jovem-estudante no ensino de uma Sociologia crítica, principalmente quando processada como negação de uma sociabilidade imposta, como uma recusa à adaptação social e a um mero ajustamento das novas gerações destinadas, muitas vezes, à atrofia da capacidade de realização autônoma diante dos fatos e conflitos com que se deparam na relação com o mundo. Segundo Silva (2001, p. 31),

[...] somos seres históricos e não naturais, somos consciências e [...] consciência significa antecipação de si mesmo, então podemos exercer a liberdade de negar a realidade presente, o que deveria ser um momento dialético de nos-

sa relação histórica com o mundo. Essa negação, enquanto recusa de adaptação, não substitui a ordem do existente, mas pode suspender criticamente o processo de ajustamento derivado do *realismo exacerbado*. Negar a realidade presente não significa a pretensão de anular o mundo [...], mas apenas compreender que a experiência inclui uma relação transformadora com o objeto, o que vem a ser também uma transformação do próprio sujeito.

Em outras palavras, os espaços institucionais de socialização, como a escola, considerados como fonte da formação do indivíduo, lugar da formação da experiência, da “preparação para a vida”, para a “compreensão do seu lugar histórico”, “capacitação funcional”, praticam a pedagogia da repetição, legitimam os objetivos de conter, controlar, vigiar energias desordenadas, disciplinar a vida de jovens (SOUSA & MUSSOI, 2002). Truncam a experiência ao descaracterizar a formação do sujeito e interferem no processo de autorreflexão do sujeito, num cenário de crise de uma sociedade em plena reordenação funcional entre Estado e sociedade civil, instituições sociais e atores, movimentos sociais e outras demandas. Muito pouco têm contribuído para romper com o fato de a juventude ser o segmento que mais se ressentiu das transformações do mundo contemporâneo (PERALVA, 1997).

Esse sentido analítico nos permite distinguir a noção de experiência aqui desenvolvida em três aspectos: a *experiência da crítica*, a *experiência da política* e a *experiência da autonomia*.

A EXPERIÊNCIA DA CRÍTICA

Tem-se no professor crítico a condição mais direta e efetiva para a formação de alunos críticos. O professor nesses termos torna-se um instrumento que alavanca a experiência relacionada entre a teoria e a prática e permite que, quando o jovem já esteja envolvido no espaço autônomo de alguma forma coletiva de organização, ao contrário de se inibir, se desenvolva.

O primeiro passo, quase condicional para o estabelecimento des-

sa relação, é que a educação seja assumida como uma educação política, como conduta que permite que o estudante se constitua mesmo na divergência, que ele se reconheça na luta por suas ideias, ou mesmo aquelas que se colocaram como herança cultural. A questão central consiste em opor-se ao seu isolamento e convívio restrito com o caráter público da vida imposto pelo consumo da lógica da indústria cultural, o que tem tornado os jovens reféns da depressão. Aqui o ensino da Sociologia crítica, aliado ao compromisso e à afetividade, move a relação professor/aluno na direção da conjunção entre teoria e prática.

A sala de aula passa a ser um espaço incompleto no exercício da função do aprender e ensinar que tradicionalmente definem a relação entre professor e aluno, quando não leva em conta a essencialidade do movimento processado nas manifestações “externas” da sociedade inclusiva. A experiência docente nos leva a perceber os elementos que compõem a experiência da aproximação do professor com o aluno, em que o afeto e o respeito são os mediadores para a superação de uma escola anacrônica e em crise, como a conhecemos.

A EXPERIÊNCIA DA POLÍTICA

Quando o professor de Sociologia atua na dimensão da educação política, tem um instrumento socializador do interesse dos jovens que trabalha no fortalecimento da sua consciência social, legítima e influencia a conjuntura do próprio aprendizado, mesmo entre aqueles que não estão convencidos da sua importância. A interdisciplinaridade relaciona a reflexão e a prática. O tempo, auxiliado pela memória histórica, mostra-se para o aluno como passado e presente de modo sincrônico, superando a dicotomia do aprendizado de que as coisas mudam, outras permanecem, outras se reformam ou revolucionam, mas que os alunos também mudam, participam das mudanças e, principalmente, influenciam-nas.

Esse processo, porém, não ocorre sem contradições, porque a sala de aula é um local de conflito e reúne a diversidade de posicionamentos diante dos fatos sociais: jovens engajados ou não fazem parte daquele segmento social complexo cujo pensamento é difícil se conhecer. Essas são as condições concretas em que a experiência se

estabelece pelo aprendizado de viver as circunstâncias de suas escolhas mais imediatas, e que podem formar jovens de ambos os sexos capazes de enfrentar a ordem constituída com argumentos.

A experiência da política como esclarecimento pode adquirir um caráter preventivo na formação psíquica e social dos jovens. Ela media o jovem com o futuro através do grupo que inverte a relação de prazer solitário e meramente hedonista (com a droga, por exemplo) e coloca-o na condição de mediador de uma sociabilidade criada na conjunção com o seu grupo e com a sociedade.

A experiência da política é a via de constituição do elemento político como “resposta humana” na contestação crítica do jovem. Contrapõe-se ao universo da prática que tem como limite o próprio poder e atualmente, colocado como componente curricular na acepção ampla do termo, significa o reencontro da capacidade de mudança de uma geração que, diante das “brechas” para se autogovernar, vem imprimindo um caráter contrainstitucional às suas ações reveladas como uma luta contra a política como tecnologia e poder. Por outro lado, do ponto de vista pedagógico do processo formativo, é necessário considerar o forte componente do convencimento sobre o simbólico que representa cada luta em que os jovens se envolvem.

A EXPERIÊNCIA DA AUTONOMIA

A aprendizagem estimulada na capacidade do indivíduo de autogovernar-se, de definir suas próprias leis, no coletivo, implica a consideração necessária do outro. O autogoverno, no seu sentido estrito. Formar para a autonomia, segundo Adorno (1995), remete a um aprendizado para o poder do indivíduo no coletivo, sem que isso implique um fortalecimento e não uma anulação de uma das partes. A experiência de ações coletivas investigadas entre os alunos secundaristas que participam de movimentos urbanos indica que a concepção constituinte de organização do movimento, apoiada sob o princípio da autonomia e da horizontalidade, tornou-se elemento importante na educação política desses jovens.

Esses pontos em discussão contribuem, no nosso entendimento, para a recuperação da perda da unidade dos dois polos – o teórico e o prático –, que historicamente levou a uma dissolução da dimensão prática, ética e ativa da subjetividade, em que o homem poderia reconhecer a autonomia de suas ações e o próprio teor humano, individual e comunitário, e da perda das possibilidades de produzir as verdadeiras histórias que preencheriam a sua existência com um sentido efetivo.

O princípio da autonomia realizado na experiência, presente no cotidiano da relação de ensino, aplica-se também ao comportamento de uma formação que deverá estar afinada com a necessidade do estudo dos clássicos e modernos sem preconceito, segundo Ianni (1987), reflexão que tem o destino de condenar a excessiva politização e uma indução à classificação dos autores e obras, como um malefício intelectual. Com o declínio das utopias revolucionárias modernas, com a recusa do poder doutrinário que incorporavam, muitas são as teorias contemporâneas que se colocam doutrinariamente como substitutas das primeiras. Trajetos que bloqueiam, em vez de abrirem caminhos. Ao contrário, diz o autor, é preciso abrir-se a várias correntes, propostas, procurar em cada uma as contribuições que têm a dar. É preciso agir sem isenção para que essa concepção formativa tenha a mesma consequência no ato de ensinar, pois a questão decisiva é formar a humanidade, estimular e qualificar a escolha profissional na universidade, é preparar o(a) estudante de Ciências Sociais para que entenda substancialmente o seu papel social sem ser, como na metáfora de Florestan Fernandes, “um(a) D. Quixote fora de contexto”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Introdução à Sociologia**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Unesp, 2008. 358 p.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso. **O desenvolvimento da Sociologia no Brasil**. Texto apresentado no XIV Congresso Internacional de Sociologia da Internacional Sociological Association – ISA, Montreal, Canadá, 26 a 1º de agosto de 1998.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D. et al. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 13-38.

IANNI, Octávio. O professor como intelectual: cultura e dependência. In: CATANI, D. et al. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 39-50.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-475, ago. 2003.

MARGULIS, Mario. **La juventud es más que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MANNHEIM, Karl. A função das novas gerações. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, Marialice. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

_____. O problema sociológico das gerações. Tradução: Cláudio Marcondes. In: FORACCHI, Marialice (Org.) **Mannheim: Sociologia**. São Paulo, Ática, 1982. p. 67-95.

_____. O impacto dos processos sociais na formação da personalidade. In: MARTUCELLI, Danilo. Figuras e dilemas da juventude na modernidade. **Movimento**, n. 1, maio 2000.

MEKSENAS, Paulo. O ensino da Sociologia na escola secundária. **Leitura & Imagens**, Florianópolis, p. 67-82, 1995.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, maio/dez. 1997.

SILVA, Franklin Leopoldo e. A perda da experiência da formação na universidade contemporânea. **Tempo Social**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 27-37, maio 2001.

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de; MUSSOI, Olga Celestina D.

Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais. **Perspectiva**, Florianópolis, edição especial, p. 163-181, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009. 2 v.

BIBLIOGRAFIA

CUNHA, L. Antonio. Reflexões sobre as condições sociais de produção da Sociologia da Educação: primeiras aproximações. **Tempo Social**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 169-182, 1992.

IANNI, Octávio. Tendências do pensamento brasileiro. **Tempo Social**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 55-74, nov./dez. 2000.

SOUSA, Janice T. Ponte de. Reinvenções da utopia – a militância política de jovens nos anos 90. São Paulo: Haecker, 1999.

_____. Os jovens, as políticas sociais e a formação educativa. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 26, p. 51-79, out. 1999.

_____. Insurgências juvenis e as novas narrativas políticas. **Revista de Estudos sobre Juventud**, México, ano 9, n. 22, jan./jun. 2005.

A SOCIOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

*Silvia Leni Auras de Lima**

A introdução da Sociologia como disciplina no Colégio de Aplicação foi possibilitada pelo fim da obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica ao mesmo tempo em que se recomendava a ocupação deste espaço por disciplinas da área de ciências humanas e sociais.

O ano era 1993, período em que ainda se buscava por fim a uma cultura oficializada pelo regime militar, abrindo-se à oportunidade de alterações curriculares que viessem ao encontro de uma escola democrática, auxiliando na formação de homens e mulheres capazes de participar desta nova condição histórica.¹

Atuando como professora em uma escola aberta a novas experiências educacionais, propus a introdução da sociologia e recebi o

¹ A Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993, é assinada pelo então presidente da República sr. Itamar Franco e revoga o Decreto Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, que tornava obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica em todas as escolas brasileiras e em todos os graus de ensino.

* Professora aposentada do Colégio de Aplicação (UFSC). Participante do Laboratório Interdisciplinar do Ensino de Filosofia e Sociologia (LEFIS). E-mail: silvialeni@yahoo.com

apoio dos professores e do grupo administrativo da escola, ao mesmo tempo em que se criavam expectativas em relação ao ensino desta disciplina e as possíveis contribuições nas atividades interdisciplinares.

Naquele mesmo ano, o Plano de Ensino de Sociologia para o Colégio de Aplicação da UFSC estava pronto e aprovado pelo Colegiado, possibilitando, assim, o início da atividade junto aos alunos. Contudo, este momento foi antecedido de muitas buscas e ansiedades. Afinal, era uma nova disciplina e não tinha, naquele momento, um grupo de professores para discutir a seleção dos conteúdos, as metodologias, os recursos... enfim, o que ensinar em sociologia e, principalmente, em duas aulas semanais nas oitavas séries do ensino fundamental e primeiras séries do Ensino Médio, espaços estes “desocupados” pela Educação Moral e Cívica e OSPB.

É importante salientar que, ao escolher as turmas, levamos em consideração a possibilidade de atuar em sequência pelo período de dois anos. Assim, o conteúdo inicial e introdutório de sociologia, ministrado na oitava série, se tornaria mais complexo na primeira série do Ensino Médio, buscando sempre uma continuidade e unidade teórica, um completar-se dos temas escolhidos.

A contribuição para a seleção do conteúdo e definição dos objetivos foram encontrados na *Proposta de Conteúdo Programático para a Disciplina Sociologia – 2º Grau* organizada por professores do estado de São Paulo, em 1986 e no livro de Paulo Meksenas *Aprendendo Sociologia: a Paixão de Conhecer a Vida*.² Também, a experiência que acumulamos nas constantes trocas com os professores de Filosofia, História e Geografia e que davam suporte para as aulas de EMC e OSPB, ainda disciplinas obrigatórias mas, num momento de abertura política, onde se permitiam novas experiências em relação aos conte-

² A Proposta de Conteúdo Programático para a Disciplina Sociologia foi realizada no governo de André Franco Montoro e seus autores foram os seguintes professores: Ângela Maria Martins, Aparecida Néri de Souza, Celso de Souza Machado, Jair Badia, Lenice Gusman, Mririam Raimez Franco Bruno e Paulo Meksenas. O texto mimeografado foi distribuído gratuitamente e traz sugestões de conteúdo programático, objetivos e sugestões para o desenvolvimento da unidade, ainda, relação de livros recomendados para alunos e professores. É bastante interessante este material que, mesmo sendo realizado em 1986, apresenta-se atual no que propõe.

údos ministrados e que muito se aproximavam daqueles que já eram pensados para serem desenvolvidos nas aulas de sociologia.

As perguntas que fizemos na elaboração e seleção dos conteúdos, foram as seguintes: Qual o objetivo da disciplina na formação de jovens? Que conteúdos são possíveis ministrar? Como integrar conteúdos e objetivos no contexto do currículo escolar ou na aproximação com as demais disciplinas? É possível, entretanto, demonstrarmos como fomos respondendo tais questões ainda que estas insistem em se fazer presentes.

A DEFINIÇÃO DOS CONTEÚDOS PARA AS AULAS DE SOCIOLOGIA

Desde o momento “inaugural” da sociologia no Colégio de Aplicação tínhamos claro que a formação de jovens críticos, em relação à sociedade em que vivem, era o objetivo maior a ser alcançado. Essa orientação estava inserida no objetivo da escola. O que precisava definir era que tipo de crítica deveria ser motivado e de que modo a sociologia podia contribuir com esta formação.

Em primeiro lugar, concluímos que a crítica tão somente não permite a completa participação naquele movimento histórico voltado para transformações significativas da sociedade. A grande questão a se resolver era a de que fosse possível despertar no educando não só a capacidade crítica, mas a ação de sujeitos históricos, não daqueles que se sujeitam ao processo social, mas que nele buscam interferir com a compreensão do que é a sociedade, qual a maneira que ela se organiza e de como é possível (ou não) encaminhar as transformações sociais, em busca de uma convivência mais humanizada.

Florestan Fernandes, com toda a responsabilidade de um sociólogo, afirmou o seguinte ao fazer referência aos professores que com ele estiveram na sua adolescência:

eu estava na época da sementeira: qualquer que fosse a *grandeza relativa* dos meus mestres, eu tinha o que aprender com eles e o que eles ensinavam ou transcendia aos meus limites

ou me ajudava a construir o *meu* ponto de partida. Cabia-me aproveitar a oportunidade” (FERNANDES, 1977, p. 158).

Logo, o “ponto de partida” para o ensino da sociologia podia ser dado, sem exigências demasiadas mas com a certeza de estar contribuindo para que outros – os alunos – encontrassem possibilidades de pensar e agir.

A partir de então, foi possível indicar o esboço de um Plano de Ensino. Nele, o TRABALHO foi a diretriz primordial, por percebermos neste o ponto fundante do processo de humanização. Tomando como referência Lukács e sua análise em torno da categoria trabalho, onde é considerado “um fenômeno original e célula geradora da vida social: o trabalho aparece-lhe, bem entendido, como a chave da antropogênese” ou como algo que representa “o núcleo arborescente da vida social, em todos os seus escalões, desde a ação material sobre a natureza até as formas mais evoluídas da intersubjetividade, onde se trata de agir sobre a consciência dos outros” (TERTULIAN, 1996, p. 5). Ao trabalharem, ao se organizarem ou serem organizados para a produção da existência, homens e mulheres quebram a causalidade espontânea da natureza uma vez que passam a atuar sob condições novas e com finalidades, criando regras, valores, crenças “inconcebíveis pelo simples jogo da causalidade natural” (TERTULIAN, 1996, p. 5).

Este tema central levaria, necessariamente, a produção da CULTURA e das diferentes maneiras de organização social construídas historicamente.

Assim, Trabalho e Cultura e a relação de dependência entre eles, passaram a ser as categorias fundamentais para o Plano de Ensino e para o início da implantação da disciplina. Com estas categorias foi possível selecionar momentos/movimentos da história que conduziram as discussões para a sociedade em que vivemos: a sociedade capitalista e suas muitas estratégias de estabelecimento, manutenção, justificativa de mudanças e permanências desta relação social.

Procurar mostrar como esta sociedade se organiza e, ao mesmo tempo, como alguns teóricos a explicam, apresentou-se como fundamental para a prática da disciplina. As “verdades” que definem esta

sociedade como o “fim da história”, ou como um “processo natural”, devia ser incluído e desmascarado. Florestan Fernandes afirma que

os sociólogos nunca tiveram ilusões a respeito do significado das palavras – mesmo das palavras-chaves de uma época, de um tipo de sociedade ou de civilização. Pois a sociologia começou como um exercício crítico de desmascaramento semântico e ideológico, pondo em evidência o fosso que separava os fundamentos *reais* das aparências *ideais* da sociedade burguesa (FERNANDES, 1977, p. 259).

Assim, apresentar e discutir os Movimentos Sociais que se organizam nesta sociedade, declarando o descontentamento em relação à imposição de políticas sociais bem elaboradas e que cuidam, preferencialmente, dos interesses de uma elite brasileira e mundial, ainda que apresentada como interesse de todos os cidadãos, foi privilegiado como conteúdo a ser ministrado.

Neste sentido, acreditamos, o sujeito histórico estaria sendo despertado no aluno, encaminhando-o a indagar, criticar e, quem sabe, posicionar-se como cidadão participativo, percebendo campos possíveis para agir e interferir nas relações sociais que, aparentemente, estariam prontas para serem simplesmente vividas.

É importante destacar que não podia deixar de mostrar que tanto o Trabalho, a Cultura, os Movimentos Sociais são alterados pelas relações capitalistas de produção não só na implantação desta organização social, mas, também, na continuidade e desenvolvimento desta relação social de produção. Logo, os conceitos ou categorias ao serem trabalhados em sala de aula precisam ser demonstrados no movimento da história, no interior da sociedade onde a diversidade cultural produz conflitos que modificam os caminhos previamente traçados, alteram as explicações de mundo - o mito, o conhecimento científico e o reconhecimento deste em detrimento de outras formas de conhecimento.

Incentivar o questionamento em relação à sociedade em que vive o aluno tornou-se a preocupação que permeia toda a proposta disciplinar. Acreditamos que os questionamentos não só auxiliam na crítica ou já demonstra a sua forma inacabada, como conduzem a definição de

escolhas de atuação na sociedade. Ao elaborar perguntas o educando estará relacionando o seu cotidiano ao processo do conhecimento do qual nós, professores, somos os mediadores. Isso não significa que todos os conteúdos devam sempre partir do cotidiano do aluno, mas sim, buscar sempre demonstrar como o concreto, o conhecido é, na verdade, uma abstração, algo ainda desconhecido, síntese de múltiplas determinações.

Neste sentido, a mediação do professor e dos conteúdos que seleciona passam a ser importantes e definidores. As perguntas que os alunos passarão a elaborar, os questionamentos que farão em relação à sociedade não devem ser inocentes, não podem ser hipóteses quaisquer, mas hipóteses razoáveis, estimulados por um conhecimento que darão suporte a tais indagações. Este suporte é o que buscamos proporcionar aos nossos alunos.

Logo, sem pretender formar especialistas em ciências sociais, mas com a preocupação em demonstrar que as explicações em relação à sociedade não permanecem no senso comum, mas que representam e representam orientação da sociedade moderna dentro de um conhecimento científico, apresentamos alguns teóricos da sociologia aos alunos. Pensamos que isso seria fundamental para demonstrar que a sociologia tem um campo específico de conhecimento que a diferencia de outros campos do saber. Que este conhecimento tem seus teóricos clássicos que são recorrentes exatamente por serem “clássicos”. E que a sociologia não nasce, como muitos pensam, somente como uma ciência crítica à sociedade industrial, ou que não se limita à crítica em todos os momentos da história ou em todas as correntes doutrinárias que dão suporte a ela.

Assim, parte do Plano de Ensino apresentará Durkheim, Weber e Marx, enfocando pontos importantes de suas análises sobre a vida social, pois, como nos lembra Giddens,

Os clássicos, eu afirmaria, são fundadores que ainda falam para nós como uma voz que é considerada relevante. Eles não são apenas relíquias antiquadas, mas podem ser lidos e relidos com proveito, como fonte de reflexão sobre problemas e questões contemporâneas [...] há várias razões para

explicar por que esse sentido dos “clássicos” tem uma força específica nas ciências sociais. Uma delas é a metodológica (GIDDENS, 1998, p. 15).

Logo, não será única a visão sobre **Trabalho, Cultura, Sociedade, Capitalismo, Estado, Divisão do Trabalho e Movimentos Sociais** a serem apresentadas. Sem ser neutro mas identificando-se com “alternativas políticas da mudança” (FERNANDES, 1977, p. 269) é imprescindível apresentar a maneira como estes estudiosos interpretaram a sociedade, permitindo que os alunos possam, dentro dos limites das discussões realizadas na disciplina, identificar, no dia a dia, orientações que conduzem o discurso e a prática dos dirigentes que atuam em vários setores da sociedade.

O MOMENTO DA SALA DE AULA

A maior dificuldade que encontrei ao introduzir a sociologia nas oitavas séries foi convencer os alunos que a sociedade em que vivem pode ser conhecida, compreendida e explicada para além do senso comum ou daquelas explicações veiculadas pelos meios de comunicação de massa. Em princípio, todos sabem o que é a sociedade, o que é o Estado, o que é trabalho (para eles exclusivamente emprego) e estudar isso seria “perder tempo” afinal, “todo mundo sabe, todo mundo conhece o que é a sociedade. Ela é isso...”.

Neste sentido, a primeira grande questão que colocamos, e que os alunos deviam escrever para depois discutirmos, é o que é a sociedade, já que este é o objeto de estudo da sociologia. Em seguida apresentamos um conceito onde o conflito é incluído como parte integrante da vida social e não só o sentido da possível solidariedade e harmonia social, mostrando que estas questões são fundamentais para a sociologia.

Em seguida, introduzimos o que é sociologia, contextualizando o momento histórico de sua proposta como ciência da sociedade. Os conceitos de Revolução e o conhecimento como processo histórico são discutidos aqui, para que os alunos percebam a introdução da so-

ciologia para as explicações das questões sociais que se apresentaram após a Revolução Industrial. Pontuar que a sociologia é proposta com o objetivo de reorganizar a vida social sob bases para uma nova sociedade – a sociedade industrial. Comte é apresentado, então, como um estudioso que precisou de todas estas condições históricas para apresentar uma nova ciência, mostrando que isso só foi possível porque homens e mulheres movimentaram-se na história e que, antes dele, outros intelectuais já tinham a sociedade e sua organização como preocupação acadêmica. Em princípio, pode não parecer relevante tal consideração contudo, fazia-se necessário indicar que não é por acaso que surgem as doutrinas sociais, nem que alguém as produz isoladamente, tudo é produto social – desfazem-se os heróis!³

A sociologia é então apresentada como esta **nova disciplina escolar** procurando esclarecer/convencer de que maneira ela poderá contribuir para a vida acadêmica dos alunos e para a compreensão das relações sociais nas quais ele está inserido.

Tem sido interessante utilizar o momento da apresentação da sociologia como disciplina, discutir a escola laica e o sentido de assim o ser. O que se percebe é que ao se discutir a laicidade do ensino envolvido também pelo Estado Laico, auxilia na compreensão da sociologia enquanto campo de estudo baseado no conhecimento científico, distanciando, assim, as explicações da vida social daquelas explicações religiosas ou dramáticas que mitificam ou naturalizam a vida social que, em muitos casos, acabam por desmobilizar as ações humanas para as transformações sociais. É um momento em que o estudo, com base no pensamento sociológico, adquire importância e interesse por parte dos alunos.

A categoria Trabalho é então introduzida, procurando explicar as atividades históricas que produziram a vida social, as diversas formas de

³ Os professores de sociologia, reunidos no LEFIS – Laboratório Interdisciplinar do Ensino de Filosofia e Sociologia localizado em Florianópolis, SC, vem discutindo as aulas e as preparações destas em grupos de estudos. Em um destes momentos, discutiu-se as maneiras como cada um apresenta a sociologia para os alunos. Percebe-se que não há unanimidade na utilização dos textos didáticos distribuídos para os professores, em relação a este momento das aulas. Pelo contrário, os professores afirmam que os livros deixam a desejar neste sentido. O que se busca é o auxílio da história – o momento da proposta desta ciência – e os livros utilizados na graduação de Introdução à Sociologia, por exemplo.

explicações do mundo (mito, senso comum, a ciência), as mudanças e revoluções sociais até chegar a um novo momento: o momento da sociedade industrial e da proposta desta ciência da sociedade – a sociologia.⁴

Aqui, a grande questão não é ficar ministrando conteúdos de História e sim, utilizar este conhecimento para indicar que as relações sociais se modificam a medida em que homens e mulheres se organizam de maneiras diferentes para produzir sua existência. O movimento histórico e as necessidades colocadas socialmente foram retiradas da naturalização aparente e demonstradas como **formas diferentes** da produção da vida social. Desta maneira, o trabalho é apresentado como fonte de liberdade e, também, como fonte da alienação humana. Enfim, o trabalho na história.

Tal discussão nos permite introduzir a Cultura como resultado da atividade humana – os instrumentos de trabalho, as leis, as regras sociais, as explicações de mundo como resultados do trabalho humano na história e a difícil tarefa exclusiva dos seres humanos: a vida em sociedade e a produção da sua história.

A discussão da Cultura de Massa costuma ser bem-aceita pelos alunos, principalmente aquelas que se referem à televisão e Internet. Neste item realizamos trabalhos em grupos que relatam o dia a dia de espectadores e usuários da Internet e as escolhas que fazem ao utilizarem estes meios; os comerciais que mais chamam a atenção; filmes etc. Também o tema Folclore desperta a atenção dos alunos que procuram demonstrar, mediante trabalhos escritos e painéis, as diferentes manifestações culturais existentes no Brasil.⁵

⁴ Vários livros são utilizados para definir TRABALHO, mas o texto que levamos para sala de aula é Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena P. Martins, *Filosofando – Introdução à filosofia*, da Editora Moderna, São Paulo. O texto demonstra o trabalho com atividade humana e como fonte de finalidade consciente, aproximando do que pretendemos mostrar para os alunos.

⁵ O conceito de cultura é trabalhado de muitas formas e durante muitas aulas. Iniciamos com o mesmo texto do trabalho para mostrar a dependência entre trabalho e cultura. Depois, utilizamos trechos do livro de LARAIA, Roque de Barros. *CULTURA – um conceito antropológico*, Rio de Janeiro, Zahar, 1986. Os textos de CHAUI, Marilene. *Convite à filosofia*, São Paulo, Ática, e o livro de TOMAZI, Nelson Dacio (org.) *Iniciação à sociologia*, da Atual Editora, passam a ser bastante utilizados tanto no que é Cultura como na Indústria Cultural.

Os conceitos de etnia, raça e etnocentrismo podem ser abordados neste contexto. Com o auxílio de filmes, documentários e debates, estes temas passam a ser bastante interessante para os adolescentes. Um exemplo são as cotas para negros nas universidades e as consequências da discriminação e do preconceito social. Tais temas levam para outras discussões ainda em relação ao tema cultura (o culto e o inculto) que são as diferenças sociais – a classe social e os impedimentos econômicos que atingem uma grande maioria de frequentar escolas (trabalho infantil), de participar dos processos seletivos de ingresso nas universidades, da impossibilidade de frequentar teatros, bibliotecas, de praticar o lazer. Aliás, o Lazer entra também como tema relevante ao se discutir o trabalho na sociedade moderna e suas consequências, quando, por exemplo, o lazer passa a ser inacessível por ser pago, pela compressão do tempo onde as pessoas são movidas por novas necessidades colocadas diariamente, sem contar a destruição dos espaços urbanos que deviam ser preservados para práticas de recreação e que são ocupados pela especulação imobiliária, ou ainda, a violência que acaba por afastar as pessoas, impedindo que se construam novas formas de convivência.

Os movimentos contraculturais e suas variadas formas de representação também são apresentados como expressão de reação aos valores sociais impostos por uma cultura oficializada e que, em muitos casos, são contrárias aos interesses de grupos sociais que buscam se manifestar através da música, da maneira de se vestir, de protestar contra os padrões sociais.

Quase sempre estes temas fecham as atividades desenvolvidas nas oitavas séries e encaminham para as discussões que ganham espaço nos primeiros anos do Ensino Médio. A sociedade capitalista e as suas contradições, a divisão do trabalho e o processo de alienação deste, bem como o Estado Liberal como o organizador desta sociedade ganham espaço nas discussões.

A grande questão, e que é colocada para o aluno, passa a ser **o que é o Estado**; como este interfere no dia a dia do aluno e das pessoas de um modo geral. Procuramos mostrar como o Estado atua na definição dos conteúdos e currículos escolares, nas leis, nas políticas econômicas, esta fundamental para definir a vida social. Neste sentido, os alunos

são orientados para que busquem informações em artigos publicados em revistas, notícias de jornais escritos, noticiários da televisão que são por eles transcritos e que indicam a interferência do Estado. A partir de então, estas informações são apresentadas e discutidas em sala de aula. É neste momento que o debate em torno da democracia e cidadania ganham espaço e devem ser explorados pelo professor. O que se pretende mostrar é que o Estado não é algo inatingível mais uma organização possível de ser conhecida em sua totalidade.

A partir da constatação, ou seja, que o Estado interfere de maneira intensa e proposital no dia a dia das pessoas, introduzimos as explicações realizadas pelos clássicos da sociologia. Assim, apresentamos o que Durkheim, Marx e Weber pensaram e como explicaram a **sociedade moderna**, a **divisão do trabalho** e a **organização desta pelo Estado** e a influência destes pensadores na vida social. Mais do que apresentar os clássicos, interessa-nos mostrar que a sociedade pode ser conhecida e que foi explicada de modos diferentes sendo que tais diferenças refletem nas tomadas de decisões que buscam manter ou alterar as relações sociais que, por mais que parecem naturais, são, na verdade, construções históricas e, por isso, não são eternas.⁶ Na verdade, estes conceitos vinham sendo trabalhados ao longo de todas as aulas, contudo, passam a ganhar outras formas, outras amarrações e sentidos teóricos.

Os Movimentos Sociais passam a ser o próximo tema de discussão. Busca-se mostrar como o tema foi discutido ou inserido pelos clássicos da sociologia em suas explicações teóricas e, também, apresentar as diferentes formas de organização quando se colocam como movimentos de transformação ou de conservação das relações sociais. O assunto é sempre bem aceito pelos alunos que realizam trabalhos de pesquisa pontuando o que é Movimento Social e quais são as suas principais características. Ao mesmo tempo, devem preparar painéis demonstrando o MS

⁶ Os livros que utilizamos como suporte teórico são os clássicos e QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de O .; OLIVEIRA, Márcia Gardência de. Um Toque de Clássicos – Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 1995. Para os alunos, recomendamos o texto RIDENTI, Marcelo. Política Pra Quê? São Paulo, Atual, 1992. De linguagem simples e adequada para os jovens, Ridente consegue passar a importância dos clássicos para a análise da sociedade sem cair no senso comum nem banalizar as teorias.

que pesquisaram, seus objetivos, estratégias, símbolos.

Enfim, o que esperamos é que o aluno tenha percebido os instrumentos de análise da vida social que foram, aos poucos, ministrados. A cada aula o objetivo esteve pautado no sentido em que, como diz Antonio Candido, fosse sugerido ao aluno “pontos de vista mediante os quais possa compreender o seu tempo, e normas com que poderá construir a sua atividade social” (CANDIDO, apud FERNANDES, 1977, p. 108).

Diante destas questões, é importante saber como os conteúdos das demais disciplinas podem ser retomados ou aprofundados em nossas aulas.

AS APROXIMAÇÕES COM OUTRAS DISCIPLINAS

As aulas de sociologia estão interligadas com as disciplinas e conteúdos de história, geografia, filosofia, artes de uma maneira mais direta. Em história, podemos destacar esta aproximação em vários momentos sendo que, o mais significativo, relaciona-se ao conteúdo dado nas oitavas séries, quando é de fundamental importância o estudo da Revolução Industrial que serve de base para a introdução da sociologia como a ciência da sociedade. Ainda, as Revoluções Burguesas que dão suporte ao conceito de classe social e a consolidação da sociedade capitalista bem como a transformação no mundo do trabalho – o trabalho como mercadoria. A Cultura é outro tema que buscará, na História, fundamentação para o seu desenvolvimento. Em Geografia, as desigualdades regionais diante do desenvolvimento do capitalismo, auxiliam na discussão sobre o que é desigualdade social, como ela se constitui historicamente. Na Filosofia a discussão sobre Ideologia, Mito e a racionalidade no século XVII, chegando a discussão sobre o conhecimento científico. Nas Artes, a aproximação se dá no estudo da Cultura de modo geral e a representação desta, bem como o estudo dos movimentos culturais de juventude que se aproximam também da disciplina de Português principalmente nas expressões representadas

através da música e poesia. Estas disciplinas, Arte e Português, são importantes também para a confecção/apresentação de painéis apresentados pelos alunos, em torno dos conteúdos trabalhados nos dois anos em que ministramos a sociologia.

A aproximação com outros conteúdos não são descartados, podendo, em certos momentos, ter maior ou menor aproximação. Podemos citar como exemplo a Biologia, modelo utilizado por Durkheim para discutir a sociedade e o seu funcionamento.

O reconhecimento desta interdisciplinaridade pode ocorrer à medida que se discute e se conhecem os conteúdos ministrados por cada professor no decorrer do ano letivo. Por isso, são importantes as reuniões pedagógicas onde se apresentam conteúdos, avaliações, metodologias aplicadas. Com este conhecimento, torna-se possível definir/selecionar partes dos conteúdos a serem ministrados durante o trimestre e que venham possibilitar a interdisciplinaridade.

O Colégio de Aplicação proporciona aos professores este momento pedagógico ao definir, na carga didática, duas horas semanais para que todos os professores de uma mesma série possam se encontrar e discutir conteúdos e metodologias, bem como problemas e a busca de soluções referentes às relações entre alunos e professores.

Não se trata de definir previamente a interdisciplinaridade mas criar, no decorrer da prática pedagógica, a oportunidade para que esta seja desvelada e se concretize.

A EXPERIÊNCIA COM A PRÁTICA DOS ESTÁGIOS CURRICULARES OBRIGATÓRIOS

Atuar no Colégio de Aplicação implica em receber alunos da graduação para praticarem os estágios da Licenciatura em Ciências Sociais e a experiência como professora supervisora auxiliar nestes estágios tem sido gratificante.

Primeiro porque permite conhecer os conteúdos e autores que são atuais na área e segundo, porque estes alunos/estagiários trazem

novas maneiras de aplicar o ensino da sociologia ao apresentarem práticas, recursos e procedimentos metodológicos bastante variados. Permite, ainda, que a nossa prática seja constantemente reavaliada e que se repense a importância de ensinar sociologia buscando sempre delimitar seu campo de conhecimento e aproximações com categorias que auxiliam na compreensão dos objetivos propostos para essa disciplina.

É comum, na recepção a estes estagiários, surgirem indagações como: Não é cedo demais trabalhar a sociologia no Ensino Fundamental? Por que introduzir os clássicos da sociologia no Ensino Médio? Os alunos gostam das aulas de sociologia? Como tornar as aulas de sociologia agradáveis e interessantes para os alunos? Se estas perguntas são comuns no início do Estágio, elas vão se esclarecendo e reafirmando a importância e as possibilidades no decorrer das práticas.

Isso ocorre porque, ainda alunos da graduação, estes futuros professores encontram, na definição dos conteúdos que irão trabalhar, a dificuldade inicial que é a de todos os professores: como “transpor” os conteúdos, tão complexos em sua essência, de maneira acessível aos alunos do Colégio. Tomamos como apoio uma citação de Arbousse-Bastide sobre a sociologia no Ensino Médio e apresentada por Florestan Fernandes, em que diz:

o ensino secundário é formativo por excelência; ele não deve visar a acumulação enciclopédica de conhecimentos, mas a formação do espírito dos que os recebem. Torna-se, assim, mais importante a maneira pela qual os conhecimentos são transmitidos que o conteúdo da transmissão (ARBOUSSE-BASTIDE apud FERNANDES, 1977, p. 110).

Segundo o autor, seria isso que abriria os caminhos para o conhecimento da realidade.

É neste momento que a participação do professor de Metodologia e da Prática de Ensino e a experiência acumulada durante estes anos de professora da disciplina, tornam-se fundamentais. Em conjunto, buscamos preparar e mostrar como ensinar sociologia não para futuros sociólogos mas para aqueles que podem utilizá-la como instrumento para compreender a vida em sociedade.

Assim, os objetivos passam a ser discutido, elaborados e reelaborados, buscando primar pelo desenvolvimento do ensino da sociologia com responsabilidade sem deixar de lado os limites da sociologia e da utilidade que esta deve ter na formação dos educandos.

O final dos estágios são marcados por uma atitude de ânimo e apreensão em relação ao campo educacional. A possibilidade em se tornarem professores é evidenciada e, afirmam: é possível ensinar sociologia no Ensino Fundamental e Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se foram muitas as perguntas que fazíamos na elaboração da proposta de conteúdo a ser ministrada em sociologia no seu momento inaugural, afirmamos que elas permanecem. Porém, muitas delas com toques diferentes ou com preocupações diferentes, pois já podemos experimentar os conteúdos e práticas com os alunos. Das perguntas que eles nos fizeram, resultaram em privilegiar certos assuntos e a nos dedicar na busca de informações mais detalhadas sobre tantos outros. Afinal, as perguntas ou questionamentos que elaboram, tornam-se as nossas próprias perguntas.

É oportuno lembrar a dificuldade em se processar conteúdos e avaliações trimestrais tratando-se de disciplinas teóricas e sabemos que em muitas escolas as avaliações são bimestrais o que torna ainda mais complicada a avaliação. A apresentação do conteúdo, a assimilação deste pelo aluno e a relação com a vida real demanda um tempo até que se possa avaliá-lo com segurança e sem prejuízos em termos de notas. Neste sentido, buscamos realizar as avaliações com o auxílio de textos, relatos de filmes/documentários e a relação destes com conteúdos ministrados e, ainda, dando a oportunidade de leituras que chamamos “livres”. Neste sentido, recomendamos alguns títulos que selecionamos e apresentamos já no primeiro dia de aula, da coleção Primeiros Passos ou outros temas, disponíveis em nossa biblioteca. Estimular a leitura é importante para que o diálogo seja constante na sala de aula.

Reafirmamos que é no cotidiano que encontramos a nossa possibi-

lidade de ação porque, aparentemente, tanto para nós como para o aluno, o dia a dia é palpável, conhecido. Por isso, as discussões desenvolvidas nas aulas devem partir dessa (con)vivência. No cotidiano encontramos os meios de comunicação de massa, por exemplo, que definem comportamentos, atitudes culturais, políticas, julgamentos de valor em relação à sociedade. Mas, o cotidiano é apenas o ponto de partida, algo que aparentemente se apresenta como realidade, contudo, esta realidade que está em constante contradição com o real só é desvelada quando indagada.

Este é o processo que buscamos encaminhar para que, por meio dele, seja possível despertar no educando a constante inquietação com o mundo que o cerca e, dessa forma, despertar nele a condição de sujeito histórico, aquele que toma consciência do real ao perceber a importância do conhecer e do conhecer-se enquanto ser na sua complexidade.

O Plano de Ensino de Sociologia foi sendo construído nesta perspectiva. Foi assim que os conteúdos foram selecionados. Ou seja, partiu de escolhas que se definiram a partir de perguntas elaboradas ao real e às condições que encontramos para a sua elaboração. Atualmente, encontro no Laboratório Interdisciplinar do Ensino de Filosofia e Sociologia (LEFIS) – um local importante para socializar e trocar experiências que dizem respeito ao ensino da sociologia. Por meio de oficinas e seminários, vários temas são apresentados e discutidos, contribuindo, assim, para a prática da disciplina.

Finalizo esta exposição com uma citação de Costa Pinto, sobre o ensino da sociologia na escola secundária:

...esse é o escopo do ensino da sociologia... estabelecer um conjunto de noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite atitudes mentais capazes de levá-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural (COSTA, apud FERNANDES, 1977, p. 108).

Bibliografia utilizada na preparação do Plano de Ensino e para o desenvolvimento das atividades com alunos ou para apoio ao professor(a):

ANDERY, Maria Amália; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Maria Pires. **Para compreender a ciência** – uma perspectiva histórica. 5. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1994.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando** – Introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1994.

_____. **Temas de filosofia**. São Paulo: Moderna, 1992.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**. 3. ed. Campinas: Cortez/Unicamp, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Convite à filosofia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1998.

COSTA, Maria Cristina C. **Sociologia**. Introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 1987.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. 14. ed. Tradução Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Nacional, 1990.

_____. **Sociologia e filosofia**. São Paulo: Ícone, 1994.

FORACCHI, Marialice M.; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

FREUND, Julien. **Sociologia de Max Weber**. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1987.

FRIDMAN, Luis Carlos (Org.). **Socialismo** – Emile Durkheim e Max Weber. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução Raul Filker. São Paulo: Unesp, 1991.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções (1789-1848)**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pessoas extraordinárias** – resistência, rebelião e jazz. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

HÜHNE, Leda Miranda (Org.). **Razões**. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.

_____. **Profetas da modernidade**. Rio de Janeiro: Uapê, 1995.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. 21. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

IANNI, Otávio. **Dialética e capitalismo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Aprendendo sociologia: a paixão de conhecer a vida**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1988.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **A moderna tradição brasileira** – Cultura Brasileira e Indústria Cultural. São Paulo: Brasiliense, 1995.

PEREIRA, C. A. **O que é contracultura**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de O.; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos** – Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte: UFMG, 1995.

RIDENTI, Marcelo. **Política pra quê?** São Paulo: Atual, 1992.

SINGER, Paul. **O capitalismo** – sua evolução e sua dinâmica. 13. ed. São Paulo: Moderna, 1995. (Coleção Polêmica).

SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos sociais**. Um ensaio de interpretação sociológica. Florianópolis: UFSC, 1984.

SOUSA, Janice T. P. **Reinvenções da utopia** – a militância política de jovens nos anos 90. São Paulo: Hacker, 1999.

TOMAZI, Nelson Dacio (Org.) **Iniciação à sociologia**. São Paulo: Atual, 1993.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 8. ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **Ciência e política** – duas vocações. 4. ed. São Paulo: Cultrix, s.d.

WEFFORT, Francisco C. (Org.) **Os clássicos da política**. São Paulo: Ática, 1991. 2 vol.

WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história**. Marxismo e pós-modernismo. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil** – contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977.

GIDDENS, Anthony. **Política, sociologia e teoria social**. São Paulo: Unesp, 1998.

LUKÁCS, Georg. **O trabalho**. Tradução Ivo Tonet – Universidade Federal de Alagoas – a partir do texto “II Lavoro”, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una ontologia dell' 'essere sociale*.

TERTULIAN, Nicolas. **Georg Lukács e a reconstrução da ontologia na filosofia contemporânea**. Conferência proferida no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará. Setembro de 1996. Tradução Manuel J. P. Fernandes.

A CATEGORIA TRABALHO NOS LIVROS E OUTROS MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS PARA O ENSINO DA SOCIOLOGIA

*Marival Coan**
*Paulo Sergio Tumolo***

Este texto pretende contribuir para a discussão a respeito da reinserção do ensino da sociologia na educação de nível médio, a partir da análise dos materiais didáticos utilizados para o ensino da mesma, oferecendo algumas reflexões acerca da temática do trabalho.

O objetivo principal é o de investigar a abordagem da categoria trabalho nos livros e outros materiais didáticos utilizados para o ensino de sociologia. Nesse sentido, uma série de questões se impôs. Será que os livros didáticos estão apresentando uma compreensão suficiente, que explicita, de fato, como o trabalho acontece sob o controle do capital? A categoria trabalho não estaria sendo apresentada com muitos enfoques difusos, sem, no entanto, permitir uma compreensão adequada do processo histórico concreto que se vive hoje, a saber, a sociedade ca-

* Mestre em Educação e professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFETSC). E-mail: marival@cefetsc.edu.br.

** Doutor em Educação e professor do Centro de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. E-mail: tumolo@ced.ufsc.br.

pitalista? Os livros didáticos e os outros materiais utilizados, de modo geral, não estariam fazendo uma abordagem superficial da categoria em questão, inviabilizando, com isso, o desvelamento do papel que desempenha a força de trabalho na sociedade atual? Será que esses materiais didáticos quando abordam os temas relacionados ao mundo do trabalho, como o subemprego, desemprego, trabalho infante/juvenil, novas tecnologias, flexibilização do processo produtivo, entre outros, estariam oferecendo elementos para a realização de uma crítica radical que a realidade exige, ou ainda estariam num plano superficial?

Vive-se num mundo dominado pelo capital, no qual os interesses da burguesia se firmam, colocando-se como os últimos a serem atingidos pela humanidade e, em seu ideário, aparece a posição de que se chegou ao fim da história, das ideologias, das classes e suas infindas lutas. Seria também o fim do trabalho, da classe trabalhadora? Como compreender essa realidade e oferecer pistas de como transformá-la? Que perspectivas a respeito do trabalho os livros didáticos e outros materiais didáticos da disciplina em foco estariam apontando para os estudantes do Ensino Médio brasileiro?

Ora, no capitalismo, o trabalho não tem somente a peculiaridade de produzir valores de uso ou mercadorias em geral. Nessa forma social, o trabalho deve produzir, principalmente, mais-valia, tornar-se trabalho produtivo de capital, transformando-se assim na peça-chave para a compreensão desse modo social de produção que tem o capital e sua constante valorização como fins últimos.

Para uma compreensão mais profunda da sociedade, os estudantes devem ser preparados para fazer uma *leitura radical* do contexto em que vivem e como essa realidade constitui-se como síntese de múltiplas contradições exige, para sua apreensão, um profundo e árduo exercício de abstração e de análise.

Entra aí o papel da educação, como instrumento capaz de oferecer elementos para a superação do senso comum e a construção da *consciência filosófica*. Não há transformação (em uma perspectiva emancipatória) sem conhecimento profundo da realidade que se pretende transformar. Isso supõe também a apreensão do conhecimento já siste-

matizado e historicamente acumulado. A tradição marxista assevera, como fundamental para o processo de mudança (revolucionário), a posse do conhecimento pelos trabalhadores. Será essa a perspectiva dos livros e outros materiais didáticos utilizados para o ensino da sociologia? A perspectiva desses materiais está para fazer a crítica radical da sociedade capitalista ou para servir de mecanismo de controle social?

A busca da compreensão do trabalho, a partir do referencial marxista, justifica-se pelo fato de se considerar o referencial mais radical para a compreensão do modo capitalista de produção. Trata-se de um referencial teórico elaborado com base na análise do funcionamento desse modo histórico de produção e que, além de se propor conhecer, propõe sua superação. Afinal, para Marx, quem faz a história são as classes sociais em permanente luta.

Os livros e outros materiais didáticos serão apresentados em blocos, procurando-se destacar as características centrais comuns, bem como as diferenças, os referenciais teóricos e as perspectivas apresentadas.

O TRABALHO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Livros didáticos temáticos

O primeiro bloco apresenta os livros didáticos temáticos de nível médio para o ensino da sociologia e concentra o maior número de obras indicadas pelos PCNs: Oliveira (2000), Costa (2000), Tomazi (2000), exceção apenas para Meksenas (2001) que, por sua vez, é indicada pela Proposta Curricular de Santa Catarina.

Um ponto comum entre os autores desse bloco tange à utilização desses materiais pelos professores de sociologia ouvidos na pesquisa de campo. A pesquisa mostrou que esses autores são os mais conhecidos, utilizados e considerados como bons autores de livros didáticos. Além disso, todos esses livros didáticos foram revisados por seus autores para se adaptarem às novas exigências da reforma do Ensino Médio.

O trabalho é apresentado a partir de sua definição ou sentido, entendido como *atividade humana que transforma a natureza e cria*

os bens de que se necessita para produzir a vida. Os autores também procuram situar o trabalho historicamente, apresentando-o a partir das várias formas que vai assumindo nos diversos modos de produção. O conceito de trabalho como tripalium – instrumento de tortura – é apresentado para poder falar do seu sentido negativo. Em síntese, aparece a ideia de trabalho em geral, trabalho abstrato, trabalho alienado, sinônimo de exploração.

O autor clássico mais utilizado pelos autores é Karl Marx, tanto para fazer a crítica ao modo capitalista de produção, como para apresentar o sentido do trabalho como atividade necessária à espécie humana. Oliveira (2000), porém, difere-se dos demais autores desse bloco por não reivindicar nenhum autor clássico para apresentar a temática do trabalho. Ademais, o referido autor lança mão de conceitos da sociologia, como por exemplo, o de trabalho produtivo, apresentando-o com uma interpretação própria, sem referenciar-se em nenhum autor clássico do pensamento sociológico.

A perspectiva dos autores desse bloco pode ser considerada crítica, uma vez que há um esforço para explicar o significado do trabalho submetido à ordem capitalista e a necessidade de se romper com essa ordem e construir uma outra sociedade. No entanto, nenhum desses autores aponta uma saída revolucionária para a questão, ao menos nos tópicos analisados. Oliveira (2000) pode ser compreendido como uma exceção ao bloco por apresentar uma perspectiva voltada mais para a cidadania, para a inclusão social. O autor sustenta a ideia de que os salários estão relacionados com a qualificação profissional e, portanto, cabe ao indivíduo procurar a qualificação necessária para disputar uma vaga no concorrido mercado de trabalho. A ciência e a técnica ocupam lugar de destaque na análise feita pelo autor e são apontadas como fatores diretamente ligados à acumulação de capital.

Costa (2000) e Meksenas (2001) procuram estabelecer uma relação entre trabalho e cultura. Consideram que o trabalho cria a cultura e ambos tornam-se conceitos fundamentais para a compreensão da sociedade. Costa também se destaca por trazer à tona a ideia da sociedade do não trabalho, ou sociedade do tempo liberado. Para a autora, o trabalho perderá a importância que teve nos últimos anos

e, além disso, entende que as novas tecnologias e os novos processos produtivos estão gerando novas formas de trabalho.

Ainda quanto a esse primeiro bloco, Meksenas é autor de um outro livro de sociologia, voltado para o magistério de Ensino Médio, intitulado *Sociologia* (MEKSENAS, 1994). Nessa obra, em linhas gerais, o autor desenvolve a mesma estrutura da obra ora apresentada, com uma pequena diferença em relação à apresentação dos conceitos de alienação e ideologia como fundamentais para a compreensão da divisão do trabalho.

Livros didáticos não temáticos

O segundo bloco – que trata dos livros didáticos não temáticos – dá ênfase às obras de Guareschi (1987) e Piletti (1990). Guareschi busca mostrar uma visão mais estrutural do funcionamento da sociedade. Nesse esquema estrutural de sociedade, o trabalho é apresentado a partir de uma concepção geral, seguindo as especificidades que assume em cada modo de produção. No modo capitalista de produção, o trabalho é a chave para a compreensão desse modo societal. Nota-se um esforço do autor para explicar como se produz o capital a partir da exploração da força de trabalho. Todavia, percebe-se uma certa confusão na explicação dada à mais-valia e ao lucro. O autor pretende, conforme fala na introdução e no próprio título da obra, apresentar uma *sociologia crítica*, que seja alternativa *para a mudança*. Propõe a prática de uma sociologia capaz de fazer a crítica e romper com a ordem estabelecida. Não apresenta, porém, uma saída revolucionária, capaz de pôr abaixo a ordem vigente e, sim, aponta a saída pela via reformista, na qual a prática do cooperativismo conduziria à libertação da classe trabalhadora.

Piletti (1990), por sua vez, aborda a temática do trabalho a partir de conceitos tais como classe social, desigualdade social, modos de produção. O modo capitalista de produção cria duas classes fundamentais: a dos donos dos meios de produção e a dos trabalhadores, que estabelecem uma relação. Pela venda da força de trabalho, os trabalhadores recebem um salário para sua sobrevivência, enquanto os

capitalistas apossam-se de parte do trabalho não pago. Considerando tal relação de exploração, o autor aponta para a necessidade de se romper com esse modo de produção e o socialismo é indicado como alternativa para a mudança. Piletti, assim como Guareschi, reivindica o referencial marxista de análise.

Livros didáticos de outras disciplinas

O terceiro bloco, composto por livros didáticos de outras disciplinas utilizados para o ensino da sociologia, analisa quatro obras: Ribeiro (2000), Cotrin (1996), Aranha e Martins (1995) e Chaui (2000). Essas obras apareceram na pesquisa de campo, como também na indicação feita pelos PCNs para o ensino da disciplina de filosofia.

As obras têm em comum uma abordagem cultural do trabalho. Procuram defini-lo, situá-lo historicamente e tecer uma crítica maior ao trabalho submetido ao modo capitalista de produção. Para isso, servem-se do referencial marxista. Karl Marx é utilizado tanto para definir o que seja trabalho, como para fazer a crítica ao trabalho sob o controle do capital.

Ribeiro centra sua abordagem no trabalho como possibilidade de realização e/ou de alienação. Inicialmente apresenta o trabalho em sentido geral – como atividade do homem transformando a natureza – presente em todos os tipos de sociedade. Em seguida, destaca que o trabalho, ao longo da história, vai assumindo formas diversas nos vários modos de produção. Em alguns deles, como no caso do escravismo, torna-se sinônimo de castigo, fazendo jus ao significado etimológico: *tripalium* = instrumento de tortura.

O autor apresenta a contribuição de alguns dos pensadores clássicos, a saber, Smith, Weber, Marx, entre outros. Não segue, contudo, rigorosamente o conceito exibido pelos clássicos. Na parte conceitual, por exemplo, mostra o trabalho produtivo não no sentido apresentado por Marx, mas como aquele que produz riquezas, mercadorias. Dedicou uma parte considerável do texto para a explicação do processo de trabalho no modo capitalista de produção, enfatizando o fenômeno da alienação, o gerenciamento de tipo fordista e taylorista.

O autor salienta que a realização da pessoa humana pelo trabalho não é possível a partir da lógica do capital, porém não aponta como a humanidade pode se libertar desse modelo societal. No que concerne à perspectiva histórica, o autor propõe como horizonte a *conquista da cidadania plena*.

A abordagem feita por Cotrin (1996) é bastante próxima à de Ribeiro, pois, da mesma forma, enfatiza o trabalho como possibilidade de realização e alienação, assim como oferece uma abordagem histórica do trabalho. No entanto, traz outras reflexões acerca da temática, como, por exemplo, a que aborda a sociedade do tempo liberado. O autor, calcado em alguns pensadores modernos, tais como Offe, Gorz e Giannotti, diz que a automação tecnológica criou essa possibilidade e, portanto, está posta para a humanidade a libertação do trabalho rotineiro e alienado, uma vez que a ciência e a tecnologia modernas apresentam essa capacidade libertadora. A pergunta que Cotrin não responde, até porque não a fez, é se isso é possível no modo capitalista de produção.

Da mesma forma, Aranha e Martins (1995) seguem, em linhas gerais, o esquema anteriormente apresentado. Definem o trabalho, apresentam uma abordagem histórica e centram a reflexão a partir do conceito de alienação descrito por Marx. O referencial habermasiano da comunicação interativa parece vir à tona quando as autoras falam das mudanças ocorridas na sociedade capitalista contemporânea. Embora a perspectiva seja histórico-crítica, a ideia de inclusão pela conquista da cidadania aparece explicitamente, ao passo que a ruptura revolucionária não é apresentada.

As três primeiras obras desse bloco são temáticas, ficando explícita a abordagem do trabalho proposta pelos autores. Por sua vez, Chauí (2000), em *Filosofia*, apresenta uma obra mais histórica e complexa. Não exhibe a temática do trabalho de forma direta, mas sim, diluída no pensamento dos autores clássicos ao longo da obra. A autora permite uma maior manifestação dos autores clássicos por meio de seus textos selecionados e comentários. O sentido geral de trabalho aparece ligado à temática da cultura, porém há outras concepções de trabalho, principalmente a visão dos pensadores liberais e a marxista.

Livros de introdução geral à sociologia

O quarto bloco apresenta livros didáticos de introdução geral à sociologia que foram elaborados por seus autores para oferecer elementos introdutórios para os que ainda não tiveram uma iniciação à sociologia. Abordam os principais pensadores clássicos, bem como algumas temáticas do mundo da sociologia. No tocante aos clássicos, o destaque recai sobre a vida, pensamento e obras de Marx, Weber e Durkheim. Quanto às temáticas básicas da sociologia, dão ênfase para: interação social, grupos e classes sociais, cultura e organização social, controle e mudança social, os processos sociais, Estado e política, modos de produção, dentre outros. Alguns autores apresentam a temática do trabalho em um capítulo específico; outros desenvolvem a temática relacionada a outros temas, como, por exemplo, classes sociais, desigualdades sociais, modos de produção, entre outros. A seguir, uma síntese das principais características de cada obra no que tange à temática do trabalho.

Dias (2005) apresenta o tema do trabalho em um capítulo específico, assinalando aspectos históricos, definição e tendências atuais do mundo do trabalho. O autor entende o trabalho como uma realidade para todo ser humano capaz de exercê-lo; ato que modifica a natureza e adapta-a às suas necessidades, conforme Marx no capítulo V de *O capital*.

O referencial do autor é eclético, com um predomínio das ideias de Marx. Na abordagem histórica, procura apresentar como o trabalho foi se constituindo ao longo da história e a forma que assume no modo capitalista de produção. Discute alguns aspectos do trabalho em Marx, sobretudo o trabalho alienado; no entanto, não apresenta o trabalho produtivo de capital – forma especificamente capitalista.

Uma novidade, que até aqui não havia aparecido e que o autor apresenta, refere-se à formação da classe operária e às novas exigências para a classe trabalhadora a partir das novas formas de gerenciamento, advindas da reestruturação produtiva, como também ao papel que as ONGs vêm assumindo nos últimos anos. Observa-se, entretanto, uma certa dicotomia no que diz respeito aos setores produtivos. Para o au-

tor, vem crescendo muito o setor de serviços, fazendo diminuir o setor industrial, alterando, com isso, a configuração de classe social. Talvez a discussão sobre o trabalho produtivo em Marx possa elucidar a questão.

Embora a perspectiva do autor seja a de oferecer um referencial para a crítica da sociedade capitalista, ele aponta para a necessidade de adaptação ao mundo em mudanças e para a construção da cidadania.

Bins (1990), por sua vez, apresenta uma obra não temática com uma opção pelo materialismo histórico e dialético e, com isso, parece conseguir um bom tratamento à abordagem feita por Marx. As categorias de trabalho produtivo e improdutivo, porém, parecem ter ficado um pouco obscuras, quando afirma:

Todos vivemos da riqueza produzida pelo sistema econômico; mas, pelo menos para o enfoque marxista, os trabalhadores improdutivos vivem indiretamente da riqueza (mais-valia) produzida pelos produtivos. Assim, nos países subdesenvolvidos, a quantidade de pobres é gigantesca, mas a classe operária é relativamente reduzida (p. 24).

A perspectiva do autor é de crítica ao modelo atual, ao mesmo tempo em que oferece uma síntese histórica do referencial marxista, na perspectiva de torná-lo “mais aberto e racional”.

Lakatos e Marconi (1999) exibem uma obra com vários temas de sociologia; todavia não abordam a temática do trabalho diretamente. O trabalho aparece relacionado às classes sociais, apresentado por Marx. Já a divisão do trabalho, que não é referenciada em Marx, é apresentada como divisão de tarefas que pode ser por sexo, idade, habilidades. Nesse sentido, tem a ver com a cultura e não com a relação de produção.

As autoras também apresentam uma visão histórica do trabalho e sua divisão social, destacando as ocupações modernas, os novos perfis profissionais exigidos com base nos novos modelos organizacionais, o que permite dizer que a perspectiva das autoras é o da adaptação dos indivíduos às mudanças que a sociedade atual exige.

Castro e Dias (2001), Sell (2002), Quintaneiro, Barbosa e Oliveira (2003) apresentam suas contribuições a partir dos clássicos, Marx,

Durkheim e Weber. Castro e Dias (2001) adicionam a contribuição de Parson. Com relação ao tema do trabalho, Quintaneiro, Barbosa e Oliveira (2003) centram suas atenções no binômio trabalho e alienação, tomando como referência os Manuscritos de 1844, e mencionam que o fundamento da alienação, para Marx, encontra-se na atividade humana prática, ou seja, o trabalho. Para elas, de acordo com Marx, a alienação é o estranhamento entre o trabalhador e sua produção, e “seu resultado é o trabalho alienado, cindido que se torna independente do produtor, hostil a ele, estranho, poderoso, e que ademais, pertence a outro homem que o subjuga – o que caracteriza uma relação social” (p. 52).

Após análise dessas características do trabalho alienado e suas consequências para o trabalhador, as autoras apontam para a necessidade da superação da ordem social do capital e a construção de uma sociedade que vença todas as formas de alienação: a sociedade comunista.

Sell (2002), por sua vez, toma como referência o volume I de *O capital* de Marx para explicar a relação capitalista de produção a partir da mercadoria, seu valor de uso e valor de troca, explicitando como a força de trabalho, sob o modo capitalista de produção, também se torna uma mercadoria. É possível observar que nem Sell, nem Quintaneiro, Barbosa e Oliveira mostram todos os aspectos do trabalho apresentados por Marx, o que implica o aluno buscar outras leituras para poder fazer uma análise mais complexa da temática do trabalho.

A contribuição de Durkheim à temática do trabalho é apresentada por Sell (2001), Quintaneiro, Barbosa e Oliveira (2003) a partir da divisão do trabalho, explicitando a transformação da solidariedade mecânica para a orgânica. A solidariedade constitui-se nos laços que unem os membros entre si, sendo a solidariedade orgânica derivada da divisão do trabalho.

A respeito de Weber, tanto Sell (2002), como Quintaneiro, Barbosa e Oliveira (2003) apresentam sua contribuição à temática do trabalho a partir do livro *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Segundo os autores, para Weber o trabalho tem um valor em si mesmo, e o operário ou o capitalista puritanos passam a viver em

função de sua atividade ou negócio e só assim têm a sensação da tarefa cumprida. O puritanismo condenava o ócio, o luxo, a perda de tempo e a preguiça. A salvação está relacionada ao trabalho e, neste sentido, ricos e pobres deveriam trabalhar sem descanso, o dia todo, pois esse é o desígnio de Deus. Ambos deveriam glorificar a Deus por meio do trabalho, de suas atividades produtivas. Os pobres se contentavam com seu pouco e os empresários sentiam-se abençoados por estarem dedicados à produção de riqueza.

Ainda segundo os autores, Weber destaca que a perspectiva trazida pelos protestantes permite aos empresários reverterem sua condição de baixo prestígio social e se transformarem nos heróis da nova sociedade que se instalava.

Vale lembrar que esse foi apenas o impulso inicial, já que depois o capitalismo liberou-se da religião e passou às paixões puramente mundanas. Tanto é assim que o capitalismo moderno já não necessita mais do suporte de qualquer força religiosa e sente que a influência da religião sobre a vida econômica é tão prejudicial quanto a regulamentação pelo Estado.

Bazarian (1986) aborda a temática do trabalho diluída em vários tópicos, procurando enfatizar a parte conceitual e histórica do trabalho, servindo-se do referencial marxista. Na parte conceitual, toma como referência a introdução do capítulo V de *O capital* que apresenta o trabalho como produtor de bens materiais; atividade que transforma a natureza adaptando-a às necessidades humanas.

Na parte histórica, destaca os modos de produção apresentados por Marx. Quanto ao trabalho no modo capitalista de produção, relata que esse modo societal cinde a relação do homem com os meios de produção. No capitalismo, “temos, de um lado, os capitalistas que são os proprietários dos meios de produção, das fábricas, etc., e, por outro lado, temos os assalariados, os operários, os trabalhadores, que só têm como fonte de riqueza sua força de trabalho, que é alugada aos capitalistas” (p. 110). Daí a necessidade defendida por Marx e pelos marxistas de se mudar essa base material, pois “se a forma de propriedade for comum, a posição dos indivíduos e dos grupos sociais na produção

será a mesma, porque ninguém tem propriedade [...]” (p. 112-113).

Do ponto de vista das relações de produção, o autor identifica três tipos fundamentais de sociedade: as sociedades primitivas, caracterizadas pela propriedade comum, sem classes; as sociedades classistas (escravista, feudal, capitalista), com propriedade privada e classes antagônicas e sociedades socialistas, com propriedade estatal, sem classes antagônicas.

Ferrari (1983) exhibe temas diversos de sociologia, sendo que a temática do trabalho não é abordada diretamente, encontrando-se diluída nos pensamentos dos clássicos ou em outras temáticas afins ao mundo do trabalho. Uma delas é a da divisão do trabalho, entendida por Ferrari de modo semelhante a Lakatos e Marconi (1999), como a distribuição das pessoas de acordo com suas tarefas ocupacionais e, nesse sentido, encontra-se relacionada ao sistema de status. Essa compreensão de divisão do trabalho está, em certa medida, ligada à compreensão de Durkheim, não fazendo sentido a partir do referencial marxista.

O referencial marxista, por sua vez, é citado na compreensão de classe social, quando afirma que o que define classe social é a posição que as pessoas ocupam em relação aos meios de produção. Em seguida, porém, Ferrari ressalta que é a *renda* o que define a classe social, e assume uma posição que provoca estranheza quando diz que, no caso brasileiro, os membros da classe baixa-alta, ou classe trabalhadora, são os identificados como membros do proletariado e que dependem para a sua sobrevivência do aluguel de seu esforço físico. Geralmente percebem uma renda inferior a 5 salários mínimos, diminuindo até dois salários mínimos. Para o autor, esses formam a classe trabalhadora.

Livros paradidáticos

O quinto bloco, composto por livros paradidáticos, apresenta um total de cinco obras que versam sobre vários aspectos do mundo do trabalho. Paulo Sérgio do Carmo é autor de dois desses livros individualmente e autor de um capítulo de um terceiro, organizado por Marcia Kupstas.

Em *A ideologia do trabalho*, Carmo (1992) procura mostrar vários aspectos relacionados à temática do trabalho. Inicialmente busca definir o que seja trabalho e, para isso, recorre ao capítulo V de *O capital* de Marx. Posteriormente, apresenta o significado etimológico da palavra (trabalho = tripalium = instrumento de tortura), oferecendo também uma visão histórica do trabalho. A explicitação do trabalho no modo capitalista de produção ocupa maior espaço explicativo. O autor sustenta que, nesse modelo de sociedade, o próprio trabalhador transforma-se em mercadoria e, ainda mais, que o trabalho aliena; daí a necessidade de libertar o homem do fardo do trabalho. Entende também que esse deveria ser o papel do movimento trabalhista: pôr fim à sociedade do trabalho.

Retomando à compreensão que Carmo tem de Marx, o mesmo entende que o trabalho, e não o capital, seja o personagem central da teoria marxista, visto que é o trabalho que dá sustentáculo ao capital. Quanto aos marxistas (os ortodoxos), Carmo culpa-os de exaltarem o trabalho, uma vez que o consideram o fator essencial da vida real dos homens. A consequência disso é que, apesar das críticas à sociedade do trabalho, acaba-se por aceitar a sociedade do trabalho e dedica-se toda nossa existência a ela.

A possibilidade do fim da sociedade do trabalho foi trazida pelos avanços no campo científico e tecnológico. No entanto, o que se vive é a glorificação da sociedade do trabalho para os que têm trabalho e, por outro lado, a condenação dos que não têm.

A respeito da geração de empregos, o autor entende que os poucos empregos que ainda existem são gerados a partir da produção de bens pouco duráveis, bem como pela criação de necessidades artificiais e do lazer alienado, isso é o que mantém a economia. Sustenta também que enquanto não acontecer o tal fim da sociedade do trabalho, a saída que os trabalhadores têm é lutar pela redução da jornada de trabalho.

Em *O trabalho na sociedade global*, Carmo (1998) parece repetir as mesmas concepções presentes em *A ideologia do trabalho*, abordando a temática do trabalho de modo geral, descontextualizada

de sua forma social histórica. Sustenta que o trabalho é um acontecimento histórico que apareceu muito tarde na evolução das sociedades e está destinado a um desaparecimento próximo.

A perspectiva apontada por Carmo em *Tecnologia e trabalho* (CARMO, 1997) é a mesma de seus outros textos, qual seja, a de pensar possíveis saídas para o mundo do trabalho por meio de reformas por dentro do sistema no sentido de, quiçá, colher algum fruto.

Cumprе assinalar que Carmo traz à tona debates muito oportunos acerca do mundo do trabalho, propondo a discussão de temas fundamentais do sistema capitalista como, por exemplo, o lucro, o desemprego, o uso da ciência e a tecnologia.

Ainda no bloco cinco, em *Trabalhar pra quê*, Aranha (1997) segue, em linhas gerais, a abordagem de Carmo e de outros autores analisados anteriormente. Procura situar o trabalho e seu sentido na sociedade atual; destaca o fardo que o trabalho significa para muita gente; seu sentido etimológico (*tripalium*) identificado com labor, sofrimento, dor, fadiga, tortura; procura também buscar um significado positivo para o trabalho. Propõe entendê-lo como algo cultural, construtor do homem, instrumento de liberdade. “O homem se faz pelo trabalho. Ou seja, ao mesmo tempo em que produz coisas, torna-se humano, constrói a própria subjetividade” (p. 23), diferentemente dos animais que se guiam pelo instinto, agindo sempre de forma idêntica.

Afirma, no entanto, que poucos conseguem colocar em prática o que projetaram, ou seja, de maneira geral, prevalece a separação entre concepção e execução. A razão disso está por se viver numa sociedade hierarquizada, na qual os trabalhadores manuais estão excluídos do acesso à educação formal. Para Aranha, a satisfação do trabalhador para com seu trabalho viria se ele pudesse juntar as duas coisas: o pensar e o agir.

Diz, ainda, ter havido uma grande transformação histórica no processo de trabalho até que, no modo capitalista de produção, a força de trabalho transformou-se em mercadoria. Por outro lado, não somente a força de trabalho transforma-se em mercadoria, mas também

o trabalhador. Na economia capitalista, prevalece “a lógica do mercado”, ou seja, os produtos do trabalho adquirem um valor de troca. Nesse contexto, ao vender sua força de trabalho mediante o salário, o operário também se transforma em mercadoria.

Acrescenta que a emancipação do trabalhador só será possível no momento em que esse possa decidir o que fazer, como fazer, para que fazer. Para isso, o critério de decisão precisa ser verdadeiramente humano e não exclusivamente econômico. Mais ainda: o homem e sua força de trabalho não são mercadorias, portanto, a lógica do mercado não pode se sobrepôr à ordem da vida. É preciso construir uma sociedade emancipada, na qual o trabalho seja condição de libertação do homem. Para se conseguir tal intento, deve-se agir em vários setores. O primeiro é o de tomar consciência da situação; o segundo encontra-se na luta pela escola democrática, que não exclua os pobres e os trabalhadores manuais.

Além do mais, os avanços da tecnologia e da automação permitem diminuir a jornada de trabalho e dar mais tempo para o lazer e formação pessoal e, com isso seria possível integrar o trabalho à vida, reconquistando assim sua dimensão humana. E, certamente, ter-se-ia mais prazer com ele.

A concepção de Aranha em relação à emancipação do trabalhador é bastante semelhante à maioria dos autores analisados anteriormente, uma vez que concebe que ela não está vinculada às questões da emancipação da classe como um todo, nem com a ruptura do modo capitalista de produção. Fala em “acabar com as diferenças sociais”, ao mesmo tempo em manutenção da propriedade privada.

Sob o mesmo ponto de vista dos autores analisados nesse bloco, Nascimento e Barbosa (2001), em *Trabalho: história e tendências*, apresentam sua obra paradigmática compreendendo o trabalho a partir das transformações que estão ocorrendo, principalmente dos aspectos relacionados às contradições e perspectivas do mundo do trabalho.

O objetivo da obra é apresentar elementos que possam ajudar na compreensão do mundo do trabalho conciliando as formas de organização do trabalho atual no sentido de criar condições para integrar as

peças que se encontram à margem do trabalho e, consequentemente, da cidadania. Os autores consideram que o trabalho encontra-se inserido numa sociedade contraditória e, portanto, é produtor de riquezas e, ao mesmo tempo, condição de alienação.

Após apresentarem o histórico e a constituição do trabalho na sociedade capitalista, os autores, diferentemente dos anteriormente apreciados, apontam algumas perspectivas e tendências: diminuição do emprego direto nas grandes empresas; crescimento do terceiro setor; crescimento das pequenas empresas; a economia informal - um dos setores que mais tem crescido no Brasil, devido sobretudo ao aumento do desemprego; incremento do setor de serviços, principalmente de turismo, diversão e lazer; crescimento do setor de comunicação e de informática, indústria aeroespacial, economia ligada ao tráfico de drogas e armas e prostituição.

Ante a ordem internacional estabelecida para o mundo do trabalho, os autores destacam os movimentos antiglobalização que rejeitam a atual ordem, o que indica a necessidade de se criar uma nova cultura do trabalho.

Rematando o quinto bloco, tem-se Willian Jorge Gerab e Waldemar Rossi (1997) com a obra *Indústria e Trabalho no Brasil*. O texto serve para entender alguns elementos da história da formação do modo capitalista de produção no Brasil, bem como um pouco da história da organização da classe trabalhadora. Os sucessivos processos de reestruturação do capital, por meio de novas formas de produção e gerenciamento, são acompanhados de perto pelo movimento dos trabalhadores que, com suas sucessivas lutas, procuram defender-se dos ataques desferidos pelas políticas da burguesia.

Os autores mencionam também o papel que o Estado tem desempenhado na história da luta de classes como um aliado da burguesia e defensor de seus interesses. Merece destaque a política do governo Getúlio Vargas em relação à classe trabalhadora, visto que esse governo conseguiu implantar sua política graças ao peleguismo - atitude de adesão de líderes sindicais - que, vendendo-se por um bom preço, ajudavam a amaciar a luta dos trabalhadores contra governos e patrões.

Por outro lado, cumpre observar que, por ser um trabalho produzido no final da década passada, sofre com a limitação histórica. Certas questões que naquele momento estavam em evidência hoje estão superadas, como, por exemplo, o sonho da eleição de um presidente nascido do seio da luta dos trabalhadores que pudesse redirecionar as políticas públicas para a classe trabalhadora. O texto afirma que as derrotas de Lula para Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso mostraram a vitória do projeto da classe dominante. Servindo-se de meios desleais, impuseram uma derrota ao candidato dos trabalhadores e adotaram um projeto neoliberal de governo. A derrota de Lula foi fruto de “grandes investimentos financeiros [...], em assessoria de marketing político, com campanhas gigantescas na mídia. Procurou-se evitar, a qualquer custo, a vitória do projeto alternativo, popular e democrático concorrente da classe dominante” (p. 62). Com a vitória de Fernando Henrique e sua ação de governo, “passou a se implantar, de forma mais contundente que antes, o projeto neoliberal, que aplica políticas que modificam de modo nefasto as estruturas econômicas e sociais no Brasil” (ibidem).

Apostilas

O sexto bloco analisou as apostilas dos sistemas educacionais Expoente e Energia. A apostila do sistema Expoente para o ensino da sociologia foi elaborada por Vianna; Andrade e Filho (2006), e como não se trata de uma apostila não temática, o tema do trabalho não é abordado diretamente, encontrando-se diluído em temas tais como: camadas, classes e desigualdades sociais e miséria.

Merece destaque a maneira com que os autores apresentam Karl Marx. Primeiro situa-o como o maior crítico do capitalismo e também um dos filósofos mais importantes do mundo contemporâneo, para, em seguida, apresentar um quadro de algumas previsões que Marx fez – “o que Marx disse” – e, paralelamente, “o que de fato aconteceu” (ver quadro a seguir).

O QUE MARX DISSE:	O QUE ACONTECEU:
No regime capitalista, os trabalhadores ficariam cada vez mais pobres e não teriam acesso ao conhecimento.	No regime capitalista, os trabalhadores ficaram cada vez menos pobres e estudam cada vez mais.
O descontentamento dos trabalhadores com o capitalismo criaria uma consciência revolucionária.	Nos países onde houve revolução, ela não partiu dos operários, mas de partidos políticos.
A revolução comunista aconteceria em nações avançadas.	A revolução aconteceu no país mais atrasado da Europa, a Rússia, em 1917.
O capitalismo estaria condenado a perder sua força progressista. O comunismo era a alternativa para a retomada do progresso	A força progressista do capitalismo aumentou e atingiu o apogeu no final do século. O comunismo acabou.
A propriedade privada e a competição eram anarquia. O planejamento de economia era a melhor alternativa.	A URSS centralizou a economia, mas o país produzia mais armas do que manteiga e pão.

Fonte: Vianna, Andrade e Filho (2006), apostila do Expoente.

Cumpramos observar que os autores não citam a fonte da qual extraíram “o que Marx disse”, causando uma certa desconfiança e algumas interrogações uma vez que não fica claro o objetivo da comparação.

Para os mesmos autores, a perspectiva para a solução da problemática social, principalmente para o problema do desemprego, está na educação. Argumentam que o problema do desemprego está relacionado à baixa escolaridade. O analfabetismo, em primeiro lugar, ou a baixa escolaridade são os fatores responsáveis pelo desemprego e pelas desigualdades sociais.

De sua parte, o Sistema de Ensino Energia apresenta dois tipos

de apostilas. A primeira em quatro fascículos é utilizada pelos próprios alunos do Colégio Energia. Os fascículos tomados para análise são os que foram utilizados até 2005. A segunda apostila é destinada para colégios que adotam o material do Sistema de Ensino Energia. Tomar-se-á, para tecer algumas considerações, a apostila disponível para as escolas que adotam o material do referido sistema de ensino por dois motivos: o primeiro é que esse material atinge um número maior de alunos, visto que vários colégios fazem uso do material do Sistema Energia; o segundo, por ser um material temático que aborda diretamente a questão do trabalho.

De modo semelhante a outros materiais analisados, a apostila do Colégio Energia faz algumas considerações acerca das alterações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, além de um resgate histórico do trabalho, procurando defini-lo como uma atividade essencial à vida humana.

O ponto que merece mais atenção refere-se à perda da centralidade do trabalho na sociedade atual a partir das análises de autores marxistas e dos chamados neoclássicos. Os autores de linhagem marxista são identificados com uma posição mais determinista, concebendo que os aspectos econômicos acabam por moldar o social e os neoclássicos, por sua vez, têm uma perspectiva mais cultural e são mais ecléticos.

Apresenta alguns pontos atribuídos como pensamento dos marxistas: o mercado de trabalho é um fenômeno recente, fruto do desenvolvimento tecnológico, da acumulação prévia e da proletarianização de amplos grupos sociais; a consciência de classe emerge das relações sociais de produção; o principal ator coletivo são os trabalhadores colocados em grandes quantidades dentro das indústrias, com uma relativa divisão de trabalho.

Também traz características do pensamento neoclássico: o mundo do trabalho é povoado por indivíduos independentes, autotomados que tomam suas decisões com base em interesses e preferências individuais; o trabalho como condição de liberdade. O texto lembra que os marxistas afirmam serem os trabalhadores obrigados a traba-

lhar em condições de exploração e alienação; a história do trabalho traz a cultura de cada época histórica e culturalmente conhecida; o enquadramento das pessoas na pirâmide social está relacionado a questões históricas e de renda; o cenário produtivo atual superou o modelo anterior da grande fábrica, com muitos trabalhadores; hoje prevalece a utilização de poucos funcionários e muita tecnologia; as empresas mundializam-se e, com isso, diminuem os conflitos; cresce o número de empregos autônomos, trabalho temporário, tempo parcial, trabalho a domicílio; há uma descentralização de empresas e um crescimento de novas formas de propriedade ou de novos arranjos produtivos, como a subcontratação.

O texto deixa a entender que a perspectiva intitulada neoclássica é a que melhor explica o contexto atual e o desafio para os sociólogos “é produzir novos conhecimentos” a partir da realidade posta. Qualquer outra perspectiva como, por exemplo, a que aponta para a necessidade da superação do capitalismo (a revolucionária) parece ficar de fora.

Paradoxalmente, para explicar a mais-valia – no item *capital, capitalismo e mais-valia* –, o texto recorre a Marx. Em destaque aparece: para Marx, mais-valia é o excedente de valor produzido que não é devolvido ao trabalhador e sim apropriado pelo capitalista.

Convém ponderar que Marx e os marxistas pensam muito mais coisas acerca do mundo do trabalho do que o sugerido pela apostila em foco, e que alguns pontos atribuídos aos neoclássicos também são temas de análise dos marxistas como, por exemplo, a questão da centralidade ou não do trabalho na sociedade atual, a discussão sobre a reestruturação produtiva, a globalização, entre outros, muito embora, com perspectivas diferentes da dos chamados neoclássicos ou pós-modernos. Embora os esquemas tenham um fim didático e sejam válidos, devem merecer todo cuidado na hora de serem elaborados para não empobrecer o conhecimento e/ou passar ideias distorcidas dos fatos.

Para os autores da apostila, os principais desafios para a sociologia seriam a compreensão das mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho, tais como: a flexibilização; as novas formas de trabalho; os novos papéis do sindicalismo ante os contratos de trabalho

cada vez mais individualizados; as relações de dominação dos mais fortes sobre os mais fracos; a questão dos excluídos; os impactos causados pelas perdas de direitos sociais e trabalhistas, ou seja, o papel da sociologia está circunscrito à ordem estabelecida.

Dicionários

O sétimo e último bloco apresenta os dicionários especializados. Analisou-se um total de cinco obras, Abbagnano (2003); Bottomore et al. (2001); Boudon e Porricaud (2002); Japiassu e Marcondes (1996) e Johnson (1997), sendo duas especificamente de sociologia, duas de filosofia e uma específica do pensamento marxista. Em linhas gerais, os dicionários exibem o conceito de trabalho e sua relação com temas afins, tais como: alienação, desemprego e subemprego; estrutura ocupacional; mercado; mobilidade social; profissão e profissionalização; sociedade pós-industrial; trabalho doméstico, trabalho e força de trabalho; valor econômico, entre outros. O autor mais utilizado pelos vários dicionários para explicitação da temática é Karl Marx .

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MATERIAIS ANALISADOS

A análise da categoria trabalho nos livros didáticos e outros materiais utilizados para o ensino da sociologia permite chegar a algumas constatações iniciais.

A primeira delas diz respeito às características centrais mostradas pelas obras analisadas. No trato dado à categoria trabalho, a quase totalidade das obras procura defini-lo, situá-lo historicamente, bem como destacar sua importância vital para a espécie humana.

A definição mais comum é a de que o trabalho é uma atividade tipicamente humana, necessária para transformar a natureza, com vistas a produzir os bens necessários à reprodução da vida humana. A referência básica utilizada para a definição do trabalho é um excerto

extraído do início do capítulo V de *O capital* de Karl Marx. Contudo, deve-se estar atento para o fato de Marx, nesse momento do texto, estar tratando do trabalho em seu sentido geral, independente do modo histórico que se concretiza e, portanto, não é suficiente para compreendê-lo a partir do modo capitalista de produção.

Historicamente, o trabalho passou por vários processos, começando pela comunidade primitiva, passando pelas sociedades escravista e feudal, chegando ao modo capitalista de produção marcada-mente com a revolução industrial. Na sociedade atual, o trabalho tem características próprias definidas principalmente pelo fenômeno da globalização e das alterações provocadas pelo processo da reestruturação produtiva. A tendência futura apontada por alguns autores sinaliza para a superação da sociedade do trabalho e implantação da sociedade do tempo liberado. Já, para outros autores, a continuação do capitalismo tende a manter o quadro de exclusão, tornando necessário um processo de sua superação.

No que se refere à necessidade do trabalho humano, a ideia comum exibida pelos vários autores está relacionada à condição humana de necessitar dessa atividade para poder produzir-se e reproduzir-se.

Algumas obras mereceram uma atenção especial no momento em que se propuseram a apontar algumas alternativas para o futuro da sociedade do trabalho. Iniciando com Carmo (1992, 1997, 1998). Na obra *A ideologia do trabalho* (CARMO, 1992) apresenta o conceito de trabalho

Como sendo toda atividade realizada pelo homem civilizado que transforma a natureza pela inteligência. Há mediação entre o homem e a natureza: domando-a ele a seu desejo, visa a extrair dela sua subsistência. Realizando essa atividade, o homem se transforma, se autoproduz e, ao se relacionar com outros homens, na realização da atividade, estabelece a base das relações sociais. Dessa forma, a diferença entre o homem e o animal fica evidente, pois o ninho do pássaro ou a casa da abelha, por exemplo, são atividades regidas pelo instinto, programadas, nas quais não há a intervenção da inteligência (CARMO 1992, p. 15-16).

Em primeiro lugar, se o trabalho é considerado como atividade tipicamente humana e necessária, como pode ele, ao mesmo tempo, defender o fim da sociedade do trabalho? Isso significa, portanto, que defender o fim da sociedade do trabalho seria igualmente defender o fim do homem como homem, seria a desumanização, a volta à vida simplesmente instintiva, animal.

Em segundo lugar, a crítica à sociedade do trabalho não deveria ser feita a partir da exploração da força de trabalho pelo capital e, portanto, o desafio à classe trabalhadora seria fazer uma revolução para pôr fim a essa exploração? Em momento algum o autor aponta uma saída emancipatória para a classe trabalhadora.

Em terceiro lugar, parece que falta ao autor ser mais consistente em sua crítica, visto que constantemente cita autores sem dar o devido tratamento, a exemplo do autor clássico Karl Marx. Por várias vezes Carmo reporta-se a ele sem, no entanto, fazer citações da fonte e, além disso, Marx nem sequer é citado na bibliografia ou na sugestão de leitura.

Por fim, chama a atenção a maneira como o autor entende a geração de empregos. Ele afirma que os poucos empregos que ainda existem são gerados a partir da produção de bens pouco duráveis, bem como pela criação de necessidades artificiais e do lazer alienado, isso é o que mantém a economia. O autor também demonstra estar querendo entender o modo capitalista de produção pelo consumo e não pelo processo de produção, no qual se extrai a mais-valia que gera o lucro, valorizando assim o capital. Seguindo a sua lógica a produção de bens mais duráveis faria desaparecer até os poucos empregos que ainda existem. Sustenta também que enquanto não acontecer o tal fim da sociedade do trabalho, a saída que os trabalhadores têm é lutar pela redução da jornada de trabalho.

Em *O trabalho na sociedade global*, Carmo (1998) parece repetir as mesmas concepções presentes em *A ideologia do trabalho*, abordando a temática do trabalho descontextualizada de sua forma social, e afirmando ideias soltas que não permitem fazer a devida crítica ao trabalho no modo capitalista de produção. Vale destacar também as

contradições textuais: num determinado momento diz que é necessário abolir a sociedade do trabalho, e em outro diz ser necessário ter emprego para ter salário e para poder consumir.

Carmo sustenta que o trabalho é um acontecimento histórico que apareceu muito tarde na evolução das sociedades e está destinado a um desaparecimento próximo. Será mesmo? Não seria um tipo de afirmação inconsistente? Uma espécie de visão apocalíptica afirmar que o trabalho “está destinado a um desaparecimento próximo”? Afinal, que tipo de trabalho estaria destinado a um desaparecimento próximo? Como? quem faria isso?

O autor não aponta uma perspectiva emancipatória e leva a imaginar que a *classe trabalhadora chegará ao paraíso* distribuindo o trabalho para todos, ou por meio de iniciativas heróicas das ONGs que ultimamente têm-se voltado para as soluções dos interesses das próprias comunidades onde atuam.

A perspectiva apontada por Carmo em *Tecnologia e trabalho* (CARMO, 1997) é a mesma de seus outros textos, qual seja, a de pensar possíveis saídas para o mundo do trabalho por meio de reformas por dentro do sistema no sentido de, quiçá, colher algum fruto. Afinal, que perspectiva esses textos apontam para a juventude? Será que basta dizer que é necessário se preparar para conseguir um lugar neste mundo tão competitivo? A existência de uma massa de desempregados não é inerente ao modo capitalista de produção? Será possível proclamar “benditas sejam as máquinas” sem um processo revolucionário que tire essas mesmas máquinas do controle do capital e as coloque a serviço dos trabalhadores? O Estado, que na sociedade capitalista é o Estado do capital, vai “taxar as empresas que empregam muita tecnologia”? Não seria um contra-senso criar tal tipo de ilusão?

Apesar do autor discutir temas fundamentais do sistema capitalista como, por exemplo, o lucro, o desemprego, o uso da ciência e a tecnologia, quando aponta alguma alternativa, isso é feito a partir do modelo atual, ou seja, não aponta uma perspectiva emancipatória, revolucionária, apesar de, sistematicamente, reivindicar o marxismo como ferramenta de análise. Como se basear em um referencial tão

poderoso para explicar e criticar a sociedade capitalista - como é o marxismo – sem apontar para a necessidade de sua superação?

Por sua vez, Aranha (1997) fala em “acabar com as diferenças sociais” e evitar que o “homem e sua força de trabalho se torne uma mercadoria”. Em primeiro lugar, as diferenças sociais não serão encerradas enquanto persistir a propriedade privada, em segundo lugar, cumpre observar que se o homem e sua força de trabalho não deveriam ser mercadorias e que a lógica do mercado não poderia se sobrepor à ordem da vida – conforme sustenta Aranha - todavia deve-se atentar para o fato de que não é uma questão de escolha viver ou não em uma sociedade determinada pela mercadoria e pelo capital. Isso significa que, na atual ordem capitalista (aliás aí está o segredo do capital – transformar a força de trabalho em uma mercadoria para daí extrair a mais-valia), o idealismo de Aranha perde força histórica por não apontar para a ruptura do atual modo societal e a construção do comunismo, havendo antes a necessidade do processo revolucionário socialista.

A análise de Nascimento e Barbosa (2001) apresenta um limite de perspectiva, visto que, embora consigam caracterizar o que aconteceu e acontece com o trabalho sob o controle do capital, não têm força analítica suficiente para propor sua superação, de tal forma que a perspectiva apontada se expressa no texto a seguir:

Por tudo isso, ousar lutar por um mundo mais justo, numa época em que somos uma “aldeia global”, é um imperativo fundamental de um planeta melhor para nós e nossos filhos. Porque, como canta Caetano Veloso, “gente foi feita para brilhar e não para morrer de fome” ou morrer de trabalhar. De nossa parte, temos a esperança de que uma cultura do trabalho e da divisão do seu resultado, potencializada pelos avanços tecnológicos da humanidade, poderá dar emprego e sustento para todos, com jornadas de trabalho cada vez menores, resultando em tempo – muito tempo – para o estudo, a diversão, o lazer, o amor e o prazer (p. 84).

Em pleno século XXI, as ideias dos socialistas utópicos do sé-

culo XVIII e XIX (C. Fourier, R. Owen, Saint-Simon, entre outros) fizeram eco nas palavras desses autores.

Gerab e Rossi (1997) contextualizam os efeitos nefastos das políticas neoliberais de Fernando Henrique Cardoso e apontam para a necessidade de um governo dos trabalhadores, encabeçado por um de seus líderes – Luiz Inácio da Silva. As esperanças que os autores nutriam no final da década passada, porém, parece ter sucumbido uma vez que a eleição de um presidente vindo do seio da classe trabalhadora segue as mesmas políticas citadas e criticadas pelos autores.

Em análise última, elencamos algumas observações a respeito da pesquisa feita e do material analisado:

1. Os livros didáticos para o ensino da sociologia apresentam-se de forma temática e não temática, sendo que muitos deles passaram por revisões para se adaptarem às reformas do Ensino Médio brasileiro, como é o caso de Costa (2000), Oliveira (2000), Tomazi (2000).
2. Existe uma limitada produção de material didático para o ensino de sociologia, o que desafia ainda mais os profissionais da área no sentido de buscarem alternativas para enfrentar tais dificuldades.
3. O material didático analisado permite perceber um esforço bastante considerável por parte dos seus autores no sentido de apresentarem um bom material, com uma relativa capacidade explicativa, boa seleção de textos, exercícios, dinâmicas, até porque esse material participa do concorrido mundo das mercadorias e, a partir do momento em que este for mal apresentado, de qualidade ruim, ou duvidosa, não conseguirá espaço no mercado.
4. Dentre os clássicos, Karl Marx aparece em todos os materiais analisados, muito embora com abordagens diferentes. Pelo visto, existe uma relativa compreensão de que o referencial marxista é o que melhor explica a sociedade capitalista. Decorre daí a necessidade de um aprofundamento maior acerca desse autor basilar do pensamento social, filosófico, político contemporâneo. Constatou-se uma utilização bastante acentuada (feita pelos autores ana-

lisados) dos assim ditos escritos do jovem Marx – caracterização essa pouco precisa – principalmente dos Manuscritos de 1844 e do Manifesto de 1848. A obra prima de Marx, a que tem maior poder explicativo – *O capital* – foi pouco explorada, o que torna necessária uma maior e melhor apresentação de tal obra.

5. A utilização dos dicionários pode contribuir muito para a preparação das aulas, elevando assim a qualidade do ensino de sociologia. A pesquisa de campo e a análise dos livros didáticos e paradidáticos revelaram que, entre os autores clássicos, Karl Marx é o que ocupa maior destaque. Considerando o volume de obras desse autor e as interpretações mais diversas, julga-se oportuno indicar o Dicionário do Pensamento Marxista de Tom Bottomore como um bom material de apoio a professores e alunos. Nesse sentido, a obra pode contribuir para os que se deparam com concepções marxistas ao longo de seus estudos.
6. Quanto à abordagem e à perspectiva dos livros e outros materiais didáticos de sociologia acerca da categoria trabalho, a partir dos dados levantados na pesquisa de campo, de maneira geral, os entrevistados assinalam que depende muito do trabalho feito pelos professores, principalmente a tarefa da construção da consciência crítica. Também destacam que são poucos os livros didáticos que apontam alguma perspectiva emancipatória. De maneira geral, os entrevistados consideram tais materiais como fracos, com exceção de alguns que fazem uma abordagem mais crítica. Os entrevistados ainda evidenciam que os textos devem ajudar os estudantes a compreenderem a realidade do trabalho, do emprego; a perceberem que a construção de um outro mundo é possível. A pesquisa de campo também evidenciou que a temática do trabalho é muito abordada nas aulas de sociologia. O questionário exploratório indicou que 94% dos pesquisados abordam a temática, e entre os entrevistados, todos abordam a temática. Ainda segundo a opinião de alguns entrevistados, o trabalho é o fio condutor da disciplina.
7. A Proposta Curricular da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (1998) também inclui o tema do trabalho e suge-

re que o mesmo deve ser desenvolvido a partir dos clássicos da sociologia e apresentar, dentre outras temáticas, a divisão social do trabalho, as forças produtivas, relações de produção, luta de classe, classes sociais, infra e superestrutura, trabalho humano (concepção e execução), modos de produção.

8. A abordagem da temática do trabalho nas aulas de sociologia é sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e PCNs+ de 2002 e compreende uma das quatro unidades sugeridas. Segundo tais Parâmetros, quando se aborda a temática do trabalho, deve-se enfatizar: a organização do trabalho, os modos de produção ao longo da história e o trabalho no Brasil, o trabalho com um dos conceitos fundamentais do conhecimento sociológico, o trabalho e as desigualdades sociais, o trabalho e o lazer, o trabalho e mobilidade social, mercado de trabalho, emprego e desemprego; profissionalização e ascensão social.
9. No que se refere aos PCNs, deve-se estar atento às perspectivas de tais documentos, conforme observam Moraes, Tomazi e Guimarães (2004). Os autores, quando analisam a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e dos PCNs, percebem que a perspectiva desses documentos é a da acomodação dos educandos à ordem vigente, e que a questão do mundo do trabalho, do desemprego, deve ser entendida a partir de uma visão mais crítica pela sociologia. Decorre daí a necessidade de se buscar referenciais que, de fato, explique a sociedade e não faça uma análise superficial e ideologizante.

Os mesmos autores também apontam o trabalho como um dos temas que deve ser abordado nas aulas de sociologia. Entretanto, com uma perspectiva diferente, que ofereça elementos para que os educandos possam entender e fazer a crítica ao trabalho no capitalismo. Nesse sentido, o referencial marxista tem um poder explicativo, sem igual, deste modo de produção.

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DA CATEGORIA TRABALHO

O trabalho como atividade tipicamente humana

Uma das perspectivas para se pensar o trabalho está relacionada ao seu sentido ontológico. Engels (2004), em sua obra “Sobre a transformação do macaco em homem”, enfatiza que o trabalho é a condição básica de toda a vida humana; em suma, foi o trabalho que possibilitou o surgimento do homem. Em que pese todo o limite antropológico desta obra de Engels (escrita em 1876), o raciocínio desenvolvido é bastante ilustrador e toda a diferença entre o homem e os outros animais encontra-se no trabalho.

De maneira semelhante, e até servindo-se do texto de Engels, Braverman (1987) também insiste na ideia do trabalho como atividade especificamente pertencente à espécie humana. O autor entende o trabalho como aquela atividade, realizada pelo homem, que altera o estado natural da natureza para melhor servir-se dela, satisfazendo, com isso, suas necessidades. Além disso, o trabalho figura antes em sua mente, para depois exteriorizar-se, podendo, inclusive, ser executado por outras mãos, que não aquelas que o planejou.

Ainda a respeito do sentido ontológico do trabalho, Lessa (2002) também afirma que o trabalho é a categoria fundante do mundo dos homens. Essa atividade humana que transforma a natureza e o próprio homem é decisiva. É ela que promove o salto para além dos instintos e constrói a existência social do homem. Embora a vida não se resuma ao trabalho, não há vida humana sem trabalho. Essa perspectiva de compreensão do trabalho não tem que ver com o trabalho abstrato, alienado, produtor de mais-valia, diz Lessa.

Mészáros (2002), por seu turno, após apresentar o trabalho submetido ao controle sociometabólico do capital, aponta para a necessidade da superação de tal ordem e a construção da sociedade comunista, na qual o homem pode novamente pensar o trabalho e executá-lo de modo livre, autônomo e criativo. Ou seja, sob a ordem capitalista não

há possibilidades para se pensar o trabalho ontologicamente, como construtor da espécie humana. O futuro precisa ser qualitativamente diferente e o trabalho precisa ser reconstituído para que possa garantir a reprodução sociometabólica de todos. Livre dos grilhões da produção capitalista, o trabalho humano poderá garantir toda sua produtividade para satisfazer as necessidades humanas de todos.

O trabalho alienado/estranhado

Retoma-se a compreensão do trabalho submetido ao modo capitalista de produção. Constatou-se, durante a análise dos materiais didáticos, que vários autores, como é o caso de Aranha e Martins (1995), Cotrin (1996), Ribeiro (2000) entre outros, entendem o trabalho no modo capitalista de produção como trabalho alienado, fundamentados, principalmente, em Marx. Além da alienação no trabalho, os autores também analisam a alienação em outros aspectos da vida humana como, por exemplo, no lazer, no consumo, na política. De fato, Marx, nos Manuscritos Econômico-Filosóficos ou Manuscritos de 1844, refere-se ao trabalho no modo capitalista de produção como trabalho alienado, estranhado. Mesmo em obras posteriores, o autor continua utilizando tais termos, no entanto, com uma compreensão sempre mais abrangente.

Deve-se considerar que os Manuscritos de 1844 são, por assim dizer, uma primeira incursão de Marx em sua compreensão do modo capitalista de produção. Mais tarde, sobretudo na obra *O capital*, o autor aprofunda ainda mais essa sua primeira compreensão apresentada nos Manuscritos.

Tumolo (2004), quando analisa o *estranhamento, expropriação e exploração*, faz algumas outras considerações sobre o caráter da obra de Marx chamada de Manuscritos. Para o autor, nesse texto, Marx entende que o estranhamento se dá porque o trabalhador encontra-se expropriado de qualquer propriedade dos meios de produção ou dos meios de subsistência. Analisando *O capital* – obra-prima de Marx – percebe que ele não trabalha mais com a ideia de *expropriação*, e sim com o conceito de *exploração*. O autor argumenta que a expro-

priação supõe que o trabalhador está desprovido de qualquer propriedade, o que vai provocar um processo de estranhamento. Por outro lado, considerando que se trata de uma relação de exploração, e que isso pressupõe que o trabalhador não foi expropriado, mas que ele é proprietário de uma mercadoria específica e fundamental, a força de trabalho, e é nessa condição que comparece ao mercado para vendê-la ao proprietário dos meios de produção, a ideia de expropriação torna-se insuficiente.

Durante o tempo de trabalho, o trabalhador produz valor e mais-valia. O mesmo autor destaca o trabalhador – que é proprietário da força de trabalho – e o dono dos meios de produção estabelecem uma relação que pode ser considerada simétrica, na qual o trabalhador vende sua mercadoria – sua força de trabalho. É justamente nesse processo em que se cumprem todas as leis do mercado que ocorre sua exploração e não expropriação. Com isso, pode-se concluir que “a exploração capitalista implica, portanto, a negação da expropriação, uma vez que o capitalista compra a força de trabalho e não a expropria do trabalhador” (TUMOLO, 2004, p. 9).

Se a expropriação foi negada na obra *O capital*, poder-se-ia perguntar se as categorias *estranhamento e trabalho estranhado* continuariam a ter validade nas chamadas obras da maturidade de Marx, questiona Tumolo. Por conseguinte, a compreensão do trabalho em Marx, considerando-se apenas os Manuscritos ou mesmo outras obras da assim chamada juventude de Marx, como fazem certos autores de materiais didáticos para o ensino de sociologia, não seria suficiente para compreender o que cada autor entende por trabalho e processo de trabalho.

O trabalho em O capital de Marx – trabalho concreto, trabalho abstrato e trabalho produtivo de capital

A primeira parte do capítulo V de *O capital*, na qual Marx oferece uma definição e uma explanação acerca do trabalho, tem sido largamente utilizada por autores marxistas e mesmo não marxistas para tratar desse tema, inclusive pelos autores que defendem a centralidade ontoló-

gica do trabalho, como é o caso, entre outros, de Lessa (2002) e Antunes (1995, 1999), bem como por aqueles autores que propõem o trabalho como princípio educativo, como, por exemplo, Kuenzer (1988, 1989), Ramos (2005), Machado (1989) e Saviani (2000, 2002), entre outros.

Por sua vez, Tumolo (2005) adverte a respeito do significado de tal excerto. Para o autor, Marx expõe o processo de trabalho em geral nesse momento de sua obra como um recurso metodológico. A priori, não seria intenção de Marx definir o que seja trabalho, até porque, quem pretende apreender o que Marx entende por trabalho deverá ler o conjunto de sua obra e não apenas um parágrafo.

Ainda para Tumolo, na primeira parte do capítulo V, Marx discorre sobre a utilização da força de trabalho antes de tudo como produtora de valores de uso. O processo de trabalho deve ser compreendido de início independentemente da forma social. O caminho percorrido no início desse capítulo é o que vai do capital à riqueza, ou trabalho concreto e, deste, ao trabalho em geral, considerado como elemento mediador da relação metabólica entre o ser humano e a natureza, independentemente de qualquer forma social determinada. Marx, aqui, parte de categorias específicas para a apreensão do capital e do seu modo de produção para chegar a categorias analíticas de caráter genérico que tratam de uma forma social genérica e, por conseguinte, de um ser social também genérico. Parece ser assim que Marx explicita a noção de trabalho em geral.

O próprio Marx, no capítulo XIV de *O capital*, procura explicitar que, no início do capítulo V, está apresentando o processo de trabalho em abstrato, independentemente da forma histórica. No entanto, essa compreensão de trabalho não é suficiente para entender o significado do trabalho no modo capitalista de produção. Na análise que Marx vai fazendo do processo de extração da mais-valia – tanto absoluta como relativa – procura analisar as contradições do processo de exploração capitalista. Quando, no capítulo XIV situa novamente a questão do trabalho produtivo, não em termos gerais, mas como produtivo de capital, sua intenção é dirimir essas dúvidas que ficaram anteriormente. A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia, afirma Marx. Nesse momento,

ênfata Tumolo (2005), Marx termina a trilogia a respeito do trabalho no capitalismo: trabalho concreto como criador de valor de uso, trabalho abstrato como substância de valor e, finalmente, *trabalho produtivo de capital*. Este último pressupõe os dois primeiros.

Ainda no que diz respeito à compreensão do que seja o trabalho, vale lembrar o esforço que vários autores fizeram e fazem no sentido de compreendê-lo, de modo geral, enfim, que significado tem o trabalho para o homem. O que se procurou fazer anteriormente foi tentar esclarecer que Marx não está apresentando, em *O capital*, o processo de trabalho de modo desistoricizado, como observa Tumolo (2005), mas sim, que o autor está apreendendo o processo de trabalho na forma social do capital. Se o trabalho pode significar uma relação entre homem e natureza, uma ação consciente e proposital, elemento determinante na própria constituição humana em uma forma social genérica, sob o controle do capital, pode-se dizer que ele significa o oposto disso, e em vez da autoconstrução do homem, a hominização, significa sua reificação, coisificação.

Nesse sentido, quando se fala no processo de trabalho submetido à forma social do capital, a categoria analítica com maior poder explicativo parece ser a de trabalho produtivo de capital. Embora sendo, como observa Rubin (1987), uma das partes da obra de Marx mais cheia de confusões e desacordos, tanto entre os marxistas, como destes com seus adversários, o desafio posto é tentar determinar com exatidão o significado de trabalho produtivo na teoria de Marx.

Pelo estudo que se fez, tanto do capítulo XIV do livro I de *O capital*, bem como do Capítulo VI Inédito de *O capital*, e da obra de Rubin, pode-se afirmar que o trabalho produtivo é aquele que diretamente produz mais-valia; aquele trabalho que é consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital.

Nesse sentido, de acordo com a concepção de Marx, não se pode considerar o trabalho produtivo a partir apenas do processo de trabalho, uma vez que, do ponto de vista de seu resultado, todo trabalho é trabalho produtivo, visto que se objetiva em algo. Essa concepção de trabalho produtivo não é adequada ao processo de produção capita-

lista. Do ponto de vista do processo capitalista de produção, somente é produtivo aquele trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia, ou seja, trabalho que serve diretamente ao capital como instrumento da sua autovalorização.

Na assim chamada trilogia do trabalho em Marx, evidenciou-se o processo de trabalho em geral (trabalho concreto/útil), o trabalho abstrato e o trabalho produtivo de capital, sendo que esse último supõe os dois primeiros. Tumolo (1996, 2004) considera que essa categoria analítica denominada de trabalho produtivo de capital, apresentada por Marx, seja determinante para se entender o trabalho na forma social do capital, bem como, a partir daí, se fazer a crítica aos que pretendem questionar a centralidade do trabalho, como é o caso de Offe, Kurz, Gorz, Habermas, entre outros, ou mesmo para se entender o trabalho alienado, estranhado.

Tumolo também salienta que a crítica feita por Antunes (1994, 1999) aos que questionam a centralidade do trabalho ficou, de certa forma, limitada, uma vez que o autor não lança mão dessa categoria – trabalho produtivo – e serve-se apenas da categoria trabalho abstrato. Ora, a sociedade capitalista, além de produtora de mercadorias, é, essencialmente, produtora de mais-valia, que se transforma em capital em seu processo incessante e insaciável de autovalorização. Nesse sentido, o trabalho abstrato não supõe o trabalho produtivo, uma vez que se pode produzir mercadorias sem produzir capital. Porém, o trabalho produtivo supõe o trabalho abstrato, lembra Tumolo.

O modelo taylorista-fordista e a reestruturação produtiva

Outro ponto comum entre os autores dos materiais didáticos analisados diz respeito à análise que os mesmos fazem do processo de produção baseado no modelo taylorista-fordista, a reestruturação produtiva e o alto grau do desenvolvimento das forças produtivas atingido com os últimos avanços da ciência e da tecnologia moderna, o que, na visão de alguns autores, poderia apresentar à humanidade a possibilidade de uma sociedade do tempo liberado, ou a sociedade do ócio.

No que tange ao modelo taylorista-fordista, Braverman (1987) faz uma acurada análise do processo capitalista de produção, repou-sando uma crítica mais severa no processo de trabalho a partir da concepção de Taylor, bem como do modelo fordista. Ancorado na obra *O capital* de Marx, o autor expõe o que significa, para o proprietário da força de trabalho, estar submetido ao controle do capital.

A reestruturação produtiva, a chamada acumulação flexível, tem sido alvo de muitas análises nos últimos anos. Existe um grupo de autores que a identificam como a terceira revolução, extraindo daí uma série de derivações, principalmente as que apontam para o fim da sociedade do trabalho (Offe, Kurz, Gorz), ou mesmo aquelas que questionam a centralidade do trabalho. Vários autores de livros e outros materiais didáticos enveredam por tais caminhos, como é o caso de Carmo (1992, 1997, 1999), Costa (2000) e Cotrin (1996).

Por outro lado, Antunes (1995), Lessa (2002), Tumolo (1997b, 2001 2002, 2003), entre outros autores, procuram demonstrar que a reestruturação produtiva, expressa de modo mais latente no chamado modelo japonês, ou toyotismo, caracteriza-se por mudanças superficiais, principalmente quando confrontadas com as regras básicas da acumulação capitalista. Tumolo (2003) considera que o novo padrão de acumulação de capital herda do padrão taylorista-fordista a mesma característica do duplo controle do processo de trabalho e da vida do trabalhador. Pode-se dizer que se trata de mudanças apenas aparentes, produto das transformações do capitalismo do final do século XX.

Por se tratar de mudanças apenas aparentes, as mesmas (assim como os diversos processos de trabalho) devem ser apreendidas no bojo de uma análise do modo de produção capitalista. Para tal empreendimento, faz-se mister buscar apoio nas análises dos clássicos, em especial naqueles que envidaram esforços no sentido de analisar e compreender o modo de produção capitalista, particularmente Marx e outros autores da tradição marxista.

Que houve mudanças, de Marx até os dias atuais, disso, não restam dúvidas; no entanto, tais mudanças são de ordem quantitativa,

isto é, o capitalismo ampliou-se, atingindo, inclusive, setores que não eram dominados pelo modo capitalista de produção. Isso não significa ser necessário uma nova categoria para se explicar o capitalismo contemporâneo, visto que a forma de se extrair mais-valia nos dias atuais é igual ao tempo de Marx, qual seja, explorando a força de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se fazer uma análise de uma parte considerável de livros e outros materiais didáticos utilizados para o ensino de sociologia no nível médio da educação brasileira com o intuito de poder contribuir nas discussões acerca da obrigatoriedade do ensino dessa disciplina nesse nível de ensino.

A análise dos materiais foi feita a partir de um recorte temático sobre o trabalho, tendo como arcabouço teórico o legado do pensamento marxista. Tal escolha deveu-se à importância que as discussões acerca de tal temática encerra. Em primeiro lugar pelo sentido ontológico do trabalho. O trabalho, como descreve Engels, criou a espécie humana. Em segundo lugar, porque no modo capitalista de produção, o trabalho – mais especificamente, a força de trabalho – é a peça fundamental para a produção e reprodução desse modo societal. A força de trabalho transformada em mercadoria passa a ser explorada pelos detentores do capital, propiciando a estes uma mais-valia, um tempo em que o trabalhador emprega sua força de trabalho para produzir um sobretrabalho.

A escolha pelo referencial teórico marxista deve-se ao caráter explicativo que tal arcabouço propicia. Marx e uma parte considerável dos autores marxistas mergulharam a fundo no entendimento de como funciona o modo capitalista de produção oferecendo uma ferramenta poderosa de análise e crítica.

Constatou-se que as abordagens feitas da categoria trabalho pelos autores dos materiais analisados são diversas, indo de autores que fazem uma abordagem superficial a autores que procuram oferecer um mergulho mais acurado oferecendo elementos teóricos para se poder fazer uma crítica mais radical da realidade.

Na última parte deste artigo procuramos oferecer algumas contribuições para a compreensão da categoria trabalho. Situamos o trabalho em seu sentido geral, como eterna necessidade humana, o trabalho abstrato e o trabalho produtivo de capital, bem como, tecemos algumas considerações acerca do trabalho alienado, do modelo taylorista-fordista e da reestruturação produtiva.

Um dos aspectos mais importantes do ensino da sociologia na educação de nível médio é oferecer elementos para que os estudantes possam fazer a passagem do senso comum à consciência crítica; para que possam fazer uma leitura radical do contexto em que vivem. Nessa perspectiva, elaborou-se este estudo.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1995.
- _____. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**. Introdução à filosofia. 2. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Moderna, 1995.
- ARANHA, M. L. de A. **Trabalhar pra quê?** In: KUPSTAS, M. (Org.). **Trabalho em debate**. São Paulo: Moderna, 1997.
- BAZARIAN, J. **Introdução à sociologia**. 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1986.
- BINS, M. **Curso de sociologia**. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1990.
- BOTTOMORE, T. et al. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOUDON, R.; POURRICAUD, F. **Dicionário crítico de sociologia**. São Paulo: Ática, 2002.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio**: Partes I e IV – Bases Legais. Brasília, MEC/SEMTEC, 1999.

_____. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CARMO, P. S. **A ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 1992.

_____. **Tecnologia e trabalho**: a máquina substituirá o homem? In: KUPSTAS, M. (Org.) **Trabalho em debate**. São Paulo: Moderna, 1997.

_____. **O trabalho na aldeia global**. São Paulo: Moderna, 1998.

CASTRO, A. M. de; DIAS, E. F. **Introdução ao pensamento sociológico**. Durkheim, Weber, Marx e Parson. Coletânea de textos. São Paulo: Centauro, 2001.

CHAUÍ, M. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. (Série Novo Ensino Médio).

COSTA, C. **Sociologia**: Introdução à Ciência da Sociedade. São Paulo: Moderna. 2000.

COTRIM, G. **Fundamentos da filosofia**. 12. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 1996.

DIAS, R. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel**. 19. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FERRARI, A. T. **Fundamentos de sociologia**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

GERAB, W. J.; ROSSI, W. **Indústria e trabalho no Brasil**: limites e desafio. São Paulo: Atual, 1997.

GUARESCHI, P. A. **Sociologia crítica**. 16. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1987.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia**. Guia prático da linguagem sociológica. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, 1989.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Sociologia geral**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LESSA, S. **Mundo dos homens**. Trabalho e ser social. São Paulo: Boitempo, 2002.

MACHADO, L. R. de S. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).

_____. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. V. I, Tomo I.

_____. Capítulo VI inédito de *O capital*. In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MEKSENAS, P. **Aprendendo Sociologia**: a paixão de conhecer a vida. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. **Sociologia**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Campinas: Boitempo, 2002.

MORAES, A. C.; GUIMARAES, E. F.; TOMAZI, N. D. Sociologia. In: MEC/SEB. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2004. p. 343-372.

NASCIMENTO, A. E.; BARBOSA, J. P. **Trabalho: História Tendências**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

OLIVEIRA, P. S. de. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Ática, 2000.

PILETTI, N. **Sociologia da educação**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1990.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. de O.; OLIVEIRA, M. G. M. de. **Um toque de clássicos**. 2. ed. rev. e ampl., Belo Horizonte: UFMG, 2003.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio integrado**. Concepção e contradição. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, L. C. Trabalho e realização. In: CORDI, C. **Para filosofar**. 4. ed. rev. São Paulo: Scipione, 2000.

RUBIN, I. I. **A teoria marxista do valor**. São Paulo: Pólis 1987.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Proposta programática do ensino de sociologia e sociologia da educação. In: Secretaria de Estado de Educação/SC. **Proposta curricular: uma contribuição para a escola pública: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**. Florianópolis: SEE/SC, 1998. p. 48-73.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Primeiras aproximações. 7. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2000.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 35. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

SELL, C. E. **Sociologia clássica: Durkheim, Weber e Marx**. 2. ed. Itajaí: Univali, 2002.

SISTEMA DE ENSINO ENERGIA. **Sociologia** – Ensino Médio. Volume único. Florianópolis: Gráfica do Sistema Energia de Ensino, 2006.

_____. **Sociologia**. 2ª série do Ensino Médio, fascículos 1 a 4. Florianópolis: Gráfica do Sistema Energia de Ensino, 2005.

TOMAZI, N. D. **Iniciação à sociologia**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atual, 2000.

TUMOLO, P. S. Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 39-70, 1996.

_____. Gramsci, a educação e o Brasil. Notas para uma reflexão crítica. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano VII, n. 12, p. 91-98, 1997a.

_____. Metamorfoses no mundo do trabalho: revisão de algumas linhas de análise. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n. 59, p. 71-99, 1997b.

_____. Habermas versus Marx: o marxismo na berlinda? **Práxis**, Belo Horizonte, ano IV, n. 10, out. 1997/fev. 1998. Projeto Joaquim de Oliveira.

_____. Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 77, p. 71-99, 2001.

_____. **Da contestação à conformação**. A formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas: Unicamp, 2002.

_____. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 159-178, 2003.

_____. **Trabalho, alienação e estranhamento**: visitando novamente os “Manuscritos” de Marx, 2004. (Mimeo).

_____. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, 2005.

VIANNA, W. T. de M.; ANDRADE, H. de O.; FILHO, J. D. **Sociologia**. Apostila do Sistema Educacional Expoente, 2006.

A investigação acerca da categoria trabalho nos livros e outro materiais didáticos utilizados para o ensino de sociologia na educação de nível médio foi objeto de dissertação de mestrado no PPGE/UFSC realizado por Marival Coan e orientado pelo professor Paulo Sérgio Tumolo. A pesquisa investiga a trajetória do ensino da sociologia na educação de nível médio na escola brasileira, bem como o material didático utilizado para o seu ensino. Entre as várias temáticas abordadas no ensino de sociologia, fez-se um recorte na temática do trabalho e investigou-se o tratamento dado a tal temática. A dissertação também apresenta uma pesquisa de campo, contendo um questionário exploratório e uma entrevista realizada com os professores que atuam lecionando a disciplina de sociologia na rede pública e particular do estado de Santa Catarina e está disponível na íntegra no site e biblioteca do LEFIS e UFSC.

LIVROS E OUTROS MATERIAIS DIDÁTICOS

ASPECTOS GERAIS E OBSERVAÇÕES ACERCA DE SUA UTILIZAÇÃO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

*Marival Coan**

A utilização do livro didático – em que pese que por anos a fio tenha sido utilizado, sem que a devida análise crítica a respeito de seu uso tenha sido feita – deve ser analisada com mais afincos tanto pelos que fazem uso dos mesmos, como pela academia. Sua utilização, validade e legitimidade precisam passar pela prova de fogo da crítica.

Nesse sentido, já se percebe, aqui no Brasil, bem como em outros países, estudos minuciosos acerca desses materiais. Pesquisadores debruçam-se sobre esses materiais, para revelar sua contribuição no campo da construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, mostrar como muitas vezes esses materiais trazem consigo uma certa dose de preconceitos, anacronismos e outras mazelas.

Aparentemente o livro didático tem uma tarefa importante a realizar no campo educacional, sobretudo como fonte de informação,

* Mestre em Educação e professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFETSC). E-mail: marival@cefetsc.edu.br.

estímulo ao espírito crítico, caminho para ajudar a revelar o mundo como ele é. No entanto, sua utilização, sem a devida reflexão, pode conduzir ao oposto e, de um bom recurso educacional, poderá tornar-se um dos grandes males da educação escolar.

Necessita-se, pois, uma crítica criteriosa e constante a todos os livros didáticos, na perspectiva de fazer com que eles cumpram seu papel no campo educacional, ao lado de outros materiais didáticos, perdendo com isso seu *status* de único material didático com grande poder de ideologização e manipulação.

A história do livro didático no Brasil é longa, pelos dados oficiais de que se dispõe é possível fazer-se uma análise para a compreensão das políticas do governo em relação aos mesmos. Deve-se estar atento a todos os sujeitos envolvidos durante o processo de elaboração, circulação, distribuição e utilização de tais materiais. É preciso uma atenção especial ao momento de sua utilização como elemento constituidor do currículo escolar, uma vez que aqui está a materialização de sua razão de ser.

Os estudos revelam que o Plano Nacional para o Livro Didático (PNLD) do Brasil constitui-se um dos maiores do mundo, respondendo pela metade do mercado editorial nacional. Trata-se de alguns milhões de exemplares distribuídos, o que corresponde a alguns bilhões de reais envolvidos.

Este estudo acerca dos livros didáticos procura apresentá-los, num primeiro momento, em seus aspectos históricos e políticos. Como se deu e vem se dando a política do Plano Nacional para o Livro Didático (PNLD). Num segundo momento, analisa-se a utilização desses materiais na prática pedagógica escolar, sua contribuição e possíveis limitações também. A pesquisa busca mostrar aspectos referentes à qualidade desses materiais, processo de seleção e utilização. Os aspectos ideológicos desses materiais não podem ser desconsiderados, e nesse sentido procura-se oferecer alguns elementos de discernimento, apontando, com isso, algumas pistas de como fazer um uso mais adequado desses materiais didáticos.

UM POUCO DA HISTÓRIA E POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Aspectos históricos do livro didático

Desde 1929, quando foi criado um órgão específico para legislar sobre a política do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), o governo vem desenvolvendo uma política com a finalidade de prover as escolas das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal com obras didáticas e paradidáticas e dicionários.

Atualmente, essa política está consubstanciada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). O PNLD distribui obras didáticas para todos os alunos das oito séries da rede pública de Ensino Fundamental. A partir de 2003, as escolas públicas de educação especial e as instituições privadas definidas pelo censo escolar como comunitárias e filantrópicas foram incluídas no programa.

A definição do quantitativo de exemplares a ser adquirido é feita pelas próprias escolas, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação. Os dados disponibilizados pelo censo escolar feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) servem de parâmetro para todas as ações do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), inclusive para o livro didático.

O PNLD é mantido pelo FNDE com recursos financeiros do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação.

Segundo os dados disponíveis no site do governo federal, entre 1994 e 2004, o governo federal adquiriu, para utilização nos anos letivos de 1995 a 2005, 1,026 bilhão de livros didáticos. Eles foram distribuídos a uma média anual de 30,8 milhões de alunos, matriculados em cerca de 173 mil escolas públicas de todo o país. O investimento do PNLD nesse período alcançou R\$ 3,7 bilhões.

É importante recorrer à história do PNLD para melhor compreendê-lo, visto que esse programa de distribuição de livros e materiais

didáticos do Ministério da Educação passou por várias fases e sua execução, por diferentes órgãos. As origens da relação Estado/livro didático remontam ao ano de 1929, quando o Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimação ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção. Em 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, o Estado institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país. Posteriormente, em 1945, pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, o Estado consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º. Mais tarde, em 1966, foi selado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTTED), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa revestiu-se do caráter de continuidade. Em 1970, a Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação implementa o sistema de co-edição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL). O INL passa, em 1971, a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

Em 1976, pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuí-los à parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional

do Material Escolar (FENAME) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contribuições das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do Ensino Fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.

Em substituição à Fename, em 1983, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef e propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do Ensino Fundamental.

Em 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que traz diversas mudanças, tais como: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias e fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

Já em 1992, a distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do Ensino Fundamental. Em 1993, porém, a Resolução FNDE nº 6 vincula, em julho do mesmo ano, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos da rede pública de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático.

De forma gradativa, em 1995 volta a universalização da distribuição do livro didático no Ensino Fundamental. Naquele ano, são contempladas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Em 1996, a de Ciências e, em 1997, as de Geografia e História. Também em 1996 inicia-se o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD/1997. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo

aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.

Em fevereiro de 1997, com a extinção da FAE, a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental público.

No ano de 2000 é inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª séries e, em 2001, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização.

A partir de 2001, o PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos alunos portadores de deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livro didático em Braille.

Em 2002, com o intuito de atingir, em 2004, a meta de que todos os alunos matriculados no Ensino Fundamental possuam um dicionário de língua portuguesa para uso durante toda sua vida escolar, o PNLD dá continuidade à distribuição de dicionários para os ingressantes na 1ª série e atende aos estudantes das 5ª e 6ª séries. Em 2003, o PNLD distribui dicionários de língua portuguesa aos ingressantes na 1ª série e atende aos alunos das 7ª e 8ª séries, alcançando o objetivo de contemplar todos os estudantes do Ensino Fundamental com um material pedagógico que os acompanhará continuamente em todas as suas atividades escolares.

O PNLD e o Ensino Médio

O ano de 2004 marca a criação do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) e, em 2006, o livro didático chega a alunos do Ensino Médio. Deve-se atentar para o fato do PNLEM não atender a todos os alunos do Ensino Médio em todas as disciplinas,

as três séries terão apenas obras de Português e de Matemática. Para 2007 pretende-se a ampliação do atendimento com a aquisição de livros de Física, Biologia e Química.

Os dados estatísticos assinalam que, entre 1994 e 2004, o PNLD adquiriu, para utilização nos anos letivos de 1995 e 2005, um total de 1,026 bilhão de unidades de livros, distribuídos para uma média anual de 30,8 milhões de alunos, matriculados em cerca de 172,8 mil escolas. Nesse período, o PNLD investiu R\$ 3,7 bilhões. Pelo PNLD 2006 também serão distribuídos dicionários.

Informações e dados mais detalhados da história e política do livro didático pode ser encontrado na página do MEC e em outros trabalhos, especialmente os de Höfling (2000) em e de Cassiano (2004).

A política do livro didático

Höfling (2000)¹ entende o PNLD como um programa de governo no interior da política educacional que deve ser analisado à luz dos princípios de maior democratização, tanto nas esferas de decisão, bem como na extensão da população atendida. Destaca também a participação historicamente concentrada de reduzido número de grupos editoriais privados no processo decisório referente à implementação do PNLD, coloca assim em questão tanto os objetivos como o alcance de uma política pública de corte social.

Dados levantados por meio de análise de relatórios da FAE (Höfling 1993) e de outras fontes sobre compra de livros didáticos pelo Estado evidenciam a acentuada centralização da participação de certos grupos editoriais, considero extremamente significativos os dados obtidos no relatório da FAE em relação ao ano de 1994. Destaco os dados referentes às seis editoras que receberam somas significativas na compra de livros didáticos pelo Estado. Observe-se que, do total gasto pela FAE com aquisições de livros (segun-

¹ Texto originalmente apresentado no XXII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS). Caxambu, out. 1998.

do o relatório, R\$ 118.704.786,54) , a incrível soma de R\$ 109.361.922,85 foi destinada a seis editoras, entre as 35 concorrentes no total. Ou seja, cerca de 90% do total de recursos públicos da FAE para compra e distribuição de livros didáticos foi alocado para um grupo que não atinge 20% do total de editoras inscritas no programa (p. 8).

Os parâmetros utilizados pela autora para analisar o PNLD consistem em entendê-lo como uma “estratégia de apoio à política educacional implementada pelo Estado brasileiro com a perspectiva de suprir uma demanda que adquire caráter obrigatório com a Constituição de 1988” (idem p. 02). Cita o artigo 208 da Constituição que determina que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento ao educando no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de *material didático-escolar*, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Portanto, é dever do Estado, entre outras coisas, fornecer material didático para os estudantes.

Para a autora, a partir da Constituição de 1988, o Estado deve assumir o compromisso de garantir o Ensino Fundamental gratuito e obrigatório, bem como o atendimento ao educando, por meio de programas suplementares. Dessa forma, a natureza dos programas de assistência ao estudante se altera. “De caráter assistencial, conjuntural, adquirem, pelo preceito constitucional, caráter universalizante, obrigatório, destinados e garantidos a todos aqueles que têm, igualmente, direito ao acesso à educação, pelo menos em termos legais” (ibidem).

A distribuição gratuita de livro didático deve ser entendida como uma das funções do Estado no que tange ao fornecimento do material didático-pedagógico. O próprio governo considera a distribuição de livro didático como tarefa essencial no atendimento à população escolar, inclusive utilizando-se disso para fazer propaganda de governo. “O PNLD é sistematicamente mencionado – e até mesmo politicamente usado – para referendar o nomeado ‘sucesso’ da política educacional brasileira. É um programa de proporções gigantescas envolvendo em seu planejamento e implementação questões também gigantescas” (ibidem).

Outro parâmetro utilizado pela autora consiste em sua análise política da descentralização do PNLD. Isso significa “analisar os fatores e atores que determinam uma política de compra e distribuição de milhões de livros didáticos, e menos com os resultados obtidos em relação à cobertura do programa, apesar da reconhecida ligação entre os dois níveis de análise” (idem, p.3). Conforme a autora, no que diz respeito ao PNLD, os dados revelam que um pequeno número de pessoas e a interferência de grupos privados decidem quase tudo, por sua vez, “descentralizar um programa de governo deve significar também ampliar os níveis de decisão em seu planejamento e sua implementação, visando essencialmente benefícios sociais. A participação de grupos privados, atuando de forma concentrada, choca-se com os princípios dessa perspectiva mais ampla” (idem, p. 11).

A pesquisa feita por Cassiano (2004) evidencia outros problemas decorrentes da política de descentralização do PNLD. Ela afirma que “a maioria destes Estados encontrou dificuldades para operacionalizar o PNLD, principalmente em relação ao aumento de custos em função da compra descentralizada e, conseqüentemente, à necessidade de complementação financeira com verbas estaduais” (p. 5). A pesquisa de Cassiano também aborda aspectos da circulação do livro didático, que antecedem sua entrada na escola. Falar sobre a circulação do livro didático no Brasil “pressupõe levar em conta a condição de mercadoria deste produto, que contém tanto elementos da sua materialidade, ou seja, das leis de mercado, como também do seu uso, portanto, da Educação” (idem, p. 2).

A autora destaca também a necessidade de se entender o livro didático, no campo educacional, em sua completude, especialmente, em função do papel que este adquire no contexto escolar, visto que os livros didáticos têm uma relação direta com as condições de ensino e aprendizagem; estabelecem uma relação entre o real e o processo escolar e, muitas vezes, acaba determinando os conteúdos e estratégias de ensino.

O livro didático no mundo das mercadorias e sua utilização

Mesmo considerando ser o livro didático um elemento prescritivo-chave do currículo, e daí a importância de estudá-lo, Cassiano

salienta que o seu uso, que se concretiza na prática da sala de aula, realiza-se “com sujeitos específicos, em dadas condições sócio-históricas e ao lado de outros recursos (a lousa e o giz, por exemplo), tendo então esse uso a potência de subverter o prescrito, mas o faz valendo-se do próprio material, isto é, de uma condição objetiva que está dada” (ibidem).

Outro ponto considerado pela autora refere-se à necessidade de compreensão das relações concretizadas no processo de circulação do livro didático. “Isso nos possibilita o desvelamento das relações organizacionais e interpessoais entre indústria editorial, políticas públicas e instituição escolar, que deixam marcas no uso desse produto” (idem, p. 3). Seu intuito é “verificar as relações extra-escolares inerentes ao produto, que adentram os muros escolares, mas que não ficam explícitas” (ibidem).

A intenção da autora é analisar a mercadoria em seu processo de circulação, momento posterior à sua produção e anterior ao seu uso. É o momento em que esse produto circula, em que será comercializado. Perceber, assim, quem são e como atuam os sujeitos envolvidos na seleção do livro escolar. Compreendido esse processo, o seguinte passo é entender como tais processos interferem no currículo, mas tacitamente. Torna-se necessário investigar três instâncias fundamentais: “a área comercial das grandes editoras; o Estado, especificadamente as políticas públicas para o livro didático e a escola” (ibidem). O texto da autora enfatiza prioritariamente as ações governamentais.

Quando se analisa o PNLD – circulação de livros didáticos no Brasil –, um dos pontos que sobressaem é o gigantismo do volume de vendas. O PNLD é o maior programa de fornecimento de material didático do Brasil. Juntamente com os outros programas de distribuição de livros (para bibliotecas, por exemplo) situa o Brasil como o país que tem o maior programa de fornecimento de livro do mundo.

A educação escolar é um processo que envolve milhões de estudantes, sendo o livro didático parte integrante do mesmo em que, salvo exceções, cada aluno brasileiro que está na escola utiliza um

livro didático para cada disciplina, livro este que é trocado anualmente (gradualidade), observando-se, porém, que nem todas as disciplinas recebem livros didáticos.

A avaliação do PNLD

Outro ponto relevante da pesquisa de Cassiano, concerne à avaliação que o governo federal, como maior comprador dessa mercadoria livro didático, resolveu fazer a partir de 1996 com o objetivo de orientar os professores na escolha do livro didático. As obras inscritas pelas editoras e que não fossem aprovadas seriam excluídas da compra pelo PNLD. “O que causou grande desconforto em relação à avaliação dos livros didáticos, em 1996, foi a extensa lista de livros inscritos e excluídos, principalmente por erros conceituais” (idem, p. 7). A avaliação, até então inédita no PNLD, “ocasionou um gradativo mal-estar nos interessados no resultado da avaliação” (ibidem). Isso demonstra que a política adotada historicamente pelo governo com respeito ao livro didático merece um olhar crítico permanente, sobretudo no que tange à qualidade.

UTILIZAÇÃO DOS LIVROS E OUTROS MATERIAIS DIDÁTICOS

Os materiais didáticos como um dos recursos pedagógicos

A bibliografia acerca da política, da utilização e do caráter dos livros didáticos tem aumentado muito nos últimos anos aqui no Brasil. Já existe uma relativa bibliografia produzida, abordando diversos aspectos, principalmente a partir da década de 1980.² Meksenas (1995)

² Sistematizações de aspectos mais gerais dos livros didáticos são encontradas em: Goldberg (1983) “Por uma política do livro escolar integrada à educação democrática”; Oliveira (1983) “A pedagogia e a economia do livro didático”, também de Oliveira (1984) “A política do livro didático”; Silva (1983) “O livro didático: reflexões sobre critérios de seleção e utilização” Freitag et al. (1987) “O estado da arte do livro didático no Brasil” e em “O livro didático em questão” (1989); Molina (1987) “Quem engana

na revisão de literatura, procura situar o livro didático em suas definições e desafios, esse que é compreendido de diversas maneiras por diversos autores, em diversos contextos, conforme as citações que seguem. O livro didático é compreendido como “obra escrita para ser utilizada numa situação didática” (MOLINA, 1988, p. 17); “livro cuja intenção é de fazer com que o aluno aprenda, razão pela qual apresenta conteúdos selecionados, simplificados e sequenciados” (GOLDBERG, 1983, p. 7); “como instrumento com dupla função, a de transmitir um dado conteúdo e de possibilitar a prática de ensino. Ou seja, o livro didático [...] é um veículo que expressa um modo específico (um modelo) de atuação pedagógica” (OLIVEIRA, 1984, p. 27); “o livro didático é uma mercadoria produzida pela indústria cultural e que, por isso, assume todas as características dos produtos dessa indústria” (FREITAG et al. 1989, p. 60).

No que tange a utilização dos livros didáticos, Mohr (1995) observa que, mesmo com todo o avanço no campo das novas tecnologias educacionais, o livro didático ainda constitui o recurso pedagógico mais utilizado tanto no Brasil como em outros países. Citando o estudo feito por Molina, Mohr destaca que 78,6% dos professores entrevistados seguem exclusivamente o livro didático, 80% dos professores de História do Ensino Médio pesquisados utilizam o livro didático em suas atividades. Servindo-se de outros dados de sua pesquisa, a autora constatou que o livro didático “transformou-se de **um** dos recursos pedagógicos disponíveis em o **único** material didático utilizado, substituindo, às vezes, o próprio professor” (idem, p. 51, grifos do autor). A autora constata também que o livro didático acaba tendo tanto uso devido ao despreparo do professor, sua falta de tempo para preparar as aulas e o plano de ensino e, com isso, “o professor acaba por adotar o índice do livro didático como programa para seu ano letivo. O livro, ao longo do ano escolar, transforma-se em fonte das informações, textos, exercícios e das ilustrações em aula e em casa” (ibidem),

Além desses, outros fatores determinam e condicionam tal prática. Deve-se levar em conta: “número de alunos presentes em cada

quem? Professor versus livro didático”; Fracalanza et al. (1989) “Que sabemos sobre o livro didático”; Penteado (1993) “O livro didático”.

turma, carga horária destinada ao professor, tempo que este pode dedicar-se ao estudo e atualização, além da remuneração dos docentes” (idem, p. 52). Ainda é preciso considerar a falta de alternativas ao livro didático. “São raras as escolas que possuem bibliotecas adequadas que possam facultar uma diversificação de fontes de consulta a alunos e professores [...] também são escassas as publicações científicas dirigidas para o público em idade escolar” (ibidem).

A realidade histórica dos estudantes brasileiros também não deve ser esquecida, visto que muitos somente têm oportunidade de acessar um livro na escola. Nesse sentido, Molina (1988) destaca a importância desses materiais, por isso os mesmos devem ser de boa qualidade. “O livro didático acaba sendo o livro” (p. 18).

A utilização do livro didático, ao mesmo tempo em que pode ser um instrumento valioso, apresentar uma síntese bem escolhida, organizada com lógica, seleção de bons conteúdos de cada área, e boas propostas de exercícios, dinâmicas, intertextos, pode se tornar fonte de limitação na construção do conhecimento. Pode limitar, como observa Mohr, com a “demasiada circunscrição do conteúdo, que pode apresentar o livro como acabado e imutável, além de dissimular as lacunas de conhecimentos e ignorar as controvérsias que existem nos diferentes campos do conhecimento” (p. 52). Além do mais, “toda a riqueza de pontos de vista, opiniões e diferentes enfoques perdem-se com a utilização de uma única fonte de consulta” (ibidem). Daí a necessidade de se implantarem atividades de análise e avaliação dos livros didáticos, além de se buscar um cuidado mais acurado na formação dos professores.

Neste sentido, Meksenas³ (1998), partindo da pedagogia da comunicação, procura entender o texto didático não como algo que se esgota

³ Paulo Meksenas, em 1992, defendeu sua dissertação de mestrado abordando o livro didático, pela USP. Em “A produção do livro didático: sua relação com o estado, autor e editor”, Meksenas procura refletir sobre as condições sociais da produção e consumo do livro didático. A pesquisa incide sobre os professores, setores do estado, autores e editores envolvidos com o recurso pedagógico em questão, o setor do estado selecionado e o responsável pela formulação dos programas do livro didático em São Paulo, o docente-informante do curso de 2º grau – habilitação magistério – cuja relação pedagógica se dá com alunos leitores do livro didático.

em informação, e sim como “matéria-prima a partir da qual se elabora o conhecimento” (p. 51). A pedagogia da comunicação não despreza a análise preliminar de delineamento desse recurso pedagógico como um produto específico da indústria cultural, relacionada à cultura das mídias, contendo aí os interesses da classe dominante, tornando-se instrumentos de dominação ideológica, todavia, a perspectiva de análise não deve parar por aí. Ancorado em Penteado (1996), Meksenas entende que a pedagogia da comunicação contribui para a sedimentação do ideal democrático da educação, visto que tal pedagogia:

- admite as diferenças culturais entre os integrantes da escola;
- define o espaço escolar como um local de encontro/comunicação/trocas culturais, em nome do que não se justifica o aniquilamento do saber do professor em nome do saber do aluno, e vice-versa;
- preconiza o espaço escolar como um local de produção de conhecimento e, portanto de cultura, pela recuperação do papel de autores de todos os seus integrantes (idem, p. 52).

Compreendido a partir desses pressupostos, o uso do livro didático “não é mecânico, automático ou linear” (idem, p. 52). A proposta da pedagogia da comunicação é despertar para que o professor assuma sua tarefa como sujeito dela e saiba utilizar o livro didático, explorando seus problemas como questões, provocações e desafios a serem vencidos conjuntamente com os alunos.

O autor também destaca que o livro didático deve ser compreendido a partir da cultura de massa. Neste sentido, na sociedade contemporânea ele apresenta-se como uma mercadoria, que incorpora, conforme expressou Marx, um duplo aspecto: valor de uso e valor de troca.

Num primeiro momento, o livro pode servir à reprodução do capital nos planos da produção da ideologia. Entretanto, por possuir a peculiaridade de mediar a transmissão/construção de conhecimentos, pode ser questionado ou mesmo consumido de forma divergente. Nessa situação, o consumo pode gerar contra-ideologia. O momento do consumo do

livro didático não garante a reprodução; pode gerar o seu contrário (idem, p. 56).

Trabalhar o livro didático como mercadoria componente de cultura de massa significa compreender que este “veicula conhecimentos voltados para situações de ensino escolar, seja no nível da reprodução ou do questionamento do social. A garantia de compreensão de uma ou outra dessas perspectivas nos é dada pela prática pedagógica, capaz de propiciar a multiplicidade de usos desse material” (idem, p. 57).

Considerando-se que os livros didáticos estão presentes nas práticas dos professores, desde as séries iniciais até o Ensino Médio, torna-se necessário uma discussão de como utilizá-lo de uma forma mais adequada. “Se abandonar o livro didático não é uma atitude simples, devido à realidade escolar brasileira, por que não começar a refletir/propor sobre o melhor uso que se pode fazer desse material didático e de comunicação?” (idem, p. 67), questiona o autor.

A ideia é não abandonar os livros disponíveis hoje, nem ficar esperando a criação de um livro perfeito, e sim “transformar substancialmente o modo como tais livros podem ser empregados” (ibidem). A saída está “na mudança de posturas dos professores em relação à forma como o vêm utilizando” (ibidem). Para isso ocorrer, “é preciso que os cursos e os programas de formação dos profissionais em educação incorporem cada vez mais a discussão das possibilidades criativas do uso do livro didático” (ibidem). Além disso, é necessária uma permanente e profunda reflexão das práticas de ensino na escola brasileira. “Isso significa reelaborar criticamente a relação aluno-professor colocando em evidência questões da (re)produção do conhecimento em aula” (ibidem). O conhecimento teórico do professor deve estar relacionado com o conhecimento que o aluno elabora na vida cotidiana, observa o autor.

A construção dessa relação professor/aluno implica uma prática pautada em alguns pressupostos, tais como:

- O conhecimento em cada uma das áreas que compõem (sic) as ciências naturais e as ciências sociais humanas elabora-se por bases epistemológicas distintas, às quais correspondem conteúdos e métodos distintos.

- As distinções nas bases epistemológicas de conhecimento não estão em oposição, mas ao mesmo tempo em que se diferenciam, mantêm reciprocidades nas quais uma base pode interagir com outra.
- O conhecimento cotidiano também se caracteriza como distinto do conhecimento das ciências naturais e humanas, porém também interage com estes.
- Nas sociedades contemporâneas, os vários níveis do conhecimento circulam e se entrecruzam com maior agilidade e versatilidade do que nas sociedades tradicionais.
- Os dogmas, preconceitos ou elaborações do pensamento destituído de crítica podem se manifestar em todas as áreas da ciência e do conhecimento cotidiano, não sendo, portanto, restritas a este último.
- A imaginação, criatividade, curiosidade; assim como a capacidade de crítica, podem estar presentes em qualquer um dos vários níveis do conhecimento, científico ou cotidiano (idem, p. 67-68).

Com base nesses pressupostos, Meksenas aponta a necessidade de se repensar os fundamentos que organizam a aula, bem como novas posturas do professor e do aluno ante os livros didáticos existentes. Como resultado dessas ações/reflexões alguns princípios devem surgir: saber relativizar o livro didático, perceber que o mesmo apresenta aspectos do conhecimento científico e do cotidiano, não esgotando todos os níveis de conhecimento; saber exercitar a dúvida ante esses materiais; oferecer outras fontes de conhecimento científico, possibilitando ao aluno fazer a crítica do livro didático, isso levará o aluno a se interessar por outros textos, não didáticos; lidar criticamente com o livro didático, possibilitará fazer a crítica a livros não didáticos. Tudo isso é possível a partir de “novas práticas de ensino” (idem, p. 69) que se conseguem quando “a percepção dos professores considera os vários níveis do conhecimento e sua relação com os fundamento organizadores da aula como capazes de gerar novas posturas ante o uso do livro didático” (ibidem).

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998) também faz algumas considerações acerca da utilização desse recurso didático. A primeira diz respeito à necessidade da contextualização desse material para situá-lo na realidade em que foi produzido e na qual será usado. Torna-se necessário, antes de colocar o aluno diretamente em contato com o texto, tecer considerações sobre o “autor e sua identidade, a época em que foi escrito, a editora que o produziu, a razão pela qual o escolheu (sic), característica que apresenta” (p. 69). É importante também desmistificar o livro didático, proporcionar que o aluno veja esse material como meio de comunicação, produzido por pessoas, passível de erros, concordâncias, discordâncias. Com isso, o livro didático é “deslocado da condição de ‘curso’ a ser seguido para a de ‘recurso’ a ser consultado no curso, situação esta na qual é possível, até com um livro insatisfatório, fazer um bom curso, pelo exercício da argumentação a ser desenvolvido pelo aluno, desde que orientado por problematizações adequadas, postas pelo professor” (idem, p. 70).

A utilização feita do livro didático em sala de aula parece ser determinante. Se, por um lado, até com um livro insatisfatório pode-se fazer um bom curso, por outro, “até com um bom livro didático é possível desenvolver um mau curso, quando aquele é tomado pelo ‘curso’ e seguido de maneira acrítica e não reflexiva, desviado da condição de recurso” (ibidem).

A referida proposta enfatiza a necessidade da utilização de outros recursos de ensino. Até porque se encontram na atualidade muitos deles, inclusive vários disponíveis nos meios de comunicação ou nas mídias eletrônica, impressas como revistas, jornais, dados estatísticos, entre outros. A televisão, o vídeo, as músicas exercem grande influência, principalmente na juventude. Destaca também a grande produção de livros paradidáticos, com temas variados, escritos por pesquisadores, destinados ao público juvenil. Esse tipo de material constitui-se em preciosa fonte de informações para ser utilizado tanto por professores como por alunos.

Alguns indicadores da utilização do livro didático e outros materiais em sociologia a partir da pesquisa de campo⁴

O questionário exploratório aplicado a professores de sociologia do Ensino Médio de Santa Catarina mostrou uma acentuada utilização de livros e outros materiais didáticos. 97,14% dos entrevistados responderam fazer uso de algum tipo de material e apenas 2,85% responderam que não utilizam nenhum material. Os materiais mais utilizados são os seguintes: Artigos de jornais e revistas; partes, capítulos de livros didáticos; textos da Internet; textos dos clássicos da sociologia; vídeos, músicas e apostilas adotadas pela instituição de ensino.

A adoção de livro didático para os alunos, porém, não é tão frequente. Um total de 77,14% dos entrevistados responderam que não adotam livro didático.

Além dos livros didáticos, adotados integralmente ou utilizados em forma de textos, capítulos para os alunos, os professores entrevistados afirmaram ser importante a busca de outros materiais para ensinar sociologia, destacaram a utilização de livros paradidáticos, obras dos clássicos da sociologia, com destaque para Karl Marx e Émile Durkheim, manuais, apostilas, material da mídia, internet, vídeos, músicas.

Outra questão que a pesquisa de campo pretendia investigar dizia respeito ao grau de importância atribuído a esses materiais, principalmente aos livros didáticos. Na opinião dos pesquisados, estes são importantes porque auxiliam na preparação das aulas, estão mais sistematizados, têm uma linguagem elaborada. Também são importantes fontes de pesquisa. “A partir deles o aluno poderá fazer uma consulta, interpretar um texto e fazer, a partir dessa interpretação, um confronto com o contexto para ver estas categorias como ferramentas, como instrumentos, uma lente para que ele possa ampliar esse horizonte do conhecimento dele sobre essa realidade” (entrevistado 02). A utilização do livro didático facilita a organização e direcionamento que se preten-

⁴ Trata-se de um questionário exploratório e de uma entrevista aplicados a professores de sociologia que atuam no Ensino Médio da rede pública e particular de Santa Catarina. Aplicaram-se 35 questionários e entrevistaram-se 10 professores. As entrevistas foram transcritas integralmente conforme as respostas dadas pelos entrevistados.

de dar ao tema., diz o entrevistado 03, “muitas vezes se tem uma ideia e não se sabe como trabalhá-la, os livros didáticos auxiliam. O livro didático também auxilia na direção que se pretende trabalhar o tema”.

O entrevistado 04 considera que, “às vezes, os livros didáticos são muito teóricos, por isso é importante trazer outros materiais, uma reportagem mais atual para facilitar o debate”. Opinião semelhante tem o entrevistado 09: “Utilizo o material e complemento com debates, questionamentos. O modo de trabalhar as aulas é o que decide, é o que vai dar uma visão de como funciona a sociedade. Trazer a experiência do dia a dia dos alunos junto com os textos é muito importante. Os materiais são importantes dentro desse contexto”.

Os entrevistados também foram ouvidos acerca dos livros didáticos e paradidáticos no tocante ao tratamento dado à categoria trabalho. A pergunta formulada arguia se esses materiais conseguem dar uma explicação suficiente para a categoria trabalho e quais autores melhor abordam a temática. As opiniões foram diversas, com alguns pontos em comum. Vários entrevistados consideram os livros bons, contudo enfatizam a necessidade das aulas, debates para aprofundar o assunto. Alguns entrevistados, no entanto, pensam que os materiais existentes não são bons. O entrevistado 01 considera que “na área da sociologia a gente carece de uma bibliografia mais voltada para a juventude, com uma linguagem adequada, acessível, mais bem explorada sobre a questão do trabalho. Existem autores que considero bons, todavia, acho que falta aos livros tocar mais na realidade atual”. Essa opinião é partilhada pelos entrevistados 03 e 04. Para estes, a abordagem “não é suficiente, portanto, incompleta. Nem um livro dá conta de tudo, por isso a importância das aulas, dos debates, da explicação. Sempre é necessário realizar outras atividades, buscar outros materiais”.

Já a opinião do entrevistado 06 é a de que esses materiais “são medianos, poderiam ser melhores”.

O entrevistado 02 considera que “cada caso é um caso e cada texto tem sua limitação, no entanto, eles cumprem seu papel como introdução ao tema, dão um encaminhamento que precisa ser ampliado. Eles não têm como finalidade esgotar o tema. Não existe texto que

esgote o tema, mesmo porque o trabalho é algo muito dinâmico. Os textos procuram responder algumas perguntas e proporcionar que o aluno elabore outras que não estão respondidas no próprio texto”. Opinião semelhante tem o entrevistado 08. “Os materiais têm cumprido o papel de fazer uma aproximação à temática. Sempre precisa bastante explicação, mediação do professor. Às vezes não só esses materiais didáticos, como livros, textos, mas também outros materiais, como, por exemplo, o filme ‘Tempos Modernos’ do Chaplin, ali tem uma diversidade grande de se mexer na realidade do trabalho, tais como: esteira, linha de produção, ritmo, tempo de trabalho”.

O entrevistado 09 considera que os materiais são bons, porém, destaca a necessidade de complementar com debates.

Ainda a respeito da abordagem feita pelos livros didáticos de sociologia acerca da categoria trabalho, os entrevistados foram questionados sobre a perspectiva histórica-política que tal abordagem estaria apontando para os estudantes do Ensino Médio. De maneira geral, os entrevistados disseram que depende muito do trabalho feito pelos professores, principalmente a tarefa da construção da consciência crítica. O entrevistado 01 salienta que “são poucos os livros didáticos que apontam alguma perspectiva. De maneira geral são fracos, com exceção do Nelson Tomazi, que faz uma abordagem mais crítica, e da Cristina Costa, que não trabalha a temática diretamente. Pêrsio Santos muito pouco, nem estou mais utilizando”. O entrevistado 03 considera a perspectiva do trabalho e emprego. Os textos devem ajudar os estudantes a distinguir essas realidades. “É importante o entendimento do que seja trabalho e emprego.”

Para o entrevistado 06, a perspectiva é bastante difusa, desde a formação da consciência crítica, construção de um outro mundo possível, resolver o problema do desemprego pelo controle da natalidade, ou mesmo chegar ao poder político para mudar o país. “Os alunos se tornam críticos, quando a gente discute esses assuntos, eles começam a questionar o porquê disso, daquilo, porém, depois eles dizem: ‘pois é, professor, mas não adianta a gente ficar discutindo aqui dentro, enquanto lá fora eles ficam aprontando’. Então eu argumento que é necessário se ter o conhecimento, porque é através do conhecimento, da

leitura, da discussão que fizemos dentro da sala de aula, a gente vai de repente, quem sabe daqui a uns dez, vinte, trinta anos ser um presidente da República, e daí fazer a coisa certa, a gente fica se questionando muito. Quando eu trabalho a história dos modos de produção, procuro mostrar que, a partir do século XVIII, a população aumentou muito, não houve um controle de natalidade, não houve um projeto familiar, com essa grande quantidade de gente que tem hoje, não tem serviço para todos, aí temos que ser criativos e de uma maneira ou outra tentar sobreviver. Eu faço a discussão quanto à possibilidade de superação deste modelo. ‘Um outro mundo é possível’, como? A gente questiona muito tudo isso, trago bastante material para trabalhar o socialismo, o capitalismo, tudo isso é muito interessante” (entrevistado 06).

Na opinião do entrevistado 09, a perspectiva está na linha da construção da consciência crítica. Tarefa partilhada com outras áreas do saber. “No geral, não somente o trabalho feito na sociologia, mas também na filosofia, na história, geografia, que também trabalham numa perspectiva mais crítica. Isso tudo permite ao aluno no final do Ensino Médio ter uma visão melhor do mundo, da sociedade, uma visão mais crítica, perceber o funcionamento da sociedade, das instituições, a política, a corrupção”.

ASPECTOS IDEOLÓGICOS DOS LIVROS DIDÁTICOS

Umberto Eco, em conjunto com Mariza Bonazzi, dando continuidade ao projeto de pesquisa semiótica, escolheram como objeto o livro didático. O título da obra é bastante sugestivo: “mentiras que parecem verdades”. Trata-se de uma obra pioneira, servindo de base para obras similares.⁵ Nesta obra, os autores reúnem textos de manuais italianos, sobretudo de iniciação em leitura, denunciando as suas fragilidades e manipulações – dado seu caráter ideologizante – que fazem a seus leitores, especialmente o público infantil.

⁵ No Brasil, Maria de Lourdes Nosela lançou a obra “As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos”, pela editora Moraes, que faz análise similar à obra ora analisada.

Eco e Bonazzi (1980) afirmam que um dos primeiros contatos que as crianças têm nas escolas elementares é o livro didático. As histórias aí vistas ficam presentes vida afora das pessoas, o que dificulta, de certa forma, um posicionamento contra esses materiais. Ainda mais:

Muitas de nossas câibras morais e intelectuais, muitas de nossas ideias correntes mais contorcidas e banais – e difíceis de morrer – nascem justamente dessa fonte. Portanto, a confiança que temos, instintivamente, no livro de leitura, não é devida aos méritos deste último, mas às nossas fraquezas, que os livros de leitura criaram e alimentaram (p. 15).

Para libertar-se dessas marcas indeléveis dos livros de leitura, os autores ressaltam a necessidade de um “esforço de alheamento”. Permite-se a pergunta: “Mas será mesmo assim?” Como esses materiais falam de quase tudo o que ocorre na vida em sociedade, a saber: pobreza, trabalho, heróis, escola, raças, povos, família religião, línguas, dinheiro..., enfim, aos problemas reais que o jovem, uma vez maduro, deverá enfrentar, cabe muito bem uma atitude crítica, de questionamento, até porque esses assuntos são tratados de maneira superficial e mentirosa.

Esta antologia procura mostrar que estes problemas são apresentados de maneira falsa, grotesca, risível... Que, através deles, a criança é educada para uma realidade inexistente... Que quando os problemas (e as respostas a eles oferecidas) dizem respeito à vida real, são colocados e resolvidos de forma a educar um pequeno escravo, preparado para aceitar o abuso, o sofrimento, a injustiça e para ficar satisfeito com isto (sic). Enfim, os livros de leitura contam mentiras, educam os jovens para uma falsa realidade, enchem sua cabeça com lugares comuns, com coisas chãs, com atitudes não críticas (idem, p. 16).

Com isso, os autores estão dizendo que a luta contra o livro didático deve ser de todos, visto que eles “cumprem este trabalho de mistificação servindo-se dos mais reles clichês da pedagogia repressiva do século passado, por preguiça ou incapacidade de seus compiladores”

(ibidem). O mundo dos livros de leitura, analisado pelos autores, é o do autoritarismo e da repressão, da sociedade neocapitalista, são os ranços da sociedade pré-industrial, por isso o nome: “*Mentiras que parecem verdades*”. A realidade apresentada, mesmo que fosse de forma ideologizada, não é a do mundo industrial. Nem todos os livros são tão grosseiros, existem alguns que a percepção do mundo arcaico somente aflora após uma análise mais minuciosa.

Para fugir do cerco dos livros de leitura, a ideia sugerida por Eco e Bonazzi é oferecer aos professores e alunos bibliotecas escolares com um acervo bastante diverso, compostas por livros, jornais, revistas, entre outros. O importante é que a realidade da vida presente apareça. Além das bibliotecas, procurar utilizar textos feitos pelas próprias crianças e discuti-los.

No rastro de pensar o livro didático em seus aspectos ideológicos, Aranha e Martins (1995) analisam o fenômeno da ideologia presente de várias formas na sociedade atual. Uma das formas de transmissão ideológica são as escolas, principalmente repassadas pelas chamadas teorias reprodutivistas de educação. Para as autoras, o livro didático é a forma mais acabada desse esquema de reprodução das ideias da classe dominante via escola. Segundo as autoras, o livro didático “veicula certos valores que visam adequar o indivíduo à sociedade, integrando-o na ordem estabelecida”. Ainda mais, “a realidade mostrada à criança é estereotipada, idealizada e, portanto, deformadora” (p. 41).

O caráter ideológico dos livros didáticos é analisado pelas autoras mais nos livros do Ensino Fundamental, embora esse caráter exista também nos livros do Ensino Médio, sobretudo nos da área de ciências humanas.

Como exemplo, as autoras citam a temática do trabalho. “A concepção de trabalho iguala em plano imaginário todos os tipos de profissão e oculta o fato das pessoas serem submetidas a trabalhos árduos, alienados” (ibidem). A sociedade é apresentada sem que a luta de classes apareça. Nesta, todos têm uma função e devem cumpri-la, de preferência com muita alegria.

De fato, dizem as autoras, a análise desses materiais permite a

conclusão de que eles têm, antes de tudo, uma função ideológica.

O que podemos pensar a respeito dessa escamoteação da realidade feita pelo livro didático? Estabelece-se uma contradição entre o discurso que ele profere e a realidade: camufla a desigualdade até quando se reconhece (o pedreiro é pobre, mas é importante para a grandeza da nação); mascara a divisão e não desvela a injustiça social; dá uma visão estática e imobilista da família, da escola e do mundo, acentua estereótipos. Em outras palavras, impede a tomada de consciência dos conflitos e contradições da sociedade, criando, ao contrário, predisposição ao conformismo e à passividade (idem, p. 41).

Haveria possíveis saídas? As autoras lembram que tal procedimento de autores de livros didáticos, muitas vezes, é justificado por eles mesmos como forma de não mostrar às crianças as mazelas do mundo, entretanto, existem formas sutis de se mostrar a realidade e assim advertir sobre os descaminhos pelos quais a humanidade perigosamente segue. É bom não esquecer que as crianças têm muita intuição e sensibilidade. Além do mais, colocada dessa forma, a análise não permite a percepção do movimento dialético da sociedade, da qual a educação faz parte. É verdade que a escola, como “engrenagem do sistema político vigente é passível da ação da ideologia”, no entanto, “sempre haverá na escola a possibilidade de professores e alunos inventarem práticas que se tornem críticas da inculcação ideológica” (idem, p. 42).

Para Meksenas (1995), a maior contribuição da crítica aos aspectos ideológicos transmitidos pelos livros didáticos “consiste em apontar os limites das análises desse recurso pedagógico em si mesmo” (p. 66). O importante, porém não suficiente, é “contribuir para a construção de um conhecimento transformador acerca do livro didático” (ibidem), o que “implica a discussão das práticas que ocorrem mediadas pelo seu uso, ou seja, as práticas de professores e alunos dentro de contextos históricos específicos de ensino/aprendizagem” (ibidem).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço feito no presente trabalho foi o de oferecer alguns elementos para se pensar o *livro e outros materiais didáticos*. Esse estudo apresentou um histórico do livro didático, bem como sua política e utilização. Além dos livros didáticos, o texto reflete a necessidade da utilização de outros materiais didáticos, bem como de outros recursos para a importante tarefa do ensinar. Com os avanços no campo das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs), pensa-se ser necessário uma reflexão acerca de como utilizar essas novas tecnologias a serviço da educação.

O governo, desde a década de 20 do século passado, quando foi criado o INL, vem desenvolvendo uma política para o livro didático no sentido de suprir as escolas da rede pública com obras didáticas, paradidáticas e dicionários.

Na atualidade, essa política está consubstanciada no PNLD e no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), e grande monta financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é destinada para atender tal política.

As políticas do Ministério da Educação, principalmente as PNLD, fazem deste um dos campeões de venda no mercado editorial brasileiro, hoje já correspondem a quase 50% do mercado.

O PNLD é um programa de governo no interior da política educacional. Por se tratar de dinheiro público, o mesmo deve ser democratizado o máximo possível, garantindo a participação, tanto nas esferas de decisão, bem como na extensão da população atendida. O que se constatou na pesquisa, porém, foi uma participação historicamente concentrada de um reduzido número de grupos editoriais privados no processo decisório referente à implementação do PNLD, pondo, assim, em questão tanto os objetivos como o alcance de uma política pública de corte social, como observou Höfling (2005).

Entende-se, segundo a Constituição brasileira, que é dever do Estado garantir a educação básica para todos os cidadãos, tal obrigação, dentre outras, efetiva-se mediante a garantia de atendimento ao educando por meio de programas suplementares de material didático-es-

colar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Portanto, é dever do Estado fornecer o material didático para os estudantes e o Estado deve assumir o compromisso de garantir a educação básica gratuita e obrigatória, assim como o atendimento ao educando.

Na tentativa de se tentar democratizar o PNLD, há uma tendência de alguns autores de considerarem a necessidade de descentralizar tal programa para permitir maior participação nos níveis de decisão. A descentralização poderia ampliar os níveis de decisão, tanto no planejamento, como em sua implementação, objetivando, com isso, essencialmente, benefícios sociais, uma vez que a participação de grupos privados, atuando de forma concentrada, pode comprometer tais políticas.

No entanto, outros autores consideram que a política de descentralização trouxe problemas ao PNLD. Perceberam-se muitas dificuldades em muitos Estados para operacionalizar o programa, principalmente em relação ao aumento de custos em função da compra descentralizada e, conseqüentemente, à necessidade de complementação financeira com verbas estaduais.

O livro didático, como mercadoria, pressupõe levar em conta a condição desse produto, que contém tanto elementos da sua materialidade, ou seja, das leis de mercado, como também do seu uso, por conseguinte, da Educação. Como valor de uso, no campo educacional, os livros didáticos precisam ser vistos em sua completude, especialmente, em função do papel que estes adquirem no contexto escolar, uma vez que interferem tacitamente no currículo, sobretudo se for considerado que são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países.

O livro didático é um elemento-chave do currículo, decorre daí a importância de estudá-lo. O seu uso, que se concretiza na prática da sala de aula, na prática pedagógica entre professor e aluno, sujeitos específicos, concretos em dadas condições e ao lado de outros recursos, deve ser pensado criticamente, valendo-se desse próprio material para pode fazer tal análise crítica.

Ainda na perspectiva de se analisar o livro didático e sua relação

com a educação, com a construção do currículo, deve-se entendê-lo como uma construção sócio-histórica formada por intenções, realidades e decisões provenientes de diferentes indivíduos e contextos. Portanto, não pode ser considerado como elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Os livros didáticos são produções culturais, resultados concretos de disputas sociais relacionadas com decisões e ações curriculares. Dessa forma, as investigações sobre os livros, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, podem levar a compreender a produção desses materiais, o estudo dos elementos implícitos e explícitos, que caracterizam, orientam e determinam as finalidades do livro didático, esclarecendo como acontece a apropriação e a recontextualização dos diversos textos participantes desse processo de construção.

As políticas curriculares são elaboradas a partir de diferentes contextos, um primeiro é o da influência, no qual as definições e os discursos políticos são iniciados e/ou construídos; o segundo é o contexto da produção, no qual textos com as definições políticas selecionadas anteriormente são produzidos; por último, o contexto da prática, no qual as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. É nesse último contexto que as definições curriculares são postas em ação (prática), por isso as ações pedagógicas referentes à escola estão nesse espaço, incluindo-se aí também a elaboração do livro didático.

Quando se fala da política do livro didático, deve-se estar atento para o fato de que nem todas as disciplinas recebem livros didáticos, o governo só compra livros para as áreas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.

No que concerne a qualidade do material didático, em que pese que o governo, a partir de 1996, tenha adotado uma política de avaliação desses materiais, constata-se que os mesmos, muitas vezes, nem chegam a ser utilizados pelos professores devido a sua péssima qualidade.

O livro didático, muitas vezes, é utilizado como principal recurso pedagógico, uma vez que há falta de alternativas para ele. Por exemplo, são raras as escolas que possuem uma biblioteca adequada. Além

disso, são escassas as publicações científicas dirigidas ao público em idade escolar. Considerando tal realidade, decorre daí a importância desses materiais, bem como de sua qualidade, pois para muitos alunos o livro didático acaba sendo *o livro*.

Os autores que concebem a realidade dos livros didáticos, a partir da *pedagogia da comunicação*, procuram entender que tais materiais não se resumem a meras informações. Mais que isso, devem ser pensados como *matéria-prima a partir da qual se elabora o conhecimento*. A pedagogia da comunicação não despreza a análise preliminar de delineamento desse recurso pedagógico como um produto específico da indústria cultural, relacionada à cultura das mídias, contendo aí os interesses da classe dominante, tornando-se instrumentos de dominação ideológica, no entanto, a perspectiva de análise não deve parar por aí.

Urge pensar e repensar as práticas escolares, os fundamentos que organizam a aula, a postura do professor e do aluno ante os livros didáticos existentes, deve-se, por exemplo, relativizar o livro didático, perceber que este apresenta aspectos do conhecimento científico e do cotidiano, não esgotando todos os níveis de conhecimento. Ademais, deve-se exercitar a dúvida ante esses materiais, assim como buscar outras fontes de conhecimento científico, possibilitando-se, com isso, fazer a crítica ao livro didático. É preciso também provocar o interesse por outros textos, não didáticos. O fato de se lidar criticamente com o livro didático possibilitará fazer a crítica a livros não didáticos. Enfim, várias coisas são possíveis a partir do momento em que se quer fazer algo diferente, como consequência, uma série de novos desafios também aparecerá.

Nessa perspectiva deve-se ver os livros didáticos como material auxiliar, de apoio ao processo pedagógico, é um recurso importante, porém saber utilizá-lo parece ser um fator determinante. Além disso, os mesmos precisam ser contextualizados com base na realidade que foram produzidos e estão sendo utilizados, torna-se necessário também desmistificar o livro didático, visto que, com ele, pode-se ter concordâncias ou discordâncias.

Além do livro didático, torna-se imprescindível a utilização de

outros recursos de ensino, quais sejam: revistas, jornais, dados estatísticos, internet, livros paradidáticos – existem vários, com temas variados, escritos por pesquisadores, destinados ao público juvenil -, a televisão, o vídeo, as músicas. Esse tipo de material constitui-se em preciosa fonte de informações para ser utilizado tanto por professores como por alunos.

A pesquisa de campo feita com os professores de sociologia que atuam em Santa Catarina, indicou que o livro didático e outros recursos de ensino estão sendo bastante utilizados. Apenas um dos entrevistados afirmou não fazer uso de nenhum tipo de material. Além dos livros didáticos e paradidáticos, utiliza-se outros materiais, tais como artigos de jornais e revistas; partes, capítulos de livros didáticos; textos da Internet; textos dos clássicos da sociologia; músicas, vídeos e textos introdutórios à sociologia.

A adoção de livro didático para o ensino da sociologia não é uma prática comum e, como não há uma política pública para livro didático de sociologia, em caso de o professor adotá-lo, o mesmo deverá ser comprado ou reproduzido pelo aluno. A utilização do livro didático é feita, na maior parte dos casos, para a preparação as aulas.

Na opinião dos entrevistados, os livros didáticos são importantes porque auxiliam na preparação das aulas, estão mais sistematizados, têm uma linguagem elaborada, além de serem uma importante fonte de pesquisa.

Uma das temáticas abordadas nos livros didáticos de sociologia é a do trabalho, perguntados sobre tal abordagem, vários dos entrevistados consideram boa, entretanto, destacam a necessidade das aulas, dos debates para aprofundar o assunto, outros, todavia, assinalam que a área da sociologia carece de uma bibliografia mais voltada para a juventude, com uma linguagem adequada, acessível, mais bem explorada sobre a questão do trabalho. Os entrevistados reforçam a ideia de que nem um livro dá conta de tudo, sempre é necessário realizar outras atividades, buscar outros materiais. Os livros didáticos cumprem seu papel como introdução ao tema, dão um encaminhamento que precisa ser ampliado. Eles não têm como finalidade esgotar o tema, esses

materiais têm cumprido o papel de fazer uma aproximação à temática.

Quando se estuda os livros e outros materiais didáticos, deve-se estar atento as suas possíveis fragilidades e manipulações, dado seu caráter ideologizante. Eco e Bonazzi (1980), por exemplo, mencionaram que um dos primeiros contatos que as crianças têm nas escolas elementares é o livro didático. Esses materiais têm muita aceitação sem muito questionamento o que dificulta, de certa forma, um posicionamento mais crítico em relação a eles. Para libertar-se dessas marcas indelévels dos livros de leitura, os autores destacam a necessidade de um “esforço de alheamento”, permitir-se a dúvida. Também é importante oferecer aos professores e alunos bibliotecas escolares com um acervo bastante diverso, composto por livros, jornais, revistas, entre outros. O importante é que a realidade da vida presente apareça.

De modo geral, os autores apresentados nesta pesquisa evidenciaram que, em primeiro lugar, os livros didáticos devem ser de boa qualidade; em segundo, devem ser considerados como um recurso, ao lado de tantos outros disponíveis; em terceiro lugar, bastante espaço para debates, aulas expositivas, consulta aos clássicos, entre outros.

Particularmente, em relação à disciplina de sociologia, deve-se salientar que existe uma limitada produção de material didático para o ensino dessa disciplina. E como não há uma política para o livro didático de sociologia para a rede pública de ensino, o mesmo acaba sendo mais utilizado pelos alunos da rede particular de ensino que têm mais facilidade financeira para adquiri-lo.

Também deve-se salientar que as análises sobre os livros didáticos de sociologia ainda são escassas. Os livros didáticos aparecem como temas subliminares, quando determinados autores se debruçam para analisar como anda o ensino da disciplina de sociologia no Ensino Médio. Pode-se citar o estudo de Sousa (1999), em sua dissertação de mestrado “Sociologia e cidadania: a sociologia no Ensino Médio”, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que procura discutir qual o valor da disciplina de sociologia no processo educativo para a formação cidadã. Para tanto, toma como material de análise os livros didáticos. Também Meucci (2000), em “A institucionalização

da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos”, dissertação de mestrado pela Unicamp – Universidade Estadual de Campinas, utiliza os livros didáticos como material de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS M. H. P. **Filosofando**, Introdução à filosofia, 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1995.

CASSIANO, C. C. de F. **Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares**. Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP, Revista de História v.23 n.1-2 Franca – SP, 2004.

DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de. **Discurso do mundo do trabalho nos livros didáticos do Ensino Médio**. 28ª Reunião Anual da ANPED. GT 12, anais, Caxambu/MG, 2005.

ECO, U.; BONAZZI, M. **Mentiras que parecem verdades**. 7. ed. São Paulo: Summus, 1980.

FRANCALANZA, H.; SANTORO, M. I.; MELLO, R. F. (orgs.). **Que sabemos sobre o livro didático**. Catálogo analítico. Campinas: Unicamp, 1989.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/Rede Latino-americana de Informação e Documentação em Educação, 1987.

_____. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GOLDBERG, M. A. **Por uma política do livro escolar integrada à educação democrática**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, 1983.

HÖFLING, E. M. **A FAE e a execução da política educacional**. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 1993.

_____. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21 n. 70, abr. 2000.

LAJOLO, M. (org). Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, v. 16, n. 69, p. 3-7, 1996.

MEKSENAS, P. O uso do livro didático e a pedagogia da comunicação. In: PENTEADO, H. D. (org.), **Pedagogia da comunicação**: teorias e práticas. São Paulo: Cortez editora, 1998.

_____. **A produção do livro didático**: sua relação com o Estado, autor e editor. Dissertação de mestrado pela Universidade de São Paulo, 1992.

MEUCCI, S. **Institucionalização da sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. Dissertação de mestrado. Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp. Campinas, 2000.

MOLINA, O. **Quem engana quem?** Professores *versus* livro didático. Campinas: Papirus, 1987.

MOHR, A. A saúde na escola: análise de livros didáticos de 1^a a 4^a séries. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 50-57, ago. 1995.

SANTACATARINA. **Proposta programática do ensino de sociologia e sociologia da educação**. In: Secretaria de Estado de Educação/SC. Proposta curricular: uma contribuição para a escola pública: educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Florianópolis: SEE/SC, p. 48-73, 1998.

SILVA, T. R. N. O livro didático: reflexões sobre critérios de seleção e utilização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 44, p. 98-101, fev. 1983.

SOUZA, L. de M. **Sociologia e cidadania**: a sociologia no Ensino Médio. Dissertação de mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 1 abr. 1999.

A investigação acerca de livros e outros materiais didáticos utilizados para o ensino de sociologia na educação de nível médio foi objeto de dissertação de mestrado junto ao PPGE/UFSC realizado por Marival Coan e orientado pelo professor Paulo Sérgio Tumolo. A pesquisa investiga a trajetória do ensino da sociologia na educação de nível médio na escola brasileira, bem como o material didático utilizado para o seu ensino. Entre outros aspectos, a pesquisa procurou fazer uma análise acerca da utilização dos livros e outros materiais didáticos na educação brasileira, investigando, principalmente, a história e política dos livros didáticos no Brasil, bem como os aspectos ideológicos possivelmente presentes em tais materiais. A dissertação também apresenta uma pesquisa de campo realizada com os professores que atuam lecionando a disciplina de sociologia na rede pública e particular do estado de Santa Catarina e está disponível na íntegra no site e biblioteca do LEFIS e UFSC.

SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA

AS CONTRIBUIÇÕES DE UM LABORATÓRIO DE ENSINO

*Valcionir Corrêa**

Este capítulo tem como objetivos apresentar o Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia (Lefis), um projeto piloto criado interinstitucionalmente pela Universidade Federal de Santa Catarina e Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, bem como relatar as atividades desenvolvidas desde sua criação, por meio de cursos e oficinas de capacitação e atualização, oferecidos de forma pública e gratuita aos(às) professores(as) do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino. Além dessas atividades, foram realizados encontros estaduais para promover o debate acerca dos conteúdos e metodologias, a fim de melhor qualificar a sociologia e a filosofia no Ensino Médio. Objetiva-se também, neste texto, situar o conjunto de educadores de sociologia e filosofia sobre as discussões ocorridas nos encontros estaduais promovidos pelo Laboratório, principalmente no

* Doutor em Sociologia Política. Professor de Sociologia e Ciência Política e Técnico em Assuntos Educacionais da UFSC. Pesquisador do Laboratório de Sociologia do Trabalho. Membro da Coordenação do Lefis. E-mail: correa@cfh.ufsc.br.

último encontro, ocorrido em 2009, que se pode dizer que se configura no estado da arte da discussão dos diversos aspectos pedagógicos e de conteúdo que dizem respeito ao ensino dessas disciplinas no Estado de Santa Catarina. Esse encontro foi estruturado por um eixo de discussão do processo de ensino-aprendizagem das disciplinas de sociologia e de filosofia, sintetizado por três questionamentos que dizem respeito à justificativa, ao conteúdo e à metodologia da prática pedagógica: “Para que ensinar?”, “O que ensinar?” e “Como ensinar?”.

UM BREVE HISTÓRICO PARA MANTER A MEMÓRIA SOCIAL

A ditadura civil-militar instaurada no Brasil de 1964 a 1985, um regime de exceção, suspendeu direitos mínimos humanos, políticos, civis e trabalhistas e permeou todo o tecido social. Com a posse do poder, de forma coercitiva, os generais ditadores alteraram e estabeleceram novas leis para garantir os seus poderes ditatoriais. Atuaram ostensivamente no âmbito econômico e político e, principalmente, não podiam deixar de agir no **universo cultural da sociedade para conquistar e manter o consentimento social**. Dessa forma, precisaram editar as novas normas e leis da educação nacional, para propiciar a internalização da ideologia dominante nas novas gerações por meio da educação formal. Disciplinas que tinham a potencialidade de questionar o regime foram banidas do sistema educacional brasileiro e substituídas por disciplinas que difundiam o conjunto de ideias da burguesia brasileira e dos militares das forças armadas.

Dessa forma, as disciplinas de sociologia e filosofia foram substituídas pelas disciplinas de OSPB (Organização Social e Política do Brasil) no Ensino Fundamental, EMC (Educação Moral e Cívica) no Ensino Médio e EPB (Estudos de Problemas Brasileiros) no Ensino Superior. Sabe-se que a classe capitalista estadunidense, com seu governo, articulou com a burguesia e o exército brasileiro o planejamento e a execução do golpe de 64 em nosso país. Lembre-se que ditaduras foram impostas na maioria dos países da América Latina para

garantir a hegemonia econômica e política dos Estados Unidos e um Estado de classes para a burguesia nacional. A resistência social foi uma constante nesse período, tentando se contrapor ao regime então vigente. Protestos, ações armadas, guerrilhas urbanas e rurais faziam parte da cena política nacional.

No fim dos anos 1970, o regime ditatorial apresentava sinais de decadência diante da contestação social dos trabalhadores organizados em sindicatos e movimentos sociais, que protestavam e exigiam o restabelecimento dos direitos humanos, trabalhistas e das liberdades civis. No início dos anos 1980, um processo de redemocratização política começa no país. A classe trabalhadora se organiza com maior afinco e se põe em evidência na cena política. Seus sindicatos conquistam espaço na mídia e fazem reivindicações dos direitos perdidos e novos direitos trabalhistas por meio de diversas greves nacionais. O movimento estudantil também conquista espaço e questiona a ordem vigente.

Nesse cenário, educadores **vão às ruas exigindo a redemocratização** do país com a reabertura política e a reforma da educação nacional se contrapondo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/71, imposta autoritariamente à nação pela ditadura civil-militar. Seguindo os ventos favoráveis às reformas, os movimentos sociais e políticos começam a exigir uma nova Constituição para o país e, após ela, uma nova lei para a educação nacional. A luta pela reintrodução da sociologia e da filosofia no Ensino Médio entra oficialmente em cena com a elaboração da nova LDB.

A LEGALIZAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DA SOCIOLOGIA E DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

No que diz respeito à legalização, no âmbito nacional, a luta pela reintrodução dessas disciplinas foi forte, mas a resistência do então governo Fernando Henrique Cardoso, mesmo ele próprio sendo da área da sociologia, ultrapassou o limite de força da sociedade civil organizada. O movimento da educação reivindicava, entre muitos ou-

tros pontos, a reintrodução da sociologia e da filosofia nos currículos do Ensino Médio, porém seu empenho não foi suficiente para garantir a conquista através da nova lei. No art. 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova LDB não garantia a reintrodução dessas disciplinas como obrigatórias no Ensino Médio. Esta apenas deu abertura para que os conteúdos de sociologia e filosofia fossem abordados de forma transversal, fazendo parte dos conteúdos de outras disciplinas.

Derrotados os educadores no âmbito nacional, as lutas nas esferas estaduais continuaram. Em Santa Catarina, resultou na Lei Complementar nº 173, de 21 de dezembro de 1998, na qual o governo do Estado de Santa Catarina tornou a sociologia e a filosofia disciplinas obrigatórias no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino. Porém, a lei não estabeleceu a quantidade de horas/aulas no transcorrer do Ensino Médio, e cada escola tinha a liberdade, de acordo com seus próprios critérios, de quantificar a carga horária dessas disciplinas. Na época, existiam 35 grades curriculares no estado. As pressões nacionais continuaram e, em 2008, no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi sancionada a Lei 11.684, de 2 de junho de 2008, que alterou o art. 36 da Lei 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, para tornar, finalmente, ambas as disciplinas obrigatórias, em todas as séries do Ensino Médio do território nacional.

COM A OBRIGATORIEDADE, OS NOVOS DESAFIOS

Com a obrigatoriedade restabelecida, os(as) professores(as) se viram diante de outros desafios: a perda da tradição do ensino, o acúmulo de conteúdo interrompido e o debate prejudicado durante esse longo tempo de afastamento das salas de aula. Diante dessa preocupação, professores(as) de sociologia e de filosofia, técnicos em educação, estudantes dos cursos de filosofia e de ciências sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) se puseram a enfrentar esses desafios. Por iniciativa do Laboratório de Sociologia do Trabalho (Lastro <<http://www.lastro.ufsc.br>>), vinculado ao Departamento de Sociologia e Ciência Política da UFSC, foi realizado um encontro dos(as) professores(as) de sociologia da região da Grande Florianópolis.

O projeto desse primeiro encontro teve seu início em reunião promovida em dezembro de 2002, pelo Lastro, com a participação de professores(as) de sociologia na rede pública, objetivando apresentar a Biblioteca Digital do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) e envolver os(as) professores(as) na sua manutenção e no desenvolvimento de conteúdos voltados ao Ensino Médio. Nas primeiras reuniões, ainda com um pequeno grupo de professores(as), os problemas abordados foram muitos: currículo, acervo e conteúdo, grade curricular, qualificação, condições de trabalho. Tudo permeado por uma desvalorização do ensino de sociologia e das humanidades como um todo. Considerando a inexistência de reuniões entre os(as) professores(as) de sociologia (muitos sem formação específica da área), decidiu-se pela realização de um seminário de âmbito municipal que possibilitasse o início de uma integração entre os(as) professores(as) de sociologia.

O objetivo desse encontro foi conhecer as dificuldades encontradas no cotidiano escolar pelos(as) professores(as) de sociologia, bem como a apresentação da Biblioteca Digital, disponível na internet, construída pelo Lastro, a qual possui conteúdo de sociologia. O evento contou com significativa participação: compareceram 86 professores(as) dispostos(as) ao trabalho, querendo novas informações e apresentando um enorme desejo de participação. O relatório, na íntegra, bem como fotos do evento, estão na página do Lefis (<<http://www.lefis.ufsc.br>> ou <<http://www.sed.sc.gov.br/lefis>>). Desse encontro foram tirados vários encaminhamentos, entre eles a criação de um laboratório de ensino, nos modelos de um laboratório de pesquisa existente na UFSC, que oportunizasse cursos, planejamentos de ensino, pesquisas, experiências, acervo, produção de material didático e estudos que promovessem a qualificação da sociologia.

O relato do I Seminário Regional de Sociologia no Ensino Médio expressa seus resultados, como uma iniciativa necessária e prática que possibilitou aos(às) professores(as) de Ensino Médio e da universidade, bem como aos(às) estudantes do curso de ciências sociais, uma nova oportunidade de abordar seus problemas e suas propostas, com uma visão de conjunto. Nesse seminário, entre outras, duas propostas práticas foram elabora-

das: 1) A realização de um seminário de âmbito estadual, pois as questões levantadas envolviam toda a rede estadual; 2) A criação de um laboratório que possibilitasse alguma articulação entre ensino e pesquisa, bem como entre os(as) professores(as) e alunos(as) do Ensino Médio e da universidade, contando, para isso, com os recursos necessários.

Imediatamente procurou-se a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, por intermédio da gerência de Ensino Médio, e apresentou-se o relatório desse encontro. Foi proposta, na ocasião, a criação de um laboratório, por uma ação interinstitucional, entre a Universidade Federal de Santa Catarina e a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, e interdisciplinar, abrangendo as áreas de sociologia e filosofia. Esse laboratório teria como base as experiências desenvolvidas pelo Lastro e pelo Núcleo de Estudos de Filosofia no Ensino Médio (Neafem) (<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/neafer/>) do Departamento de Filosofia da UFSC, por sofrerem essas disciplinas das mesmas dificuldades.

PRIMEIRO ENCONTRO ESTADUAL DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA

Com o apoio da Secretaria da Educação do Estado, realizou-se o I Seminário Estadual de Ensino de Filosofia e Sociologia, para elaborar um diagnóstico das dificuldades e as experiências de ensino em todo o estado. Compareceram 250 professores(as), nos dias 26 e 27 de junho de 2003, em Itapema (SC). Nessa ocasião, na solenidade de abertura do evento, foi assinado o convênio entre a Reitoria da UFSC e o Secretário de Educação do Estado que criava o Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia (Lefis). Na página eletrônica do Lefis, há o relatório, na íntegra, bem como fotos do evento.

Esse encontro consagrou, em muitos aspectos, avanços importantes com relação ao seminário anterior. Primeiro, contou com a expressiva participação dos(as) professores(as) de filosofia, a partir da atuação do Neafem, que então assumiu a coordenação juntamente com o Lastro, com os(as) professores(as) do Colégio de Aplicação e com o pessoal da

Secretaria de Educação do Estado, na época sob a gestão do professor Jacó Anderle (*in memoriam*), ex-professor do então Departamento de Ciências Sociais da UFSC, e da professora Maíke Cristine Kretzschmar Ricci, então e atual gerente de Ensino Médio da Secretaria de Educação.

O I Seminário Estadual teve, como objetivo geral, intensificar e qualificar o investimento na capacitação dos(as) professores(as) de filosofia e sociologia da Rede Estadual de Ensino, assim como oportunizar um espaço de discussão, diagnóstico e busca de soluções para as questões didático-pedagógicas relativas ao ensino de ambas as disciplinas.

O evento propiciou a troca de experiências de ensino; o debate sobre o ensino de filosofia e sociologia no Brasil e em Santa Catarina; a socialização dos conteúdos desenvolvidos e as possibilidades de estes serem ampliados com a utilização da Biblioteca Digital do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH/UFSC; a discussão sobre grade curricular e conteúdos de ensino, gestão e democracia escolar, bem como a capacitação docente. Para dar continuidade a essas atividades, e promover o encontro dos(as) professores(as) dessas disciplinas na busca permanente do aperfeiçoamento didático e de conteúdo, justificou-se a assinatura do convênio entre a UFSC e a SED/SC, para a instalação do Lefis. Também, com o objetivo de reunir um acervo sobre essas disciplinas e publicar cadernos e outros acervos de literatura para o Ensino Médio. Um espaço físico que permitisse encontros rotineiros de professores(as) para planejar, discutir e sistematizar conteúdos programáticos a serem ministrados por ambas as disciplinas.

Os trabalhos de grupo adotados pelo encontro foram de grande relevância. Neles foram problematizados os seguintes temas: grade curricular e conteúdo de ensino; gestão e democracia escolar e capacitação docente. Os(as) professores(as), separados(as) em suas especificidades, deram continuidade à discussão, levantando propostas e sugestões oriundas das suas práticas, para posterior deliberação na plenária final do encontro. Na plenária foram amplamente discutidas, votadas e reunidas em um documento final, cujo teor revela, além de sonhos e aspirações profissionais desses(as) professores(as), práticas voltadas para uma educação compartilhada entre pares e apoiada por políticas públicas que viabilizem as condições concretas de tais práticas.

Alcançar esses objetivos não seria de todo impossível, uma vez que, nas falas dos representantes do poder público que participaram da sessão de abertura do evento, transpareceram as intenções e até mesmo o compromisso de valorizar a prática e formação do docente e de viabilizar atitudes que incentivassem ainda mais o trabalho dos(as) professores(as) das disciplinas de filosofia e sociologia. Nesse sentido, pontuamos a criação do Lefis, bem como a equidade possível entre as outras disciplinas que constituem os currículos escolares. Salientamos, ainda, a importância desse encontro, até então inédito nos quadros dos profissionais da educação em âmbito estadual, fato reconhecido pelos participantes (SOUSA, 2004).

Foi unânime, entre os mesmos, a necessidade de se organizarem novos eventos para dar sequência às discussões desencadeadas, visto que o encontro, com a carga horária de 20 horas, serviu para impulsionar discussões que, longe de se esgotar, apenas tiveram início.

A apresentação da Biblioteca Digital do CFCH/UFSC, a possibilidade de sua utilização pelos(as) professores(as) da rede estadual, paralelamente às atividades do Lefis, além de possibilitar o entendimento dos desafios advindos da prática dos(as) professores(as) nas suas aulas, podem estimular a autonomia dos(as) mesmos(as), para reconhecer a necessidade de investir, incessantemente, na própria formação.

De acordo com Sousa (2004),

Desta forma, os novos encontros estão não só justificados, mas legitimados pelo reconhecimento da educação como uma prática social, cuja condução e responsabilidade na transmissão e apropriação do conhecimento não depende de voluntarismo, mas de acesso a condições econômicas, políticas, culturais, éticas e estéticas. Estas só podem ser alcançadas mediante políticas comprometidas com a educação pública e de qualidade, motivações que incentivaram os(as) professores(as) presentes nesse evento e que estimulam para a realização de tantos outros.

O seminário contou com uma plenária final. Após debates em pequenos grupos, foram sistematizados e relatados os resultados de toda

a discussão, com ênfase na grade curricular, no conteúdo de ensino, na gestão e democracia escolar, bem como na capacitação docente.

Grade curricular

- Argumentar a importância da filosofia e da sociologia.
- Estabelecer a distribuição paritária e equitativa para todas as áreas do conhecimento e por disciplina.
- Incluir as duas disciplinas em todos os anos do Ensino Médio, com dois créditos cada.
- Incluir o ensino de filosofia de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.
- Grade curricular anual.
- Grade curricular padronizada em toda a Rede Pública de Educação de Santa Catarina, para que haja democracia, valorização das disciplinas e profissionais, garantindo continuidade do currículo escolar.

Conteúdo do Ensino Médio

- O conteúdo de ensino deve estar fundamentado na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.
- Definir conteúdos programáticos por série, baseados em elaboração por encontros de professores da área e da rede pública de Santa Catarina.
- Elaborar, sistematizar e dar continuidade aos conteúdos contidos na Proposta Curricular de Santa Catarina, bem como sua consequente aplicabilidade em salas de aula.
- Propor novos encontros, com a finalidade de elaborar e sistematizar conteúdos programáticos.
- Produzir materiais didáticos (livros, textos, vídeos etc.) para distribuir e disponibilizar aos(as) professores(as) da Rede Pública de Educação de Santa Catarina.
- Garantir manutenção constante e permanente das tecnologias de todas as Unidades Escolares.
- Para trabalhar a metodologia de ensino, antes é necessário pensar

um planejamento de ensino unificado. Sugerimos aos profissionais de cada GEREI que se reúnam, o mais breve possível, para um dia de trabalho com esse fim e, posteriormente, façam reunião estadual.

- A carga horária para pesquisa e produção de textos deve ser orientada pelo Lefis e Lastro/UFSC.
- Há a necessidade de livros clássicos, dicionários de filosofia e de sociologia, bem como de um laboratório.

DIANTE DA INÚMERAS NECESSIDADES, A CRIAÇÃO DO LEFIS

Após assinatura do convênio que ocorreu em 2003, a inauguração oficial do Lefis ocorreu em 27 de setembro de 2004, quando instalada a sua sede física na Escola de Educação Básica Simão José Hess, localizada na Av. Madre Benvenuta, nº 463 – Trindade, Florianópolis (SC). Conta com a importante colaboração da Profa. Esp. Marilse Cristina de Oliveira Freze, professora de sociologia da referida escola, à disposição do Lefis pela Secretaria da Educação do Estado. No seu espaço físico, conta com um ambiente climatizado, biblioteca física e biblioteca digital especializada nas duas disciplinas, como mesas, cadeiras, computadores e equipamentos, constituindo-se em uma infraestrutura importante disponível para os(as) professores(as) para a realização de atividades de capacitação, atualização e de planejamento da práxis pedagógica.

A justificativa do Projeto Lefis

É importante, nesse contexto, reproduzir a justificativa que deu importância à institucionalização do Lefis, aprovada pelo colegiado, texto proposto pelo seu coordenador, Prof. Dr. Fernando Ponte de Sousa.

Frente aos aspectos destrutivos, ambientais e sociais, que parecem marcar várias dimensões das relações societárias no sistema-mundo, tanto em países centrais como em países periféricos, a procu-

ra pela filosofia e pela sociologia é uma tendência crescente; é como se as pessoas buscassem orientação para fazer ou refazer laços sociais com significações mais humanitárias, justas e participativas. A busca de outros constituintes, subjetivos e societais, permeia a educação e as definições de práticas profissionais. O Brasil e o Estado de Santa Catarina, com suas constituições históricas próprias, não estão fora desse reconhecimento. Talvez até mais acentuadamente, porque a democracia, cujas instituições têm sua representação social abalada pela violência e pela desigualdade distributiva, ainda é uma aprendizagem. É exatamente neste ponto – aprendizagem – que a responsabilidade das gestões públicas com políticas educacionais que valorizem as humanidades, sem prejuízo das artes aplicadas, torna-se um fator mobilizador e ativo na formação de uma outra perspectiva cultural (filosófica, sociológica, política e profissional). Em Santa Catarina, a decisão recente da obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia no Ensino Médio é a oportunidade para o desenvolvimento dessa vontade educacional. A presença dessas disciplinas, se melhor definida e ampliada, qualificará a intervenção. Isso se realizará com programas permanentes de capacitação dos(as) professores(as), numa inter-relação com a participação criativa dos(as) mesmos(as) e através da melhoria das condições objetivas de trabalho.

Assim, a proposta aqui apresentada caminha na direção de uma perspectiva nova, construída em conjunto pelos(as) professores(as) que estão na prática do ensino dessas disciplinas na Rede Estadual de Ensino, em colaboração com a UFSC e a Secretaria da Educação e Inovação, elaborada como uma política sustentável que considere o conjunto de pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Além da UFSC, durante o processo de consolidação do Laboratório, a UDESC, bem como outras universidades do estado que possuem cursos de graduação em ciências humanas deverão ser envolvidas. A materialização da proposta é a criação do Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia (Lefis). Mais do que um espaço físico, é um espaço relacional para professores e estudantes da universidade e do Ensino Médio, adequado às atividades de ensino, formação, promoção de eventos e elaboração pedagógica e didática. É um ponto de apoio e de

referência interdisciplinar, que poderá ter âmbito de ação estadualizado, a partir de Florianópolis, servindo de base para uma mobilização pela valorização das humanidades. Com o Lefis é possível vislumbrar um futuro promissor. Com esse espaço abre-se a perspectiva de uma ampliação, congregando outras disciplinas das ciências humanas, como geografia, história, psicologia, antropologia etc. Sua potencialidade, enquanto projeto piloto de Laboratório de Ensino, também permitirá num futuro próximo, através de convênios, o aumento da velocidade da rede de internet para viabilizar, em tempo real, o acesso a vídeos que podem ser armazenados na Biblioteca Digital e disponibilizados em rede nas salas de aulas de todas as escolas do estado.

Quanto a esse último objetivo, na Biblioteca Digital do Lefis estão disponibilizados diversos vídeos, documentários e filmes temáticos que podem ser utilizados como recursos ou conteúdos didáticos e acessados de forma rápida via internet.

Lefis e seus objetivos

Com a volta da obrigatoriedade da sociologia e da filosofia no Ensino Médio, desde aquele momento surgiu a necessidade de mobilização de forças para desenvolver conteúdos, metodologias e materiais didáticos para o ensino dessas disciplinas. Assim, o Lefis tem contribuído para esse enriquecimento, através de suas atividades de ensino, formação, promoção de debates, apoio e referência interdisciplinar entre ambas as disciplinas.

O Projeto Lefis se apresenta com o objetivo de promover e realizar atividades de ensino, como cursos de capacitação e de atualização, por meio de projetos de extensão da UFSC e de outras universidades que estão envolvidas.

Como projeto inédito no Brasil, no âmbito do Estado de Santa Catarina, o Lefis, enquanto um laboratório de ensino, foi instalado para atingir importantes objetivos, que são descritos a seguir:

- Oportunizar a participação dos(as) alunos(as) das licenciaturas em filosofia e ciências sociais da UFSC junto ao Lefis, com intuito de desenvolver metodologias e produção de material didático

através das experiências concretas da Rede Estadual de Ensino.

- Publicar livros, cadernos de filosofia e sociologia de autoria de professores(as) da rede estadual, de universidades e/ou de outros, com elaboração dirigida ao Ensino Médio.
- Promover eventos que possibilitem a participação de alunos(as) do Sistema Estadual de Ensino e das licenciaturas em filosofia e ciências sociais da UFSC, tais como seminários, oficinas e exposições.
- Oportunizar a participação de professores(as) do Ensino Médio em projetos de pesquisa pertinentes às suas atividades.
- Constituição de um acervo bibliográfico para uso dos(as) professores(as) e alunos(as) da rede estadual e alunos(as) e professores(as) de licenciaturas em filosofia e sociologia.
- Participar da Biblioteca Digital do CFH/UFSC, em rede eletrônica, e disponibilizar infraestrutura adequada de acesso para atendimento às escolas em todo o Estado de Santa Catarina.

As realizações do Lefis

Nesses oito anos de sua existência, o Lefis vem realizando inúmeras atividades com os(as) professores(as) da Rede Estadual de Ensino. Para cumprir com os seus objetivos, por iniciativa dos(as) professores(as) da UFSC, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade de São José (USJ) e Faculdade Municipal da Palhoça (FMP), e da Secretaria da Educação do Estado de SC (SED-SC), atividades de capacitação e atualização estão sendo oferecidas aos(as) professores(as) do estado. Salienta-se que se mantém como estrutura permanente, desde o início das atividades do Laboratório, a Oficina Permanente de Sociologia e a Oficina Permanente de Filosofia, que são oferecidas nos semestres letivos.

Aos(as) professores(as) de sociologia foram oferecidos os seguintes cursos e oficinas: Sociologia brasileira; Sarau: A sociologia no Ensino Médio – O material didático e a categoria trabalho; Sociologia urbana – Direito à cidade; Atualizações e ensino de sociologia; O marxismo para o Ensino Médio; Metodologia do ensino e experiências

docentes no Ensino Médio (oficina oferecida em todos os semestres); Sociologia da crise – colapso ou contradição?; Sarau: Ensino de sociologia, uma conversa com o Prof. Nelson Tomazzi.

Aos(às) professores(as) de filosofia foram oferecidos cursos e oficinas com as seguintes temáticas: Ética; Antropologia filosófica; Lógica para o Ensino Médio; Ensino, métodos e práticas – Reflexão sobre as propostas curriculares e as práticas pedagógicas de filosofia desenvolvidas no Ensino Médio; A experiência do filosofar nas aulas de filosofia; Elaboração de aula de filosofia e produção de material didático; Leitura e interpretação de textos filosóficos; Ensino da filosofia em tempos de crise socioecológica; Cinema em pensamento; Interpretação de texto da obra “Ser e tempo”, de Martin Heidegger; Metodologia de leitura e metodologia de ensino: O caso da obra “A religião nos limites da simples razão” no contexto das obras kantianas; Introdução à filosofia a partir de Platão; Interpretando textos filosóficos; A hora e a vez de Augusto Mastraga: texto, contexto e indagação filosófica; Imagem e reflexão; Sarau: A autorreflexão da razão no ensino de filosofia.

Para ambas as disciplinas, temas interdisciplinares, por meio de oficina, cursos e saraus. Projeto 13:30 – Debate no cinema; Utilização da Biblioteca Digital do Lefis; O materialismo histórico e dialético para o Ensino Médio; Sociologia e filosofia no Ensino Médio: perspectivas para a prática docente; A animação como ferramenta de produção de conhecimento; A interdisciplinaridade entre filosofia e sociologia. Seminário: Ensino de filosofia e sociologia na educação básica: perspectivas interdisciplinares; Sarau: Entre o literário e o pictural: a imagem e a palavra e a criação das formas de pensamento; Planejamento de ensino, discussão sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina para o Ensino de Sociologia e Filosofia; Grupo de estudos do livro “Para além do capital”, de István Mészáros; Sarau: Princesas, reis, monstros: sobre uma estória contada no Senegal; Sarau: Ensino de filosofia e sociologia no mundo rural; Oficinas de leitura do projeto Civilização.

Além dessas atividades, que são oferecidas sistematicamente no transcorrer dos semestres letivos, foi oferecidos aos(às) professores(as) da rede, de 2007 a 2009, o Curso de Especialização em Filosofia com

ênfase no Ensino Médio, realizado pelo Departamento de Filosofia do CFH da UFSC, com carga horária de 375 horas.

Outro importante projeto realizado a partir de 2009 foi o da inclusão digital por meio de apoio ao ensino de sociologia e filosofia no Ensino Médio. O Projeto Práxis é composto por uma rede social virtual e por uma biblioteca digital especializada em conteúdo de filosofia e sociologia para o Ensino Médio, e o portal está disponível na internet (<http://www.praxis.ufsc.br>), portanto aberta para consulta pelo público em geral. O objetivo do projeto é contribuir para a qualidade do ensino dessas disciplinas, oportunizando maior integração entre professores(as) e alunos(as). A rede social virtual permite a alunos(as) e professores(as) a criação de comunidades de discussão sobre diversos temas que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem e discussão de conteúdos de ensino de ambas as disciplinas. A biblioteca digital serve como instrumento de pesquisa sobre os temas sociológicos e filosóficos e constitui-se em conteúdo por meio de acervo digital e, também, de acervo físico catalogado e disponível no Lefis. O projeto recebeu financiamento do Ministério da Ciência e Tecnologia e contou com a realização da equipe do GeNESS (Centro de Geração de Novos Empreendimentos em Software e Serviços) do Departamento de Informática do Centro Tecnológico e bolsistas do curso de ciências sociais e filosofia do CFH da UFSC.

O Lefis Rural é outro projeto em andamento, sob a coordenação dos professores Dr. Fernando Ponte de Sousa e Dra. Janice Tirelli Ponte de Sousa (UFSC). O projeto tem como objetivo principal desenvolver novas experiências de ensino-aprendizagem em situações concretas de ensino de sociologia e filosofia no Ensino Médio, por meio da criação e manutenção de um laboratório voltado a essas atividades junto ao Lefis e o Núcleo de Estudos da Juventude Contemporânea (Nejuc) do Departamento de Sociologia e Ciência Política da UFSC no contexto rural. As atividades serão desenvolvidas em local próprio cedido pela Prefeitura Municipal de Rancho Queimado (SC), que faz fronteira com o município de Angelina, com o objetivo de melhor atingir professores(as), alunos(as) e a comunidade em geral de ambos os municípios. Como metodologia, as atividades de experiências de ensino-aprendizagem envolverão dire-

tamente alunos(as) de Ensino Médio e professores(as) juntamente com alunos(as) do Curso de Graduação em Ciências Sociais e de Filosofia da UFSC, bem como pós-graduandos do Programa de Pós-graduação em Sociologia Política nas atividades.

Essas atividades serão desenvolvidas por meio de oficinas de sociologia e filosofia, oficinas culturais e de capacitação tecnológica, em estudos em grupo, diversas oficinas temáticas, manutenção de acervo eletrônico e organização e produção de material didático para contribuir com a promoção da inclusão digital e social, e com isso facilitar o acesso a tecnologias educacionais, tais como à biblioteca digital de ciências humanas do CFH/UFSC, à plataforma Práxis de conteúdo de filosofia e sociologia para o Ensino Médio/Lefis, à Biblioteca Digital do Memorial dos Direitos Humanos e outros portais de pesquisa. Atendo-se à especificidade do trabalho rural, será dada ênfase também aos temas correlacionados à produção material da vida, no que diz respeito ao meio ambiente, saúde no trabalho, mas, principalmente, os(as) jovens serão estimulados(as) a desenvolver reflexões filosóficas e a debater questões ligadas às ciências sociais tão necessárias neste contexto de crise social e ambiental que envolve toda a humanidade.

O estímulo às atividades culturais será dado por meio de exibição de vídeos didáticos, documentários e filmes, de forma rotineira, que abordem temas ligados à filosofia, às ciências sociais e de cunho artístico-cultural, promovendo debates e reflexões facilitados por essas mídias.

Além desses, temas como saúde no trabalho – a saúde dos indivíduos envolvidos na produção rural, constantemente ameaçada por uso indevido de agrotóxicos nas lavouras –, campanhas de prevenção de doenças, educação ambiental para promover o melhor aproveitamento e preservação dos recursos naturais, cursos e oficinas de agroecologia, de produção orgânica, bem como outros que dizem respeito à sociabilidade da vida em comunidade. Esses temas serão abordados envolvendo professores(as) e profissionais de diversas áreas, bem como alunos(as) dos cursos de graduação de ciências sociais, filosofia, computação e agronomia da UFSC.

Espera-se com essas atividades incentivar o desenvolvimento de conhecimentos extraescolares que reunifiquem a atividade do trabalho

à vida individual e social e, ao mesmo tempo, sensibilizar alunos(as), professores(as) e a comunidade de colonos e trabalhadores(as) rurais a partilhar e elaborar teórica e praticamente atividades filosóficas, sociais e culturais, ampliando seus conhecimentos e novos interesses que transcendam o senso comum do cotidiano sentido e experimentado, muitas vezes impossibilitado por falta de acesso decorrente da inexistência de incentivos e financiamentos públicos.

Em suma, o Lefis Rural funcionará como um centro de produção, difusão e estímulo intelectual e cultural aos(às) jovens, colonos(as), professores(as) e alunos(as) da região de Rancho Queimado e Angelina, bem como contribuirá com a formação acadêmica por meio de experiências concretas dos(as) alunos(as) da graduação e pós-graduação da UFSC envolvidos(as) no projeto.

Equipe de professores da UFSC, UDESC, Faculdade Municipal da Palhoça (FMP); Universidade de São José (USJ), UNESC e da Rede Estadual de Ensino e alunos(as) de pós-graduação que vêm contribuindo sistematicamente com o Lefis, participando de seu colegiado e/ou ministrando cursos e oficinas, estão aqui destacados, em ordem alfabética: Dra. Ada Maria Tobal (SED-SC), Dr. Alex Sander da Silva (UNESC), mestranda Ana Carolina Caridá (UFSC), Lic. Carlos Alberto Menezes Correia Júnior (SED-SC), Dr. Celso João Carminati (UDESC), Ms. Doroti Martins (UFSC), Lic. Edson Tadeu Schzindwein (SED-SC), mes-trando Eduardo Perondi (UFSC), Lic. Estela Maria Giardini Magalhães (SED-SC), Dr. Evandro Oliveira Brito (USJ), Ms. Fernando Maurício da Silva (FMP), Dr. Fernando Ponte de Sousa (Coord., UFSC), Dra. Gigi Anne Horbatiuk Sedor (UDESC), Esp. Ivo Rech (PMF), Dra. Janice Tirelli Ponte de Sousa (UFSC), Dr. José Cláudio Morelli Mattos (UDESC), Dr. Jason Lima e Silva (UFSC), doutorando Leandro Marcelo Cisneros (UFSC), Esp. Loreni Dutra (SED-SC), Esp. Marilse Cristina de Oliveira Freze (SED-SC), Lic. Marcilon de Souza (SED-SC), Lic. Maria da Glória Laurindo (SED-SC), Lic. Mariana Graf dos Santos (SED-SC), mestrando Maurício Castro (UFSC), Dr. Nestor Habkost (UFSC), Dra. Nise Jinkings (UFSC), Ms. Silvia Leni Auras de Lima (UFSC) e Dr. Valcionir Corrêa (UFSC).

No transcorrer desta caminhada, também, tivemos dois momen-

tos importantes com os(as) professores(as) de sociologia e filosofia do Estado, que ocorreram com a realização do I e do II Seminário Estadual de Professores de Filosofia e Sociologia.

SEGUNDO ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA

O II Seminário Estadual de Professores de Filosofia e Sociologia aconteceu na UFSC, no campus universitário, no bairro Trindade, Florianópolis (SC), nos dias 30 e 31 de outubro de 2009, e contou com a participação de 170 professores(as), aproximadamente, de ambas as disciplinas. Esse encontro foi mais um importante evento que contribuiu para aprofundar debates e diagnosticar problemas que esses(as) professores(as) enfrentam no cotidiano escolar. Porém, a ênfase do seminário foi dada ao programa de ensino. Foi estruturado um eixo com três indagações pertinentes à justificativa, objetivos, conteúdo pedagógico e à **metodologia de ensino que deve ser adotada pelas respectivas disciplinas**. Portanto, o encontro propiciou debates importantes em torno de três questões principais, a propósito de se saber qual a importância da filosofia e da sociologia no Ensino Médio, qual o conteúdo que deverá ser ministrado e qual a melhor metodologia a ser adotada. Em síntese, tais preocupações foram condensadas em três perguntas: “Para que ensinar?”, “O que ensinar?” e “Como ensinar?”. As discussões e preocupações se estruturaram em torno dessas questões e o debate entre os(as) professores(as) de filosofia e sociologia foram surgindo no transcorrer do encontro. E o reforço a essas questões foi visível, sobre como se deve especificar melhor o que ensinar, posto em evidência por um dos professores presentes.

Síntese das discussões dos(as) professores(as) de filosofia

Seguindo a orientação da coordenação do seminário, que estava sob a responsabilidade do colegiado do Lefis, as discussões alinharam-se ao eixo previamente estabelecido, o que estimulou os(as)

professores(as) participantes em dar respostas a estas três questões sobre o ensino de filosofia: 1) O que ensinar?; 2) Para que ensinar? e 3) Como ensinar? Colaboraram com essa síntese os professores Dra. Gígi Anne Horbatiuk Sedor (UDESC) e Dr. Alexandre Meyer Luz (UFSC).

De forma sistematizada, apresentam-se os resultados das discussões e uma série de sugestões e reivindicações levantadas pelos(as) cerca de 80 professores(as) de filosofia presentes no evento.

Para que ensinar filosofia?

O ensino de filosofia no Ensino Médio deve ser legitimado por uma visão clara das contribuições específicas dessa disciplina para a formação dos jovens. A necessidade da presença da filosofia nos currículos é frequentemente obscurecida por uma visão excessivamente genérica e superficial, ou por demandas que são inatingíveis.

O resultado das discussões pode ser sistematizado nas seguintes orientações gerais:

- para estimular a reflexão crítica: aumentando o rigor da argumentação, pelo exercício da definição conceitual, pelo estímulo à abertura para novas ideias, pelo exercício da leitura e da escrita de textos argumentativos e da argumentação oral;
- para fomentar uma visão mais ampla e plural da cultura: pelo questionamento do senso comum, pelo fomento da visão interdisciplinar em relação às ciências particulares, pela avaliação dos comportamentos dos indivíduos reais, com vista ao aprofundamento da noção de cidadania;
- para colaborar com a formação propedêutica para a vida universitária.

O que ensinar em filosofia?

O ensino de filosofia no Ensino Médio deve estar vinculado à tradição filosófica, com forte respeito à história da filosofia e aos temas clássicos da discussão filosófica, tais como a metafísica, a lógica, a epistemologia, a ética e a filosofia política. Espera-se que o estudante seja

capaz de, mesmo de modo inicial, compreender posições clássicas e lidar com os conceitos filosóficos, aplicando-os aos demais saberes particulares e à realidade em geral, sempre que possível.

Como ensinar a filosofia?

Entende-se que o ensino da filosofia no nível médio deve ter início naquilo que é significativo para os(as) estudantes, conforme suas especificidades; sendo assim, devem ser levadas em consideração as dificuldades associadas à ideia da oferta de um currículo fixo para a disciplina; por outro lado, é clara a preocupação com o risco de o ensino da filosofia ser reduzido a um tipo superficial de autoajuda, de educação moral ou de proselitismo de qualquer natureza. Para evitar tal risco, espera-se que as discussões de sala de aula sejam vinculadas à tradição filosófica, seja no que diz respeito à história da filosofia, seja no que diz respeito à reflexão cuidadosa sobre os temas clássicos da filosofia.

Recomenda-se fortemente que a discussão em classe se dê de modo a respeitar a linguagem dos(as) estudantes.

Como indicação metodológica, recomenda-se a utilização do diálogo investigativo-filosófico como estratégia. Recomenda-se, igualmente, atenção às possibilidades de diálogo interdisciplinar, para o aproveitamento de registros de outras ciências particulares e da literatura, da música, do teatro etc. como elemento para motivação e inserção dos temas de investigação. De modo mais específico, recomenda-se o fomento de projetos interdisciplinares, em conjunto com as demais disciplinas.

No que diz respeito às justificativas da importância do ensino da filosofia para os(as) jovens de Ensino Médio, a função do ensino dessa disciplina advém de dois âmbitos: o cultural, que desenvolve o pensamento crítico, e o da argumentação, com o qual o ensino de filosofia pode oferecer instrumentos cognitivos para o pensamento crítico. Observou-se que a resistência dos(as) alunos(as) para estudar filosofia advém da falta de hábito de pensar, de refletir acerca das coisas, do fato de estarem acostumados(as) a receber soluções prontas, no lugar de serem provocados(as). Também ficou constatado nas discussões que a escola é desestimulante e que os(as) professores(as) precisam romper

com essa rejeição, uma vez que a estrutura escolar contribui com esse estado de desânimo. E alunos(as) desestimulados(as) para os compromissos escolares imediatamente refletem nos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Considerando que o ensino-aprendizagem é processual, diagnosticou-se que os resultados do ensino de filosofia não imediatos e requerem paciência, pois seus frutos advêm de um longo e demorado processo de ensino. Principalmente, considerando as dificuldades surgidas na tradição de ensino da disciplina, estagnada pelo período ditatorial no país, rompeu-se com a tradição do pensar. Outra dificuldade diagnosticada foi a rotatividade de professores(as) nas escolas, com os contratos precários de ACT, pelo fato de, há muito tempo, o governo não realizar concursos públicos para professores efetivos, refletindo, também, na qualidade do ensino da filosofia.

No que diz respeito à metodologia, a discussão salientou a necessidade de um engajamento do(a) professor(a) de filosofia com os(as) demais professores(as) para o pensamento interdisciplinar amplo. Os(as) professores(as) reafirmaram o que havia sido levantado em encontros anteriores: a necessidade de um programa de ensino mínimo para todo o estado, observando a importância da história da filosofia a partir de temas atuais e que privilegiem as vivências concretas do(a) aluno(a) e a relevância atribuída aos clássicos da filosofia como conteúdo de ensino. Essa preocupação exige automaticamente uma grade curricular de filosofia em âmbito estadual, bem como um importante investimento em material didático distribuído aos(às) alunos(as) e acervo considerável disponível nas bibliotecas das escolas.

Síntese das discussões dos(as) professores(as) de sociologia

Os(as) professores(as) de sociologia presentes no II Seminário Estadual também debateram seguindo o eixo previamente estabelecido. Em clima de entusiasmo, os(as) professores(as) participantes contribuíram significativamente com estas três questões: O que ensinar?, Para que ensinar? e Como ensinar?

De forma sistematizada e pontual, apresentam-se os resultados dessas discussões e uma série de sugestões e reivindicações levanta-

das pelos(as) cerca de 80 professores de sociologia presentes no evento. Colaboraram com esta síntese as professoras Ana Carolina Caridá e Marilse Cristina de Oliveira Freze.

Para que ensinar sociologia?

- Para se contrapor à concepção de que a educação serve como instrumentalização para o mercado de trabalho e, principalmente, para suscitar o debate e estimular a prática de um exercício permanente de reflexão crítica sobre as relações sociais.
- A sociologia deve dar condições para o debate sobre os conflitos do cotidiano social. Ela não precisa ter respostas prontas, mas estimulá-las. Mas é preciso enfatizar o caráter interdisciplinar da disciplina promovendo um diálogo permanente com as outras áreas, tendo ainda a tarefa de dar respostas a esses conflitos.
- Para afirmar a sua identidade, enquanto campo do conhecimento, a sociologia deve problematizar, desnaturalizar, estranhar, humanizar e questionar a realidade social.
- Para distanciar-se das discussões do senso comum, sem, entretanto, ignorá-las.
- Para auxiliar na construção de uma imaginação sociológica.
- A sociologia é fundamental na escola, pois tem a capacidade de tornar os educandos sujeitos de sua própria história, ao permitir analisar a sociedade como um todo, compreender a lógica do sistema capitalista, a exploração, a desigualdade, a violência etc.
- Para formar indivíduos capazes de ser livres, capazes de compreender o contexto histórico e a si, inseridos(as) nesse contexto. Assim, a sociologia deve mover-se a partir das necessidades dos(as) educandos(as) e não de ideias descontextualizadas.
- A sociologia serve para retomar a compreensão de que somos seres socializáveis, pois as “coisas não são dadas” por uma elite dirigente, devemos pôr em cheque a realidade e desvendar a ideologia.
- Para reocupar um espaço que já era ocupado pela sociologia, que foi ocupado por outras ciências humanas e que agora torna a sociologia conflitante com as outras áreas no Ensino Médio.

- É importante para o(a) professor(a), independente da área e do ano, saber qual é a concepção de ensino que deve construir com seus(suas) educandos(as) em cada região. O conhecimento sociológico deve dialogar com o ensino de outras áreas.
- O ensino de sociologia é uma ferramenta de desconstrução de tudo o que é naturalizado. Deve ser introduzida a partir de cada realidade de cada educando(a), de cada região, ir na raiz histórica. Só assim permitirá que os indivíduos compreendam que são agentes históricos e podem modificar sua própria realidade.
- Ensinar a partir dos questionamentos dos(as) próprios(as) alunos(as).
- A sociologia mexe com um conflito de valores (religião, aborto).
- Por que ainda se questiona o porquê de se ensinar sociologia? Para que ensinar dentro desse modelo de educação? Como entender a sociedade em que questionar é proibido?

Pontos divergentes:

- A sociologia serve para transformar a sociedade ou entendê-la?
- Os ambientes sociais tornam diferentes os comportamentos dos jovens, ou seja, jovens urbanos e rurais são diferentes?
- A sociologia como ciência disciplinadora.
- A disciplina de sociologia é empírica, muitas vezes se transforma em técnica. Fazer o(a) aluno(a) perceber que ele(a) convive em relações sociais.

O que ensinar em sociologia?

- Discutir problemas sociais e estimular os(as) estudantes a se engajar neles.
- Incluir Brasil e América Latina nos conteúdos programáticos.
- Deixar claro o que é a ciência social, para mostrar sua especificidade e se diferenciar das ciências exatas e naturais.
- Proposta de conteúdo programático com a contribuição do Lefis.

Como ensinar a sociologia?

- Trabalhar a disciplina tendo em vista o seu caráter científico, e desenvolver habilidades para fazer a transposição didática da teoria.
- Entender o contexto da escola para considerar a realidade em que ela está inserida.
- Considerar a utilização de algumas técnicas de ensino (oficinas, trabalhos em grupo, teatro, recursos audiovisuais) que não descaracterizem a natureza do conhecimento sociológico.
- O(a) professor(a) deve estar bem preparado(a), bem formado(a) para o exercício docente. O domínio do conteúdo teórico é fundamental para ensinar.
- O(a) professor(a) deve estar capacitado(a) para entender e analisar as diversidades (raciais, de gênero, deficiências, LGBT etc.).
- Fazer com que os(as) estudantes saibam observar as contradições de suas ideias e sensibilizá-los(as) para o conhecimento.
- Incentivar a leitura e ensinar os(as) alunos(as) a elaborarem perguntas sobre o texto.
- A questão metodológica tem que ser problematizada, pois é onde se encontra a grande dificuldade. É necessário fundamentar inclusive o que está sendo ensinado, e encontrar um sentido nas ações executadas.
- Partir do significado original da palavra para desconstruir os preconceitos (exemplo: política).
- Cada professor(a) tem um método que parte da sua própria concepção de ciência social, porém deve ensinar os demais teóricos.
- A neutralidade científica não existe; o(a) aluno(a) deve conseguir perceber que existem diferentes visões de mundo e o(a) professor(a) deve explicar de qual faz parte.
- O(a) professor(a) deve se comportar como igual perante os(as) alunos(as). Deve mencionar as defasagens no seu conhecimento; comportando-se assim talvez facilite a aproximação com os(as) alunos(as).

- Separar a escola da religião e reivindicar a laicidade da instituição escolar.
- “Vivenciar” os conceitos teóricos.
- Usar as temáticas que partem da própria realidade dos(as) estudantes e aprofundá-las com a teoria.
- Trabalhar numa abordagem histórica para contextualizar o surgimento da sociologia e das obras das ciências sociais.
- Trabalhar os assuntos estruturantes e específicos.
- EJA: trabalhar a questão do “eu” de forma interdisciplinar – para em seguida pensar a questão do trabalho.
- Na EJA, a sociologia contribui para desenvolver projetos interdisciplinares; trabalha-se com eixos temáticos – Sociologia e Trabalho, por exemplo – e utiliza os conhecimentos da sociologia para trabalhar todas as disciplinas nesse projeto.
- Não se pode partir do princípio da desvalorização da capacidade de aprendizado dos(as) alunos(as).
- Os(as) alunos(as) têm dificuldade em relacionar as áreas do conhecimento.
- Leituras, debates e pesquisa de campo são importantes para o processo de ensino-aprendizagem.
- Dificuldade em trabalhar com os(as) alunos(as) devido à defasagem de conhecimento dos(as) mesmos(as) (tem relação com as debilidades da escola pública).
- Relacionar os conteúdos da sociologia com as questões atuais.

Os(as) professores(as) de sociologia elencaram reivindicações e outras proposições pertinentes:

- Maior valorização da licenciatura dentro das universidades.
- MEC: proposta de incluir livros didáticos de sociologia e filosofia.
- Organização sindical da categoria é importante para o(a) professor(a) desenvolver a consciência de quem é ele(a) e por que

está ensinando. É importante organizar a categoria para defender seus interesses.

- Dificuldades de ministrar a disciplina de sociologia a distância.
- Necessidade de os(as) professores(as) estarem formados na área em que irão lecionar; muitos(as) professores(as) estão dando aulas de sociologia sem formação para tal, são despreparados(as).
- Falta de respeito à profissão: mercado de trabalho não abre vagas para atuar em funções que cabem aos sociólogos.
- Definição do “campo” da sociologia é recente; isso nos coloca desafios para ocupá-lo.
- Colegas de outras disciplinas às vezes também não entendem o papel da sociologia na escola.
- Compartilhar com outros(as) professores(as) as experiências de ensino.
- Mais espaços de discussão entre os(as) professores(as) de sociologia, pois são importantes para o desenvolvimento da consciência de cada um.
- Exigir na escola infraestrutura adequada para o ensino.
- A universidade deve ir até as salas de aula, dar assistência aos(as) professores(as) da rede pública. Os laboratórios da universidade devem se dispor para contribuir com a Rede Estadual de Ensino.

AVALIAÇÃO: UMA BREVE ANÁLISE

Nestes anos de funcionamento do Lefis, com a contribuição de muitos(as) professores(as), foi possível realizar diversas atividades, porém deparou-se com inúmeras dificuldades. A falta de incentivo do governo estadual para a capacitação dos(as) professores(as) foi visível. A não liberação dos(as) professores(as) para realizarem os cursos de capacitação dificultou bastante a participação dos(as) mesmos(as) nas atividades oferecidas pelo Lefis. Não se observou, durante esse tempo, um programa de capacitação continuada por parte da Secre-

taria da Educação aos(às) professores(as) de sociologia e filosofia, restando ao Lefis uma das poucas alternativas de promover e realizar atividades de capacitação e atualização aos(às) professores(as).

Outra dificuldade encontrada foi o desestímulo salarial, que força os(as) professores(as) à longa jornada de trabalho, chegando até 60 horas semanais, sem horas de atividades significativas que deem condições de discussão e debate dos conteúdos programáticos a ser desenvolvidos em sala de aula. Bibliotecas descuidadas nas escolas, falta de investimento em acervo específico de sociologia e filosofia, falta de contratação de profissionais com formação em biblioteconomia formam um contexto desfavorável ao ensino público com qualidade.

Outro problema, encontrado na própria escola, diz respeito ao fato de alguns(mas) professores(as) de outras disciplinas não reconhecerem a importância das humanidades para a formação integral dos(as) alunos(as) e acabarem desestimulando-os(as), pois defendem que as disciplinas de português e matemática, por exemplo, são prioritárias em relação às demais disciplinas. Esse tipo de argumento conspira para uma precarização do Ensino Médio, desestimulando os(as) alunos(as) para os estudos. Dessa forma, prejudicam e limitam o desenvolvimento das habilidades cognitivas do(a) estudante, contribuindo não para a formação de sujeitos integrais para viver em uma sociedade que busca a liberdade e o fim da desigualdade social, mas para a construção de indivíduos autômatos e limitados no conhecimento.

Destaca-se outra dificuldade com relação à formação dos(as) professores(as) pelas universidades. Os(as) licenciados(as) saem pouco preparados(as) para a sala de aula no Ensino Médio e acabam reproduzindo as debilidades de sua formação acadêmica, deixando o ensino dessas disciplinas pouco atrativo. A prática de ensino exigida antes da colação de grau não desenvolve experiências de transposição didática do curso de graduação para o Ensino Médio. O(a) licenciado(a) se vê diante de situações que terá e resolver por conta própria, na pressão que o cotidiano escolar lhe impõe.

Ressalta-se a falta de um programa de ensino para os três anos de Ensino Médio, para servir de parâmetro aos(às) professores(as)

novos(as) e aos(às) que já estão na lida há mais tempo. A necessidade de mais encontros estaduais para aprofundar debates e maior investimento por parte da Secretaria da Educação, que é a responsável pelos recursos públicos destinados à política educacional no Estado, também têm sido alvo de muita crítica.

Nos debates surgiu a questão da necessidade de uma organização mais efetiva dos(as) professores(as), tendo em vista as especificidades da sociologia e da filosofia, de uma organização por associação ou conselho estadual de sociologia e de filosofia para pressionar as autoridades a atenderem suas reivindicações específicas, e ao mesmo tempo contribuir com o fortalecimento do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (Sinte).

Finalmente, é importante observar-se o papel do Estado na gestão da educação pública. A tradição autoritária do Estado, fortalecida pelo período ditatorial, é um forte empecilho para se discutirem os problemas da educação de forma democrática. As reformas educacionais e as experiências sentidas e vividas de forma autoritária pelos burocratas da educação se impõem aos(às) educadores(as), limitando o processo de desenvolvimento de uma educação criativa que o conhecimento humano exige e desestimula a prática docente.

O Estado, ao mesmo tempo, pode incentivar a qualificação dessas disciplinas, mas o processo educacional no estado se mostra diferente. A experiência com o Lefis, como projeto interinstitucional, contribuiu para observar as dificuldades de encaminhamentos conjuntos diante da postura de um Estado pouco democrático no processo educacional formal. Ou seja, é mais fácil transferir a culpa para os(as) professores(as) pelo descaso com a educação, do que assumir as próprias responsabilidades para com as políticas públicas educacionais. Sua incapacidade de incentivar melhorias na educação pública mostrou-se no autoritarismo e centralismo burocrático de Estado, ao exigir alinhamento às políticas de educação de seu governo, tentando desestimular iniciativas inovadoras para promover conteúdos, práticas e metodologias de ensino mais condizentes com a realidade das relações sociais, que exigem debates envolvendo os(as) educadores(as) que estão na práxis educativa.

REFERÊNCIAS

Deliberações do Colegiado do Lefis.

Deliberações do I Encontro dos Professores de Sociologia da Grande Florianópolis, UFSC, Florianópolis (SC), 2002.

Deliberações do I Seminário Estadual de Professores de Filosofia e Sociologia, Itapema (SC), 2003.

Deliberações do II Seminário Estadual de Professores de Filosofia e Sociologia, UFSC, Florianópolis (SC), 2009.

SOUSA, F. P. Experiências de ensino de sociologia: metodologia e materiais didáticos em Santa Catarina. **Revista Mosaico Social**, Florianópolis, n. 2, p. 133-143, 2004.

EDITORIA EM DEBATE

Muito do que se produz na universidade não é publicado por falta de oportunidades editoriais, quer nas editoras comerciais, quer nas editoras universitárias, cuja limitação orçamentária não permite acompanhar a demanda existente. As consequências dessa carência são várias, mas, principalmente, a dificuldade de acesso aos novos conhecimentos por parte de estudantes, pesquisadores e leitores em geral. De outro lado, há prejuízo também para os autores, ante a tendência de se pontuar a produção intelectual conforme as publicações.

Constata-se, ainda, a velocidade crescente e em escala cada vez maior da utilização de recursos informacionais, que permitem a divulgação e a democratização do acesso às publicações. Dentre outras formas, destacam-se os *e-books*, artigos *full text*, base de dados, diretórios e documentos em formato eletrônico, inovações amplamente utilizadas para consulta às referências científicas e como ferramentas formativas e facilitadoras nas atividades de ensino e extensão.

Os documentos impressos, tanto os periódicos como os livros, continuam sendo produzidos e continuarão em vigência, conforme opinam os estudiosos do assunto. Entretanto, as inovações técnicas assinaladas podem contribuir de forma complementar e, mais ainda, oferecer mais facilidade de acesso, barateamento de custos e outros recursos instrumentais que a obra impressa não permite, como a interatividade e a elaboração de conteúdos inter e transdisciplinares.

Portanto, é necessário que os laboratórios e núcleos de pesquisa e ensino, que agregam professores, técnicos educacionais e alunos na pro-

dução de conhecimentos, possam, de forma convergente, suprir suas demandas de publicação como forma de extensão universitária, por meio de edições eletrônicas com custos reduzidos e em divulgação aberta e gratuita em redes de computadores. Essas características, sem dúvida, possibilitam à universidade pública cumprir de forma mais eficaz suas funções sociais.

Dessa perspectiva, a editoração na universidade pode ser descentralizada, permitindo que várias iniciativas realizem essa convergência com autonomia e responsabilidade acadêmica, editando livros e periódicos de divulgação científica conforme as peculiaridades de cada área de conhecimento no que diz respeito à sua forma e conteúdo.

Por meio dos esforços do Laboratório de Sociologia do Trabalho (Lastro), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que conta com a participação de professores, técnicos e estudantes de graduação e de pós-graduação, a Editoria Em Debate nasce com o objetivo de desenvolver e aplicar recursos de publicação eletrônica para revistas, cadernos, coleções e livros que possibilitem o acesso irrestrito e gratuito dos trabalhos de autoria dos membros dos núcleos, laboratórios e linhas de pesquisa da UFSC e de outras instituições, conveniadas ou não, sob a orientação de uma Comissão Editorial.

Os editores

Coordenador

Fernando Ponte de Sousa

Conselho editorial

Adir Valdemar Garcia

Ary César Minella

Janice Tirelli Ponte de Sousa

José Carlos Mendonça

Maria Soledad Etcheverry Orchard

Michel Goulart da Silva

Paulo Sergio Tumolo

Ricardo Gaspar Muller

Valcionir Corrêa

Organizador:
Fernando Ponte de Sousa

SOCIOLOGIA

CONHECIMENTO E ENSINO

Com uma presença fragmentada desde 1925 – caracterizada por interrupções, repressão e limitações políticas, culturais, institucionais e policiais –, até 2012 a sociologia não soma nem um século de pesquisa e ensino regular que pudessem promover um estatuto de evolução e amadurecimento como conhecimento, livre de censura e de preconceitos, como se requer para o desenvolvimento pleno de qualquer saber científico.

Mas sua história recente e tumultuada, no entanto, é suficiente para que se proceda a um exame sobre o sentido da sociologia, sua relevância social e seus maiores problemas como práxis do conhecimento moderno. E é disso que resulta este livro: problematizar as lacunas e os dilemas da sociologia como conhecimento e como ensino, com a inquietação diante dos enormes desafios que persistem num país com graves dilemas sociais, mas com a convicção de que muito pode ser feito na direção das transformações que se urgenciam.



ISBN 978-85-8267-002-6



9 788582 670026