

KELLY CRISTINE CORRÊA DA SILVA MOTA

**OS LUGARES DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR  
DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO:  
FORMAÇÃO OU EXCLUSÃO DA CIDADANIA E DA CRÍTICA?**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

São Leopoldo/RS

Fevereiro de 2003

KELLY CRISTINE CORRÊA DA SILVA MOTA

**OS LUGARES DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR  
DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO:  
FORMAÇÃO OU EXCLUSÃO DA CIDADANIA E DA CRÍTICA?**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção  
do título de **Mestre em Educação**, sob orientação  
da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Clara Bueno Fischer.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. César Marcello Jacome Baquero (UFRGS)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rute Vivian Angelo Baquero (UNISINOS)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Clara Bueno Fischer (UNISINOS)

Mestrado em Educação

Linha de Pesquisa IV - Educação Básica e Processos de Exclusão Social

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

M917L Mota, Kelly Cristine Corrêa da Silva

Os lugares da sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio : formação ou exclusão da cidadania e da crítica? / Kelly Cristine Corrêa da Silva Mota .-- 2003.

222 f. ; enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

1. Sociologia – Ensino Médio. 2. Educação Política.  
3. Sociologia – Cidadania. 4. Sociologia – Crítica. I. Título.

*“Não é em terra que se fazem os marinheiros,  
mas no oceano, encarando a tempestade”.*

Machado de Assis, em “Ressurreição”.

## **AGRADECIMENTOS**

Na caminhada de dois anos que ora se conclui com este trabalho, várias foram as pessoas que me incentivaram a seguir adiante. De modo especial, agradeço:

À minha mãe, Joana, primeira e eterna mestre, grande incentivadora de meus estudos e que me inspira, com seu exemplo de vida, a ser persistente em meus propósitos e ir, incessantemente, em busca de “dias melhores”.

Ao meu companheiro Márcio, que me ensinou que não devemos buscar a felicidade ao final das coisas, pois a vivemos sobretudo no “meio do caminho”, no dia-a-dia da construção das nossas vidas. Seu apoio, sua paciência com minhas ausências tornaram possível essa etapa da minha vida.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Maria Clara. Seu incansável desejo de estudar e trabalhar por um mundo diferente, sua cumplicidade em momentos difíceis, seus sorrisos ao falarmos das alegrias e dos desafios de ser docente, fizeram-me esperançosa.

À Prof.<sup>a</sup> Rute Baquero, de quem fui, aos 19 anos de idade, pela primeira vez, bolsista de iniciação científica. Sua sabedoria e seu gosto pelo pesquisar fizeram-me curiosa para, cada vez mais, compreender o mundo.

À Prof.<sup>a</sup> Mari Forster, que também foi minha orientadora de iniciação científica, professora no mestrado, e, principalmente, um exemplo raro de ser humano. Quero inspirar-me sempre no seu bom humor e gosto pela vida.

Ao Prof. Marcello Baquero, pela sua disponibilidade e argüição ao meu trabalho. Suas questões e seus elogios certamente irão alimentar ainda mais minha paixão e curiosidade pela Sociologia.

Ao Prof. Nelson Dacio Tomazi e à Prof.<sup>a</sup> Berenice Corsetti, pelas argüições na qualificação do projeto desta pesquisa, em setembro de 2002. Suas observações foram fundamentais neste processo e somente incentivam-me a querer continuar descobrindo e compreendendo a Educação e a Sociologia.

À CAPES, pelo apoio financeiro que tornou possível este estudo.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	05
<b>1 CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA: INTERESSES E QUESTIONAMENTOS INVESTIGATIVOS</b> .....	07
1.1 Justificativa, Objetivos e Questões de Pesquisa .....	13
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	17
2.1 Coleta dos dados .....	19
2.1.1 Fase Exploratória .....	19
2.1.2 Fase de Aprofundamento da Dimensão Empírica .....	20
2.1.2.1 Campo de pesquisa .....	21
2.1.2.2 Sujeitos da pesquisa .....	23
2.1.2.3 Instrumentos de pesquisa .....	25
<b>3 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NA ATUALIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	26
3.1 O sentido das reformas nas políticas educacionais .....	29
3.2 A estrutura curricular do ensino médio proposta pela legislação atual .....	35
3.3 As novas exigências na formação dos jovens .....	39
3.4 A relação do ensino médio com o mundo do trabalho .....	48
<b>4 A CONSTRUÇÃO DE LUGARES DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS JOVENS</b> .....	58
4.1 A Sociologia como disciplina escolar no Brasil: breve histórico .....	58
4.2 Os lugares da Sociologia .....	69
4.3 Crítica e Cidadania – aspectos centrais nos lugares da Sociologia .....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	117
<b>OBRAS CONSULTADAS</b> .....	124
<b>ANEXOS</b> .....	131
Anexo I – Roteiro de entrevista .....	132
Anexo II – Quadro de justificativas para as questões propostas no roteiro de entrevista .....	132
Anexo III – Questionários aplicados e entrevistas transcritas .....	140

## RESUMO

Esta dissertação tem como tema o ensino da Sociologia no ensino médio brasileiro atual. O objetivo é compreender o lugar do conhecimento sociológico na educação escolar de jovens do ensino médio a partir de perspectivas de professores de Sociologia no referido nível de ensino, desvendando, ao mesmo tempo, elementos que conformam tais expectativas. Textos legais e estudos teóricos sobre a área constituíram-se num aporte secundário de análise a respeito daquele lugar.

O estudo justifica-se inicialmente por necessidades investigativas do tema, uma vez que o mesmo pouco tem recebido atenção de pesquisadores, tanto das Ciências Sociais como da Educação.

Leituras teóricas, de documentos legais e entrevistas a professores indicam os conhecimentos sociológicos como componentes fundamentais na formação de jovens cidadãos e críticos.

A problematização de entrevistas e leituras, aliada a uma concepção ampliada de educação e de formação, ancorada sobretudo em Paulo Freire, Miguel Arroyo e Acácia Kuenzer, a uma concepção igualmente alargada de cidadania, inspirada em Evelina Dagnino e em Pablo Gentili, sinaliza que o trabalho docente na área está pautado no pressuposto da escolarização, bem como no da precarização política dos jovens brasileiros para o desenvolvimento da cidadania e da crítica.

Esses pressupostos, por sua vez, localizam e sustentam o ensino da Sociologia num horizonte exclusivamente orientado para o enfrentamento *radical* da realidade social, idéia que é relativizada neste trabalho, a partir da contextualização histórica dos diferentes lugares que assumiu a Sociologia e da análise de concepções e práticas pedagógicas dos entrevistados.

Essa compreensão dos professores, percebida durante a realização da pesquisa, aponta para a uma possível justificação da exclusão dos jovens do real exercício da

cidadania e da crítica. A Sociologia, via escola, percebida como elemento privilegiado na constituição de sujeitos críticos e cidadãos, acaba por sublinhar um pretenso despreparo, desinteresse e incapacidade dos jovens para tal exercício. Além disso, ignora outras práticas e espaços sociais que conduzem o ser humano a uma formação daquele tipo.

As reflexões construídas ao longo da pesquisa examinam essas noções à luz de interlocutores teóricos e empíricos que, por fim, permitem considerar que há diferentes expectativas quanto ao lugar da Sociologia, o que justifica, portanto, o uso da expressão *os lugares da Sociologia na formação dos jovens*, como de mediação entre espaços educativos escolares e não-escolares, mas não a única, na formação crítica e cidadã dos jovens.

Palavras-chave: Sociologia no ensino médio; Sociologia para a cidadania e para a crítica; educação política dos jovens; exclusão da cidadania e da crítica.

# **1 CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA: INTERESSES E QUESTIONAMENTOS INVESTIGATIVOS**

Meus interesses de pesquisa emergem de minhas experiências acadêmica e profissional nos campos da Sociologia e da Educação. Em 1995, iniciei a graduação no curso de Ciências Sociais – Licenciatura e, no ano seguinte, fui selecionada para desempenhar atividades de bolsista de iniciação científica no Mestrado em Educação da UNISINOS, onde trabalhei até diplomar-me, no ano de 2000. Concomitantemente, tive minhas primeiras experiências como docente em escolas estaduais.

O trabalho de bolsista na área da Educação foi fundamental para que eu firmasse meu interesse pela Sociologia pelo viés da Educação. A bem da verdade, busquei a Sociologia para construir um olhar diferenciado sobre a Educação. À medida que meus conhecimentos nestas áreas amadureciam, atenta às possibilidades profissionais futuras, fui aos poucos delimitando meu campo de curiosidades. Comecei a buscar e apropriar-me de materiais a respeito do ensino da Sociologia, sobretudo no ensino médio, por ser o segmento do ensino formal que concentrava (e que concentra) as atenções dos envolvidos na área como o espaço mais provável a abrigar em sua grade curricular a referida disciplina, até mesmo por sugestão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996). Além disso, é o nível de ensino para o qual os licenciados em Ciências Sociais são autorizados pela legislação para atuar como professores, pelo menos até o presente momento.

A referência da LDB à importância do ensino de conteúdos da Sociologia na formação escolar média também ajudou para que eu percebesse a necessidade de investigar algum foco dentro deste tema de pesquisa. Pois um tema recente, sobre o qual havia e há muito pouca produção acadêmica, carece de estudos que o compreendam em suas características e configurações presentes e históricas.

A Sociologia, depois de tanto tempo fora das recomendações legais, volta a figurar na Lei máxima da educação escolar e em alguns currículos<sup>1</sup>. No entanto, afóra a

---

<sup>1</sup> Por vezes, neste texto, farei uso da palavra *currículo* como sinônimo de *grade curricular*, referindo-me, assim, aos conteúdos e disciplinas organizados e previstos para o ensino médio, tendo clareza, porém, que seu sentido é mais amplo e complexo do que isso, englobando, além de conhecimentos sistematizados, relações sociais, práticas, intenções, explícitas ou implícitas, que incluem mas também extrapolam a sala de aula. Sua utilização aqui justifica-se pelo seu significado mais simples, visto que o propósito deste trabalho, por ora, não é problematizá-lo.

Sociologia da Educação que há muito é ministrada no curso normal (magistério de ensino médio), o ensino da Sociologia é uma área “nova” com pouca produção e, também por isso, promissora para pesquisa. Digo “nova” porque é uma disciplina cuja trajetória histórica na escola é relativamente recente, datando de 1925, ano em que pela primeira vez foi oferecida como disciplina obrigatória nos currículos escolares brasileiros, introduzida pela Reforma Rocha Vaz<sup>2</sup>. Ademais, ainda ocupa um lugar marginal no currículo, figurando como disciplina com pouca carga horária ou como componente do conjunto de práticas e disciplinas da Parte Diversificada<sup>3</sup>, o que possivelmente a impede de conquistar e solidificar seu espaço na educação escolar numa estrutura de ensino ainda majoritariamente disciplinar.

A rigor, foi em 1891 que ela pela primeira vez foi referida e proposta numa reforma educacional, qual seja, a do Governo Provisório da República, que estabeleceu sua obrigatoriedade no ensino secundário. Coordenada por Benjamin Constant, à época ministro da Instrução Pública, essa reforma foi apenas em parte operacionalizada, pois dispositivos legais modificaram a organização curricular que propunha. Dessa forma, o Decreto n.3.890, de 1º de Janeiro de 1901 - Reforma Epiácio Pessoa -, desobrigou o ensino de Sociologia, sem que de fato ela tenha sido ofertada. (Santos, 2002).

A formação de professores para o ensino médio, o trabalho docente, as práticas em sala de aula, as representações de alunos e professores, a história da Sociologia na escola, os conteúdos ministrados são exemplos de temas raramente estudados nas Ciências Sociais.

Atualmente, como professora de Sociologia desde o ano em que me graduei (2000), continuo refletindo sobre tais assuntos, principalmente provocada pelos “meus

---

<sup>2</sup> Reforma Rocha Vaz, de 1925, dentre outras medidas, no que se refere especialmente ao ensino secundário, adotou o regime seriado de seis anos e extinguiu os exames parcelares, que possibilitavam certificados de estudos secundários a alunos não matriculados em escolas oficiais. (Santos, 2002:14).

<sup>3</sup> O ensino médio e o fundamental brasileiros, a partir da LDB 9.394 de 1996, como veremos adiante em capítulo específico sobre o ensino médio, devem estruturar-se segundo uma Base Nacional Comum, complementada por uma Parte Diversificada. A primeira destina-se à formação geral dos estudantes. O artigo 26 da LDB obriga, nessa dimensão da grade curricular, “*estudos da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, o ensino da arte (...) de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, e a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola*”. A Parte Diversificada, por sua vez, inclui disciplinas, projetos, módulos, enfim, diversificadas experiências escolares, que expressem necessidades e interesses regionais e locais da comunidade escolar; é definida pelo sistema de ensino e estabelecimento escolar. A Sociologia compor essa dimensão do currículo não significa que ela está numa condição inferior em relação a outras disciplinas da Base Nacional Comum, mas diante da gama de possibilidades para a construção da Parte Diversificada e da autonomia dos estabelecimentos escolares para definirem-na, suas chances de participar da grade curricular certamente são abreviadas.

primeiros”<sup>4</sup> alunos de Sociologia e alguns alunos de hoje, que freqüentemente questionam a “utilidade” desta disciplina. Muito pragmáticos, preocupados com o vestibular e com o preparo para uma ocupação profissional, uma queixa recorrente dos adolescentes e jovens é que a disciplina é muito teórica e não tem relação com a vida prática deles. Mas como pode ser? Pensei. Pois se a Sociologia tem por intenção principal problematizar a vida social exatamente nas suas questões mais características e cotidianas que nos configuram enquanto seres sociais, como pode ela não ter relação com a vida prática dos alunos? Discutir temas como direitos humanos, violência, desemprego, política, indústria cultural, não tem nada a ver com a vida dos alunos? Certamente que aqui o “prático” na visão dos alunos pode ter o sentido de algo pragmático vinculado a questões que lhes respondem a necessidades e interesses imediatos, tais como preparação para uma profissão ou para um vestibular, como disse acima.

Por outro lado, minha experiência mais recente, desde o início do ano de 2002, em escola estadual, com ensino médio noturno principalmente, indica-me que a Sociologia pode ter um lugar central em processos de conscientização<sup>5</sup> como uma forma de subsídio para a ação política de trabalhadores e estudantes, tendo em vista a própria natureza do seu objeto de estudo e das opções teórico-metodológicas que oferece.

Por vezes, ainda na tentativa de entender as causas da recorrente queixa de alguns alunos sobre a validade do conhecimento sociológico, pensei que de repente não há material didático de Sociologia específico para o ensino médio, o que pode dificultar

---

<sup>4</sup> Com essa expressão refiro-me aos primeiros alunos que, de fato, tive enquanto professora de Sociologia no ensino médio numa escola particular na cidade de São Leopoldo/RS. Os estudantes dessa escola demonstravam interesse e possibilidades financeiras, em sua grande maioria, de continuar seus estudos em universidade. Questionavam a “utilidade” da Sociologia por ela não compor a relação das disciplinas requeridas nos exames vestibulares. Essa impressão dos alunos está documentada em um breve questionário que lhes fiz logo nas primeiras aulas que ministrei, com a finalidade de saber o que eles pensavam e esperavam da disciplina, visto que já tinham contato com ela por meio de um professor que me antecederia.

<sup>5</sup> Compreendo e fixo o significado de “processos de conscientização” inspirada em Paulo Freire quando este, dialogando com o professor norte-americano Ira Shor, diz que o educador, numa perspectiva libertadora de educação, tem o dever de questionar o *status quo*, incluindo aí posturas racistas e sexistas dos próprios alunos. Contestando estes, o educador contribui com a possibilidade de os alunos mudarem “(...) seu modo de compreender a realidade. (...) Mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isto – mudar a compreensão da realidade. Mas isto não é a mesma coisa que mudar a realidade em si. Não. Só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social”. (FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p.207). Então, processos de conscientização como experiências sociais que possibilitam dar-se conta de situações de opressão, de injustiça, de preconceito, mudar a compreensão a respeito da realidade, mirá-la com outros olhos.

o trabalho em sala de aula. Em decorrência disto, o professor faz das suas aulas uma “adaptação” das aulas que teve na faculdade, utilizando-se de materiais e metodologias não adequados àquele nível de ensino. Em consequência, o nível de abstração e teorização da realidade requeridos por textos e a própria linguagem do professor dificulta, quando não impede, que os estudantes construam uma certa simpatia pela disciplina. As experiências que eles têm com as várias disciplinas, e aí a ação e postura do professor na condução das aulas, no seu modo de ser e de se relacionar são fundamentais, marcam-nos decisivamente no desenvolvimento de imaginários acerca das ciências.

Outras vezes “culpei” a formação propiciada na universidade. Ainda que, geralmente, as faculdades de Ciências Sociais tenham uma ênfase em licenciatura, a formação de professores fica por conta das disciplinas gerais dessa ênfase (Didática, Estrutura do Ensino, Psicologia da Educação, etc.), comuns a vários cursos. De modo geral, não há preocupação nos próprios cursos de Ciências Sociais com uma formação mais específica do professor desta área porque o campo profissional nas escolas recém começa a se abrir e, ademais, em virtude das possibilidades de retorno financeiro no magistério, poucos são os que pensam nele como espaço de trabalho de um sociólogo. Dessa forma, os licenciados em Ciências Sociais não são adequadamente preparados e conhecedores das realidades e necessidades da Sociologia na instituição escolar, o que provavelmente provoca aquele tipo de reação por parte dos alunos descrito acima.

Em outro momento, cheguei a considerar que o fato é que as Ciências Humanas começaram a ser desprezadas no Brasil na época da ditadura militar (década 60-70). O imaginário social e escolar que se criou a respeito da Sociologia, portanto, de que ela é uma disciplina inútil, nada mais é do que uma consequência daquele fato.

Não obstante, Giglio (1999) lembra que, apesar de freqüentemente se atribuir à ditadura militar a retirada da Sociologia dos currículos escolares,

na verdade, isto está incorreto, pois ela foi excluída das escolas brasileiras em 1942, com a Reforma da educação feita por Gustavo Capanema, uma das marcas registradas do Estado Novo. Ou seja, foi nesse outro e anterior regime autoritário, o de Vargas, que esta disciplina, apesar de uma pequena coexistência, acabou recebendo a sua exclusão. (1999: 3).

De fato, porém, esse momento político no Brasil foi “(...) *responsável pela fenda que impediu o desenvolvimento dos debates, reflexões e mesmo experiências em torno da inclusão dessa área do conhecimento (...)*” (ibid, 1999:4).

Pensando sobre essas questões, realizando uma revisão de literatura de natureza exploratória, conversando com meus professores, alunos, colegas de profissão e de graduação, fui aos poucos lapidando meus interesses em direção à importância de uma investigação sobre o lugar que a Sociologia desempenha e/ou pode desempenhar na formação escolar dos alunos. O que começou a me intrigar, sobretudo, foi a expectativa daqueles que atuam em sala de aula acerca da importância e do lugar dessa disciplina na formação dos alunos face à realidade do seu ensino, dos determinantes e limites da escola que reproduzem uma série de rituais e dinâmicas e que não permitem muitas vezes, serem contestados.

Profissionais das Ciências Humanas, em geral, e da Sociologia, especialmente, enfatizam o papel benéfico desta ciência numa formação humanista, crítica, reflexiva, consciente e cidadã dos alunos. Mas será que ela realmente conduz a este tipo de formação, considerando as condições e realidade do seu ensino? O desenvolvimento daquelas características não é também responsabilidade das outras disciplinas do currículo e/ou também de outras instâncias da escola? O aluno aprende a ser crítico e cidadão somente nas aulas de Sociologia?

Conduzir os alunos na direção desses aspectos pressupõe que o professor tenha tido uma formação igualmente crítica, reflexiva e cidadã dentro e fora da universidade, na minha perspectiva. Pois educação, cidadania, consciência, não se desenvolvem apenas com conteúdos disciplinares cercados pelos muros da escola. Por acreditar nisto, compactuo com uma concepção epistemológica de formação do aluno cidadão e trabalhador que diz que a aprendizagem e a educação se dão principalmente em outras instâncias sociais e não somente na escola e por via dos seus conhecimentos. (Arroyo, 1999b; Gadotti, 1996; Demo, 2000).

Muito provavelmente esse discurso, quase “senso comum” entre os professores, tem vínculos com a história do Brasil. As concepções e representações que desenvolvemos têm relação com a construção social do País e da América Latina em torno de um imaginário de transformações sociais, revoluções, mudanças anticapitalistas, uma vez que, a despeito de alguma melhoria na vida material que a

população como um todo pôde ter, temos sido muito mais vítimas das políticas elaboradas em âmbito internacional do que, deliberadamente, seus artífices.

O que me inquieta centralmente é a expectativa que se tem acerca do lugar da Sociologia na educação escolar dos jovens, sobretudo daqueles que ministram a disciplina. E aí me incluo e questiono minhas próprias expectativas e práticas enquanto professora de Sociologia. Se esta, a partir da LDB, começa a reavivar-se na escola, para além das lutas que professores e sindicatos ligados à área empreenderam, seu ensino tem algum significado no âmbito das atuais orientações e diretrizes escolares, e para os professores, para além de uma defesa corporativista do campo profissional.

A fim de clarear os aspectos a investigar, construir algumas questões iniciais de análise e situar minhas indagações e possíveis hipóteses de trabalho, referidas anteriormente, numa observação documentada a partir do “real”, aprofundando e ampliando minhas percepções e entendimentos pessoais, informais e aleatórios, apliquei um breve questionário com questões abertas, na perspectiva de realizar um estudo exploratório, com professores de Sociologia do ensino médio.

Os questionários foram aplicados no mês de junho de 2001 com cinco professores de Sociologia do ensino médio que faziam um curso de extensão comigo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Havia cerca de trinta participantes no curso, mas apenas cinco lecionavam naquele momento. E estar em sala de aula foi o critério que adotei para escolher os entrevistados. Elaborei quatro questões para que eles respondessem por escrito. A pergunta principal foi: Qual o papel da Sociologia na formação dos seus alunos?. As outras três, fiz para perceber algumas das dificuldades dos professores no ensino da Sociologia. Foram elas: Quais são suas metodologias de aula?; quais suas formas de avaliação da disciplina?; quais as dificuldades que encontra no ensino da Sociologia?.

Essas questões constituíram o roteiro de entrevista na sua versão final, aplicado na fase de aperfeiçoamento da dimensão empírica.

## **1.1 Justificativa, Objetivos e Questões da Pesquisa.**

Ainda que os esforços para a implantação da Sociologia na escola brasileira sejam antigos, remontam a fins do Império, e os interesses por esse movimento sejam

permanentes no ideário educacional, poucas vezes ela tem sido objeto de análise por parte de estudiosos da área.

Sua institucionalização no ensino superior tem recebido maior visibilidade investigativa, apesar de, ironicamente, no Brasil, ela ter se desenvolvido primeiramente no ensino secundário.

O ensino da Sociologia nesse nível de ensino requer uma maior atenção, como sustenta Giglio (1999),

(...) principalmente pelo fato de se verificar que as intenções e tentativas da sua inclusão no sistema educacional brasileiro acabaram por assumir uma certa permanência no ideário dessa ciência social no Brasil, a ponto de percorrer todo este século até obter alguns novos êxitos nos dias atuais. (1999:1).

Interessar-se pelo ensino de uma ciência, disse certa vez Costa Pinto (1944), ao referir-se ao ensino da Sociologia no Brasil nos anos 40, é importar-se pelo modo como essa ciência subsiste “*de modo útil, desenvolvendo-se e exercendo sua plena função cultural*”. (1944:15). Atualmente, o ensino da Sociologia é tema de especial relevância para a percepção do processo de construção e instituição dessa ciência na escola. No presente estudo, essa percepção se revela a partir daqueles que são os responsáveis diretos pela sua realização de fato nesse âmbito, os professores. Debruçar-se sobre o ensino da Sociologia, no atual estágio da sua incipiente constituição como disciplina escolar, permite-nos perceber o (s) imaginário (s) que existe (m) e que tem sido difundido (s) a respeito da sua especificidade e da sua importância na educação escolar dos estudantes de nível médio.

Acredito, como Arroyo (2000:152), que “*a escola não se define basicamente como um lugar de falas, mas de práticas, de afazeres*”. Contudo, nesse momento histórico de constituição da Sociologia como conhecimento escolar, as falas, expectativas e imaginários dos professores revelam intenções, interesses, apresentando-se como dimensões importantes na configuração das suas práticas.

Nesse sentido, estabeleci como recorte de análise nesta pesquisa, as expectativas de professores de Sociologia no ensino médio a respeito do lugar dessa ciência na formação escolar dos jovens estudantes, buscando, também, elucidar possíveis elementos que conformam tais expectativas.

A pergunta que tomei como norteadora da pesquisa e que expressa meu problema de investigação é formulada da seguinte maneira: **Qual o lugar da Sociologia atribuído por professores (de Sociologia) na educação escolar dos jovens de ensino médio? Que elementos influenciam na conformação da sua expectativa?**

Penso em *educação* e *formação* no âmbito da *educação-formação humana*, sobretudo a partir das reflexões de Paulo Freire, Miguel Arroyo e Moacir Gadotti. Essa noção se vincula a processos globais da formação do ser humano cujos objetivos e características ultrapassam a idéia estreita de ensino – sistematização de conhecimentos e transmissão de conteúdos escolares. É central nela *“ter o ser humano e sua humanização como problema pedagógico”*. (Arroyo, 2001:14).

Em Paulo Freire busco amparo para pensar educação como *“libertadora”* e *“problematizadora”*. Assim, *“além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político”*. (Freire, 1986:25).

(...) como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. (Freire, 1996b:110. Grifos do autor).

Gadotti (2000), inspirando-se fortemente em Freire, igualmente explicita essa perspectiva quando observa que *“apesar das dificuldades encontradas, o educador pode ainda ensinar não só a ler e escrever, mas ensinar a falar. Ensinar a falar, a gritar, que é o papel político do educador”*. (2000:148).

Arroyo (1998), no mesmo contexto teórico, salienta educação a partir da noção de direito e insiste no que ele chama de *concepção alargada* de educação. Segundo o autor,

(...) a escola não é o único espaço de formação, de aprendizado e de cultura. O fenômeno educativo acontece em outros espaços e tempos sociais, em outras instituições, nas fábricas, nas igrejas e terreiros, nas famílias e empresas, na rua e nos tempos de lazer, de celebração e comemoração, no trabalho (...) a educação acontece de formas muito diferenciadas. (ibid, 1998:147).

Sua concepção *alargada* e *universal* de educação refere-se à ampliação do entendimento dessas práticas para além da escola e do fenômeno educativo em diferentes e múltiplos processos sociais. Para ele,

universal não apenas no sentido de para todos, mas de dar conta da universalidade, pluralidade, omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano. (ibid, 1998:155).

Evidentemente que, em razão de a minha temática de estudo estar atrelada à escola, ao tratar de um componente curricular, restrinjo, de certa forma, educação e formação a práticas que ocorrem no âmbito escolar. Essas práticas de aprendizado e socialização, porém, são constituídas, influenciadas e potencializadas por processos sociais mais amplos que marcam socialmente professores, funcionários, pais, estudantes, crianças e jovens. Em virtude disso, um campo cotidianamente entrecortado por interesses e relações de poder diversos. Longe de refletir harmonia, a escola

(...) é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial; mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. A escola é uma instabilidade, mais ou menos aberta, a nossa ação. (Gadotti, 2000:150).

O ensino da Sociologia é posto, então, num ambiente que, a despeito das mais nobres intenções de formar os jovens numa perspectiva de enfrentamento com a realidade social, como têm sugerido os argumentos mais freqüentes em seu favor, contém em si tanto possibilidades de uma “*visão harmoniosa do mundo*”, onde não há questionamentos sobre os fundamentos da ordem social (Gadotti, 2000:151), como de uma educação emancipadora, tendência que, ao contrário, busca justamente compreender e transformar a ordem social injusta para as maiorias sociais.

Nesse sentido, a fim compreender o lugar da Sociologia na formação dos jovens, segundo a perspectiva de professores, e os elementos que conformam tais expectativas, apresento e discuto os resultados das entrevistas exploratórias e finais que evidenciam os argumentos dos professores entrevistados em torno da responsabilidade do conhecimento sociológico pela formação crítica e cidadã de seus alunos.

Outras indagações pertinentes que têm relação com o problema de pesquisa são:

- Qual a importância da presença da Sociologia na escola?
- Por que, afinal, essa ciência agora é considerada pela legislação como *componente básico* na formação dos estudantes?

- Quando os professores enfatizam a criticidade e a cidadania como características que devem ser desenvolvidas nas aulas de Sociologia, de que tipo de cidadania e crítica eles falam? Quais as concepções implícitas em que suas argumentações e práticas se apóiam a respeito destas questões?

- O aluno aprende a ser crítico e cidadão somente nas aulas de Sociologia?

- Quais os limites da Sociologia na formação para a cidadania e para a crítica?

Acredito que este estudo que investigou tais questões é relevante por ter a possibilidade de:

- preencher uma lacuna na produção de conhecimento na área, que pouco se debruça sobre o ensino da Sociologia, promovendo o debate social, acadêmico e escolar sobre o mesmo;

- chamar atenção para as necessidades teórico-metodológicas de formação dos licenciados nas Ciências Sociais na universidade e fora dela;

- auxiliar na ressignificação de práticas pedagógicas de professores de Sociologia;

- contribuir na compreensão do lugar da Sociologia na educação dos jovens brasileiros.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Meus interesses e objetivos investigativos conduziram-me a uma pesquisa de cunho qualitativo. A natureza das minhas indagações exigiu que as maneiras de problematizá-las elucidassem argumentações, valores, subjetividades e entendimentos dos entrevistados e da própria pesquisadora. A compreensão, por consequência, enquanto categoria epistemológica, é uma tentativa de interpretação daquilo que se pesquisa, apelando para a experiência pessoal de quem está no mundo, tanto da pesquisadora quanto dos indivíduos entrevistados na pesquisa. Pois, como diz sabiamente Boff (1997):

todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo (...). A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha (...). Isso faz da compreensão sempre interpretação. (1997:9).<sup>6</sup>

A experiência pessoal, distante de ser uma influência negativa, ou de significar falta de cientificidade, é inerente ao próprio processo de pesquisa, uma vez que este é realizado por sujeitos constituídos de valores, idéias, posicionamentos, e que não podem despojar-se de sua história a fim de manter uma pretensa neutralidade científica. A experiência pessoal não é algo totalmente individual e isolado do mundo social; ela é sedimentada numa realidade histórica, numa cultura, num meio social, revelando, portanto, muito além de simples opiniões pessoais desconectadas dos espaços sociais que nos configuram e que configuramos.

O que considero necessário é estabelecer um princípio de *objetivação*, que, diferentemente da idéia de *objetividade*, não reduz a validade de um conhecimento produzido à comprovação por meio de procedimentos experimentais e quantificáveis e de neutralidade do pesquisador no trato com seu objeto de pesquisa. Laville e Dionne (1999) argumentam que

um saber que repousa sobre a interpretação não possibilita necessariamente um procedimento experimental e quantificador nem a reprodutibilidade, ainda que isso não seja excluído. Mas, com freqüência, é a mente do pesquisador que, a seu modo, e por diversas razões, efetua escolhas e as interpretações evocadas anteriormente. É esse modo e essas razões que são o objeto da objetivação: de uma parte, do lado do pesquisador do qual se espera que tome metodicamente consciência desses atores e os racionalize; de outra, do lado daquele do qual serão comunicados os resultados da pesquisa, que se espera que o pesquisador lhe informe tudo para que possa julgar a validade dos saberes produzidos. (1999:43-44).

A validade, portanto, de um conhecimento elaborado a partir de uma pesquisa qualitativa não pode ser considerada tendo como parâmetro os preceitos da pesquisa quantitativa porque seu foco e sua estruturação de pesquisa são outros. A pesquisa qualitativa procura captar significados, compreensões, valores das pessoas e dos fenômenos em seu contexto, dimensões que não são “captáveis” por meio de números e experimentos. No que se refere ao delineamento estrutural da pesquisa,

(...) ao contrário do que ocorre com as pesquisas quantitativas, as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos. (...) o foco de pesquisa, bem como as categorias teóricas e o próprio design<sup>7</sup> só deverão ser definidos no decorrer do processo de investigação. (Alves-Mazzotti, 1999:147).

Nesse sentido, metodologicamente, dar voz aos professores, a fim de apreender e compreender suas expectativas e atribuições ao lugar da Sociologia na educação escolar de estudantes de ensino médio, buscando elementos que conformam tais expectativas e atribuições, pareceu-me o meio mais adequado para captar concepções e compreensões que estão embasando práticas e posturas docentes na Sociologia na escola, bem como entendimentos acerca da validade social dessa ciência.

---

<sup>6</sup> BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 25<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

Importante salientar que as análises feitas neste trabalho extrapolam as falas de professores, embora esta seja sua proposta central. Documentos legais e dissertações sobre o ensino da Sociologia também constituíram material de análise. Especialmente a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e trabalhos de mestrado de Meucci (2000), Giglio (1999) e Corrêa (1993) compõem o material teórico de análise.

## **2.1 Coleta dos dados**

### **2.1.1 Fase Exploratória**

Como referi brevemente na introdução a este trabalho (pág.7-16), logo após eu ter iniciado o curso de Mestrado (março/2001), realizei entrevistas em caráter exploratório com cinco professores de Sociologia com o objetivo de aproximar-me empiricamente de questões que já suscitavam-me curiosidade desde a época de graduação nas Ciências Sociais. A intenção foi a de analisar e ampliar percepções que eu tinha a respeito dos argumentos de professores de Sociologia e outros profissionais da área das Ciências Humanas sobre o ensino da Sociologia na escola básica.

Os professores com os quais conversei e a quem apliquei questionário com quatro questões abertas, eram meus colegas num Curso de Extensão sobre *o “Ensino da Sociologia para Professores do Ensino Médio”*, que ocorreu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), durante os sábados do mês de junho de 2001. Escolhi-os por, dentre uma média de trinta pessoas que freqüentavam o Curso, estarem lecionando Sociologia naquele momento. Eram professores de diferentes cidades: Porto Alegre, Gravataí, São Leopoldo, Guaporé, Portão. Não foi possível continuar a pesquisa empírica com esses professores, ou ao menos problematizar as perguntas que lhes fiz, porque eu aplicara o questionário no último dia de curso. Desde então, raramente tivemos contato.

As questões diziam respeito às práticas em sala de aula e às justificativas da importância da Sociologia na formação dos estudantes. Eram elas: 1)Qual o papel da

---

<sup>7</sup> Segundo Alvez-Mazzotti e Gewandsznajder (1999:147), *design*, em pesquisa, se refere ao desenho ou planejamento dos passos, estratégias, procedimentos, coleta e análise de dados, enfim, um primeiro delineamento do plano de investigação para dar conta dos propósitos do estudo.

Sociologia na formação dos seus alunos?; 2)Quais são suas metodologias de aula?; 3)Quais suas formas de avaliação da disciplina?; 4)Quais as dificuldades que encontra no ensino da Sociologia?.

A partir dessas perguntas, já foi possível perceber preocupações e práticas dos entrevistados em torno dos seguintes temas: cidadania, consciência, reflexão e crítica.

O estudo exploratório, porém, careceu de pormenores que dessem conta da compreensão das concepções que tinham os professores a respeito de tais temas, bem como de elementos que por ventura conduziam suas reflexões e argumentações naquele sentido. Tendo em vista essa necessidade, procedi à reformulação do roteiro de entrevistas, incluindo questões sobre o perfil docente, a situação atual da Sociologia na legislação, concepções de educação, referencial teórico de formação e de trabalho, entre outras.<sup>8</sup> Além disso, procurei conduzir as entrevistas de forma flexível, de modo que seguidamente valia-me das singularidades de respostas e justificativas para formular outras questões, não necessariamente constantes no roteiro.

### **2.1.2 Fase de Aprofundamento da Dimensão Empírica**

De maneira pontual, essa fase da pesquisa pretendeu observar a recorrência ou não dos argumentos e expectativas dos entrevistados, introdutoriamente percebidos no estudo exploratório, bem como elucidar possíveis elementos que conformassem suas expectativas em torno da questão central deste trabalho, qual seja, o lugar da Sociologia na formação dos jovens do ensino médio. Isso em parte foi possível com a reformulação do roteiro de entrevistas. A recorrência dos argumentos nesta segunda fase da pesquisa ficou por conta da cidadania e da crítica, que serão problematizadas adiante.

Aqui é necessária uma observação: no roteiro reformulado, e ao longo do presente texto, assumi a expressão “lugar da Sociologia”, em vez de “papel da Sociologia”, a fim de desvincular a pesquisa de uma virtual aproximação com um paradigma funcionalista de educação.

Certas expressões são características de determinadas correntes teóricas. Assim, “papel” é uma categoria nas teorizações sociológicas que está associada e remete à Sociologia Funcionalista.

---

<sup>8</sup> Ver roteiro de entrevista em anexo, p. 133-136.

Conforme Coulson e Riddel (1979)<sup>9</sup>, a grosso modo, a expressão “papel” denota uma “*adaptação unilateral*” (1979:49) da pessoa à estrutura social, fazendo crer que a todo momento o detentor do papel representa, age e funciona tal como as determinações sociais necessitam e indicam. O peso da estrutura social, dessa forma, elimina qualquer tentativa de um movimento inverso, ou pelo menos de uma interação entre pessoa e sociedade.

A implicação dessa abordagem para a presente pesquisa estaria em supervalorizar a emergência da Sociologia como disciplina escolar, determinada exclusivamente por fatores externos, quais sejam, o momento político do País, as políticas educacionais, a estrutura do sistema escolar, em detrimento de fatores internos, tais como a organização dos profissionais, o desenvolvimento e as condições de trabalho da área.

### **2.1.2.1 Campo de pesquisa**

Para aprimorar a dimensão empírica do presente estudo, busquei escolas estaduais (RS) de ensino médio cuja grade curricular contemplasse a Sociologia. Esse foi o primeiro passo para logo encontrar e convidar professores que ministrassem essa disciplina a participar da pesquisa.

Limitei-me a entrevistar professores do ensino médio porque é o segmento do ensino que, como já fiz referência, concentra as atenções dos envolvidos nas discussões sobre o ensino da Sociologia. Também é o nível de ensino para o qual a disciplina é sugerida na LDB e nos PCNEM, constituindo-se, desse modo, no espaço mais provável a abrigá-la.

As discussões e sugestões sobre a inclusão da Sociologia no ensino fundamental são interessantes, mas recentes e não encontram amparo na Lei. Das sete escolas que visitei, uma já oferece essa disciplina na oitava série do ensino fundamental.

A opção por escolas estaduais justifica-se pela importância da mesma do ponto de vista social. As escolas estaduais recebem atualmente grandes contingentes de jovens das camadas populares. Nesse espaço social, as propostas da Sociologia atingiriam muitos deles.

---

<sup>9</sup> COULSON, Margaret A.; RIDDEL, David S. **Introdução Crítica à Sociologia** 5<sup>a</sup> ed.; tradução de

Quanto ao espaço geográfico das escolas onde os entrevistados atuam, isto é, suas cidades e bairros, não me pareceu relevante delimitar, porque a mobilidade regional de professores é bastante freqüente em escolas estaduais.

Fixei, então, minhas buscas nas cidades de Porto Alegre e Viamão em virtude da facilidade de acesso para mim. Viamão, no entanto, tem uma justificativa extra: além de ser a cidade onde atuo como professora de Sociologia, observei nos dois últimos concursos para o magistério estadual (2000 e 2001) que é uma das poucas que ofereceu vagas para essa área. Há um movimento singular, parece-me, nessa cidade, de inclusão da Sociologia no ensino médio.

Consultando dados da 28<sup>a</sup> Coordenadoria Regional de Educação (CRE)<sup>10</sup>, descobri que das doze escolas que oferecem o ensino médio em Viamão, nove incluíram a disciplina de Sociologia, especialmente a partir no início do ano letivo de 2002, decisão esta decorrente de discussões entre professores e equipe diretiva para o novo desenho curricular inspirado na legislação da educação atual.<sup>11</sup>

Em Porto Alegre, apesar de possuir mais escolas de ensino médio do que Viamão, dificilmente se encontra uma que tenha Sociologia em sua grade curricular. Por ora, não é possível oferecer pormenores, pois a Secretaria de Educação do Estado (SEC) não tem dados atualizados.<sup>12</sup>

### **2.1.2.2 Sujeitos da pesquisa**

O número dos sujeitos da pesquisa constituiu-se num total de doze professores, considerando-se o estudo exploratório e o momento posterior. No primeiro foram cinco entrevistados. Na fase de aperfeiçoamento da dimensão empírica, sete professores.

---

Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1979: 49-54.

<sup>10</sup> As escolas estaduais do Rio Grande do Sul estão organizadas regionalmente em coordenadorias (CREs) subordinadas à Secretaria Estadual de Educação (SEC). As escolas de Porto Alegre são supervisionadas diretamente pela SEC. As de Viamão, pela 28<sup>a</sup> CRE - Coordenadoria Regional de Educação, localizada na cidade de Gravataí.

<sup>11</sup> Essa informação me foi revelada tanto pelo setor Pedagógico da 28<sup>a</sup> CRE, como por professores entrevistados, que me afirmaram ter surgido a idéia de incluir a Sociologia no ensino médio a partir das reuniões de planejamento do ano letivo de 2002.

<sup>12</sup> O Departamento de Planejamento e Informática (DEPLAN) da SEC, responsável por esse tipo de informação, utiliza, para compor seus dados, além do censo escolar anual, que é de sua responsabilidade, dados fornecidos por outros dois departamentos da SEC. São eles: o Setor de Recursos Humanos, que indica os professores que lecionam em escolas estaduais e suas respectivas áreas; e o Setor Pedagógico, responsável pelas informações de bases curriculares, ou seja, de disciplinas que são ministradas nas escolas do Rio Grande do Sul. Segundo o DEPLAN, ambos os setores dos quais depende estão desatualizados, o que compromete a qualidade do uso das suas informações.

Todos os entrevistados, independentemente da sua formação universitária à época da entrevista, ministravam aulas de Sociologia no ensino médio. Excluí professores que lecionam Sociologia da Educação no Curso Normal de magistério pois essa disciplina é específica para um outro objetivo de formação dos estudantes e, ademais, é muita mais antiga e permanente na grade curricular do Normal que a Sociologia “Geral”, por assim dizer. Talvez por essas razões, não esteja incluída na pauta do movimento em defesa pelo retorno dessa ciência para a escola.

Não busquei número extenso de entrevistados, mas a natureza das informações obtidas para responder às necessidades da investigação. Doze entrevistados, considerando-se as duas fases da dimensão empírica, me pareceram uma quantidade expressiva para proceder a uma análise, dado o retorno bastante recente da Sociologia à escola.

A rigor, o que foi relevante para os meus interesses de pesquisa foi o conteúdo das falas dos entrevistados, que me permitiu dar conta dos propósitos da investigação, quais sejam, perceber e compreender as expectativas de professores de Sociologia sobre o lugar desta ciência na educação escolar de estudantes de ensino médio.

Como diz Minayo (1992), na amostragem de uma pesquisa qualitativa, “(...) *preocupamo-nos menos com generalizações e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão (...)*”. Portanto, é um tipo de amostragem que “*privilegia os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer*”. (1992:102).

Os quadros que seguem abaixo caracterizam os professores entrevistados, conforme os dados sobre o seu perfil docente e de formação universitária. O primeiro quadro refere-se aos professores da primeira fase da pesquisa empírica, quando então apliquei questionários de maneira exploratória. O segundo contém dados dos professores da fase de aperfeiçoamento da pesquisa empírica; possui questões e informações que não foram formuladas no momento exploratório.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Os nomes dos professores entrevistados são fictícios. Os professores do quadro 1 responderam ao questionário em junho de 2001. Os professores do quadro 2 foram entrevistados ao longo do ano de 2002.

**Quadro 1**

<b>Entrevistado</b>	<b>Formação universitária - Curso</b>	<b>Tempo como professor de Sociologia</b>
Rodrigo	Ciências Sociais	Desde março de 2001
Vera	História	Desde março de 2001
Pedro	Ciências Sociais	3 anos
Rafaela	Pedagogia	10 anos
Francisco	Ciências Sociais	7 meses

**Quadro 2**

<b>Entrevistado</b>	<b>Formação universitária - Curso</b>	<b>Perfil Docente</b>			
		<b>Tempo total de exercício no magistério</b>	<b>Tempo como professor de Sociologia</b>	<b>Carga Horária semanal de trabalho na Sociologia</b>	<b>Outras disciplinas que lecionou ou leciona no tempo total de magistério</b>
Flávia	História Pedagogia	17 anos	Desde março de 2002	2 períodos. (1 período por turma).	Filosofia, Psicologia, História, Geografia, Religião, Séries Iniciais.
Décio	Filosofia	32 anos	4 anos	8 períodos. (2 períodos por turma).	Filosofia, Filosofia da Educação, História, Religião, Psicologia, Psicologia das Relações Humanas, OSPB, Educação Artística, Geografia, Física, Moral e Cívica, Direito e Legislação.
Luíza	Pedagogia	17 anos	Desde setembro de 2002	5 períodos. (1 período por turma).	Séries Iniciais, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Didática, Psicologia.
Amanda	História	1 ano	1 ano	6 períodos. (2 períodos por turma).	Religião, Educação Artística, Filosofia, História.
Cleonice	Ciências Sociais	Desde junho de 2002	Desde junho de 2002	11 períodos. (2 períodos em cada turma noturna, e 1 período em cada turma diurna).	Educação Artística.
Eliana	Pedagogia	19 anos	Desde março de 2002	4 períodos. (2 períodos por	História, Psicologia, Séries Iniciais.

				turma).	
Paula	Pedagogia	20 anos	8 anos	6 períodos. (2 períodos por turma).	Filosofia. Atividade profissional principal no Setor de Coordenação Pedagógica.

### **2.1.2.3 Instrumentos de pesquisa**

Com a finalidade de explorar nas respostas dos entrevistados o que buscava na investigação, realizei entrevistas semi-estruturadas individuais com professores de Sociologia no ensino médio. Elaborei entrevistas nesse molde porque guiam o entrevistado para respostas em torno de um tópico ou pergunta sugerido pela pesquisadora, conforme suas necessidades de pesquisa, mas que aproveitam, ao mesmo tempo, considerações que o entrevistado acha pertinentes, capazes de explicar e justificar suas opiniões, posicionamentos e práticas.

Há, ainda, uma parte estruturada nas entrevistas que buscou captar informações pontuais das experiências docentes dos professores tais como: curso de formação, carga horária, número de períodos de Sociologia.

As entrevistas semi-estruturadas, apesar de demandarem bastante tempo e dedicação na transcrição e análise de seu conteúdo,

por sua natureza interativa, (...) permite(m) tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade. (...). Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana. (Alves-Mazzotti, 1999:168).

### **3 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NA ATUALIDADE:**

#### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O ensino secundário brasileiro, denominado na atual LDB de ensino médio (EM), aqui merece especial destaque, uma vez que é o segmento do sistema de ensino escolar que tem a possibilidade de comportar a Sociologia como disciplina em sua grade curricular.

A mais recente LDB brasileira, promulgada em 1996, foi a primeira Lei a considerar todos os níveis de ensino e propor uma série de mudanças, principalmente na estrutura e organização da educação escolar. Define, entre outras questões, que o EM passa a integrar o que denomina de educação básica<sup>14</sup>, formada por: educação infantil, ensino fundamental e EM. (LDB 9.394/96, Art.21.).

---

<sup>14</sup> **Há diferentes compreensões teóricas em torno desse conceito. Ver: OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: 2000; RUMERT, Sônia Maria.**

O EM é um setor que, apesar de apresentar crescente demanda, não tem se constituído com identidade própria, conforme a visão dos legisladores. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC)<sup>15</sup>, entre 1994 e 1999, houve um incremento de 57,3% na matrícula de EM, mas ele continua a ocupar espaços físicos do ensino fundamental; tem uma oferta precária de vagas; seus conteúdos e metodologias não condizem com as “exigências” dos novos tempos e, além disso, não está preparado para receber diferentes tipos de alunos que a ele têm recorrido, principalmente trabalhadores.

A urgência e importância em repensar o EM advém de dois fatores, conforme argumentam os legisladores:

as mudanças estruturais que decorrem da chamada ‘revolução do conhecimento’, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunam com as exigências dessa sociedade.<sup>16</sup>

Esses foram, parece-me, os aspectos centrais que motivaram os legisladores das políticas educacionais a repensar e a elaborar propostas no sentido de criar um novo perfil para o EM de acordo com os desafios da atualidade. Entretanto, as intenções de atualizar o ensino, especialmente o EM, “(...) *sempre estiveram presentes no transcurso da constituição histórica desse nível de ensino, apenas agravados em face da crise que marca o cenário nacional e internacional*”. (Kuenzer, 2000:25).

Nos documentos que institucionalizam a instauração do “novo Ensino Médio”, agora divorciado do ensino profissionalizante, o estabelecimento da sua função na formação dos jovens é claro:

a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, **a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias referentes às áreas de atuação**. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a

---

Capital e trabalho: **convergências e divergências quanto à educação básica. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 1998, 22p.**; TORRES, Rosa Maria. Educação para todos: **a tarefa por fazer**; trad. Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Para efeitos de referência à Lei, toma-se aqui a estrutura definida na LDB, qual seja, a educação básica é formada por: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O artigo 22 da LDB destaca os objetivos dessa dimensão do ensino escolar: “*A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*”.

<sup>15</sup> BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Ensino Médio - Políticas*. Brasília: MEC/SEMT. Documento adquirido via internet no site do Ministério da Educação do Brasil: [www.mec.gov.br/semtec/ensmed/politicas.shtm](http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/politicas.shtm). Data de captação: 23 de março de 2000.

<sup>16</sup> PCNEM, Parte I – Bases Legais, “O novo Ensino Médio”, 1998:7.

formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.<sup>17</sup> (Grifos originais do texto).

Historicamente esse segmento tem apresentado um caráter dual: ora volta-se para a preparação dos estudantes com vistas ao ingresso na universidade, ora é reclamado para formação profissionalizante. (Kuenzer, 1997a, 1997b; Moraes, 2000; Petrini, 2000). A separação do ensino técnico do EM, como adiante veremos, levada a termo pela legislação atual, pretende acabar com a dualidade histórica desse segmento de ensino. A identidade do EM, melhor, a falta de uma identidade para o EM, expressa na sua dupla função, é que tem dificultado um ensino de qualidade, dizem os legisladores.

Não obstante, como bem adverte a professora Acácia Kuenzer, “*a raiz dos males*” (2000:25) do EM não se encontra no âmbito da filosofia da educação – das suas finalidades – ou da pedagogia – dos seus conteúdos e metodologias, pois

(...) o acesso a esse nível de ensino e a natureza da formação por ele oferecida – acadêmica ou profissionalizante – inscrevem-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribui o exercício das funções intelectuais e dirigentes, ou o exercício das funções instrumentais. Ou seja, inscreve-se no âmbito da concepção de sociedade. (ibid, p.26).

A despeito da intenção dos legisladores de resolver a dualidade histórica do EM por meio de redefinições da sua concepção, dos seus conteúdos e procedimentos metodológicos, a autora destaca:

o discurso oficial, quando aponta a suposta unitariedade de uma escola secundarista cujo conteúdo é de classe, ao tratar a todos igualmente, responde às novas demandas do mercado globalizado, reestruturado e excludente, na medida em que exclui, e justifica a exclusão, pelo demérito individual, uma vez que são dadas ‘oportunidades iguais’ a todos. (ibid, p.32).

Com efeito a necessidade de um “novo” EM emerge em certas condições socioeconômicas e históricas. Compartilho com Kuenzer (2001a, 2001b, 2001c, 2000, 1997, 1989) a idéia de que o momento atual do desenvolvimento do capitalismo, suas

---

<sup>17</sup> PCNEM, Parte I – Bases Legais, “O novo Ensino Médio”, 1998:6.

bases materiais hoje, fundadas na microeletrônica, é que necessitam e permitem uma formação de novo tipo e características. Num contexto de reestruturação capitalista, a formação escolarizada torna-se elemento indispensável à qualificação da força de trabalho, sobretudo como estratégia política. Ao mesmo tempo, adverte Oliveira (2000), ela o é, na visão de políticos, legisladores e intelectuais comprometidos com o ideário oficial, para a integração social, atenuando desigualdades e contendo possibilidades de conflitos sociais. Dessa forma, as propostas para o EM, especialmente a de superação da sua dupla finalidade, revelam-se como uma

(...) solução ideológica porque desconsidera a realidade brasileira, com sua carga de especificidades e desigualdades regionais decorrentes de um modelo de desenvolvimento desequilibrado, que produz internamente as mesmas desigualdades e desequilíbrios que ocorrem entre os países, no âmbito da internacionalização do capital. (ibid, p.35).

Nesse sentido, “o novo EM”, cuja característica central é o caráter geral de preparação para o trabalho, sobretudo de capacidades intelectivas, terá dificuldades em responder a necessidades e expectativas de certos grupos sociais, mormente os que precisam inserir-se já na adolescência no mundo do trabalho. Entretanto, este é o desafio do EM, segundo Kuenzer (2000), preparar para o trabalho e para a continuação dos estudos, uma vez que “*para a maioria dos jovens, o exercício de um trabalho digno será a única possibilidade de continuar seus estudos em nível superior*”. (p.38).

### **3.1 O sentido das reformas nas políticas educacionais<sup>18</sup>**

*“O ‘senso comum’ da reforma é considerar intervenção como progressõ”. (Popkewitz, 1997:11).*

A necessidade de novos marcos legais, para qualquer dimensão da vida em sociedade, pressupõe que as pessoas lidam com novas situações ou que desejam instaurá-las. Trata-se de um contexto (novo) que requer posturas, idéias e práticas

---

<sup>18</sup> Nesse subcapítulo farei, especialmente, uso constante da expressão “reforma” para denominar o conjunto das decisões, justificativas, intenções e documentos que instauram as diretrizes atuais para o sistema de ensino brasileiro, idealizado e decidido por pessoas que aqui não estão nomeadas. A reforma, portanto, não é um ente sem rosto que pretende, intenciona, institui, exige; ela, evidentemente, é resultado de ações de um grupo de pessoas que a criou.

compatíveis às suas exigências. Contudo isso não significa que de fato instaurem-se inovações radicais e transformadoras de uma dada situação para certos grupos sociais.

Com isso refiro-me ao conceito de reforma que, de saída, apresenta um problema semântico dadas as várias possibilidades de uso dessa expressão por diferentes orientações pedagógicas e políticas. Sob o termo há variadas iniciativas que imediatamente aludem à mudança. Mas como adverte Sacristán, (1999),

(...) não podemos esquecer que na linguagem política as reformas têm outra função: servem para se fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional (...). Cria-se a sensação de movimento, geram-se expectativas e isso parece provocar por si mesmo a mudança. (ibid, p.52).

Nessa perspectiva é que compreendo e utilizo o termo “reforma” ao referir-me ao momento atual do sistema de ensino brasileiro.

A nova LDB e uma série de documentos que a regulamentam, cujas decisões instauram um processo de modificações na educação escolar, expressam uma situação que se convencionou chamar de “reforma”, mas que de imediato não nos permite defini-la como transformadora da realidade educacional do País. Argumentam os legisladores a urgência em repensar o sistema de ensino, especialmente o EM que aqui nos interessa, em razão dos contexto social e econômico brasileiro a partir da década de 90 .

A reforma educacional pela qual passa o sistema educacional brasileiro tem como pressuposto, portanto, a necessidade de uma nova legalidade face aos desafios da sociedade atual. Desafios esses que se referem, segundo os legisladores da reforma, essencialmente às inovações tecnológicas, comunicacionais e às do mundo do trabalho em geral, que têm por base o uso da informática. Não é, porém, uma situação exclusivamente brasileira. Em vários países no mundo, principalmente na América Latina, a educação escolar passa por renovações que visam prepará-la para o enfrentamento das mudanças contemporâneas.

Entretanto, o discurso da necessidade e importância da realização de reforma não deve ser tomado como natural e desinteressado. É importante considerar as circunstâncias políticas, sociais, econômicas e culturais em que o discurso da reforma emerge, tendo em vista que a educação não é uma prática social autônoma em relação ao meio que a circunda.

Um argumento central na nova legislação para a instauração da reforma é o que fala das necessidades formativas inéditas do “tempo contemporâneo”. Essas necessidades de hoje seriam expressas e respondidas no desenvolvimento de “competências”<sup>19</sup> por áreas do conhecimento, ao invés de se pautarem na memorização de conteúdos disciplinares.

Lucília Machado, numa análise do chamado “modelo de competências”, adverte que:

esse discurso, no entanto, é muito abstrato e genérico e não faz quaisquer referências históricas sobre as manifestações concretas dessas novas demandas. Ele não faz referência, por exemplo, a quem especificamente as faz e a quem se destinam, se a todos indiscriminadamente ou a segmentos sociais em especial. (Machado, 1998b:87).

É bem verdade que estamos vivendo um momento novo na história humana, pautado pelo avanço da ciência, pelas inovações tecnológicas e pela flexibilidade<sup>20</sup> nos processos de produção e de trabalho. Contudo, essa contemporaneidade não é vivida por todos da mesma forma. E a própria idéia de contemporaneidade pode referir-se a tempos e modos de existência múltiplos e diferenciados.

Percebe-se que tanto o discurso da necessidade da reforma no ensino, como a justificativa desta, baseada na existência de um tempo contemporâneo universal, têm sido constantes em diferentes realidades, sobretudo de países latino-americanos. Constata-se isso em alguns textos dos ministérios da educação desses países. Vejamos, por exemplo, um texto do Ministério da Educação do Chile:

la educación chilena se está transformando con ritmos y sentidos que no tiene precedentes históricos. Desde 1996 está en marcha la Reforma Educacional que significa un cambio cualitativo en la educación que hoy reciben nuestros niños e jóvenes. Aprendizaje más que enseñanza, conocimiento contextualizado, aprender a aprender, adquisición de competencias en vez de acumulación de datos, preparar para la vida antes de para la universidad, capacitar para una vida de trabajo, en lugar de capacitar para un empleo; éstas son algunas de las

---

<sup>19</sup> Ver o subtítulo “As novas exigências na formação dos jovens”, a partir da página 40.

<sup>20</sup> Por flexibilidade se compreende o mesmo que “especialização flexível”, que por sua vez significa “a fabricação de produtos variados com equipamentos de múltiplos propósitos e trabalhadores polivalentes” (Schmitz apud Xavier So. In: Cattani, 1997:81).

ideas fuerza que fundamentan el vasto y profundo cambio que Chile lleva adelante.<sup>21</sup>

Para o Ministério da Educação e Cultura brasileiro, a urgência da reforma, particularmente no EM, é justificada, primeiramente, pelas mudanças no setor produtivo promovidas em grande parte pela presença de novas tecnologias. O conhecimento, posto numa posição central nos processos de desenvolvimento, sofre, de maneira geral, modificações em função da “revolução informática”. Em segundo lugar, a crescente demanda por esse nível de ensino requer o repensar da sua organização e estrutura.<sup>22</sup>

No que se refere ao EM, as propostas de países latino-americanos igualmente se assemelham. As políticas para esse nível de ensino, e também aquelas que se destinam à educação escolar de forma mais abrangente, têm como objetivos gerais e manifestos, a expansão da educação com equidade, qualidade, sua reorganização estrutural e organizacional, principalmente curricular. Esses objetivos articulam-se com a necessidade de a escola formar jovens de maneira que esses correspondam às demandas e desafios do mundo atual. Para isso, os dois países justificam suas reformas com os mesmos argumentos e sugerem modificações que se orientam a partir de alguns ditames em voga: desenvolvimento de competências, educação permanente (aprender a aprender), e flexibilidade de organização.

Candau (1999) entende que as reformas educacionais na América Latina configuram-se de modo que favoreçam a inserção dos países dessa região na lógica do mundo globalizado, regido pelos ditames da esfera econômica, do livre mercado e da competitividade, elementos que caracterizam o modelo econômico neoliberal.<sup>23</sup> Segundo a autora, “*na perspectiva neoliberal, mais do que uma crise de quantidade,*

---

<sup>21</sup> Citado no texto “La Reforma Educacional en Marcha”, adquirido via internet no site do Ministerio de Educación de Chile (www.mineduc.com). Data de captação: 03 de maio de 2000.

<sup>22</sup> PCNEM, Parte I – Bases Legais, 1998:6-14.

<sup>23</sup> Neoliberal diz respeito a tudo que compactua com o neoliberalismo, que por sua vez, é uma corrente de pensamento econômico e político de reação ao Estado intervencionista (Estado de Bem Estar-Social ou Welfare State). Surgiu depois da Segunda Guerra Mundial, na Europa e nos Estados Unidos. A rigor, sua primeira experiência prática foi no Chile dos anos 70, sob a ditadura de Augusto Pinochet. O neoliberalismo prega a abertura das economias nacionais ao mercado internacional, cortes nas despesas públicas, inclusive nas políticas e benefícios sociais, privatização de empresas estatais, entre outros, pois, segundo seus defensores, esses são fatores que dificultam o crescimento econômico. No Brasil, idéias e práticas próximas ao modelo neoliberal começam a ser adotadas a partir de 1990, com o governo Fernando Collor de Melo. Ver: CARMO, Paulo Sérgio. **O trabalho na economia global**. São Paulo: Moderna, 1998.

*universalização e extensão, a educação latino-americana vive uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade*”. (ibid, p.32).

De acordo com sua concepção, a reforma pretende, desse modo, reconfigurar não apenas alguns aspectos mas, sim, todo o sistema de ensino educacional em razão de uma lógica mais ampla que a educacional, porque advém de determinações políticas e econômicas que configuram fortemente as relações sociais. Isso decorre das vinculações do ensino escolar com o seu meio externo.

A esse respeito, análises de Sacristán (1999) indicam que duas orientações costumam caracterizar as reformas educacionais. A ênfase pode ser sobre as relações da educação com o meio externo - “*mudanças na sua relação com a igualdade de oportunidades de diferentes grupos diante da educação, adequada à economia e ao mundo do trabalho, novos projetos culturais para uma sociedade, etc.*”. De outro lado, o foco volta-se para alterações na cultura interna do sistema educacional – “*métodos pedagógicos, o funcionamento das escolas ou a estruturação dos postos de trabalho dos professores*” (ibid, p.56).

Na realidade, essas duas orientações nem sempre são abertamente explicitadas, mas habitualmente convivem. No caso da reforma brasileira, claramente, as diretrizes sobre a interdisciplinaridade, contextualização do conhecimento, desenvolvimento de competências, orientações de ensino por áreas, pretendem influir no âmbito interno da educação. A pretendida revisão da estrutura e organização do EM, a fim de estabelecer sua nova função, vinculada à prática social e ao mundo do trabalho contemporâneos, revelam suas relações com o meio externo.

Os argumentos centrais para justificar a necessidade e urgência das reformas são pertinentes e realmente merecem atenção e ação dos órgãos responsáveis. Essas questões dizem respeito à melhoria da qualidade da escola, à formação de professores e de estudantes, a recursos didáticos, a inovações curriculares, entre outros. Mas não podemos ignorar o fato de que frequentemente ideais progressistas são incorporados por orientações políticas e pedagógicas não-progressistas, a fim de construir consensos. O que merece atenção para os envolvidos com a educação, porém, é o enfoque economicista que fundamenta os argumentos da reforma, evidenciado por alguns teóricos da educação, tais como Gentili, que nos diz que, segundo aquele enfoque:

(...) transformar a escola supõe um desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais

eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional, promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular, etc. (Gentili apud Candau, 1999:33).

A implantação de reformas educacionais, não somente no Brasil mas em vários países no mundo e principalmente na América Latina, está diretamente associada à implantação de um projeto de sociedade baseado em preceitos que têm relação com o ambiente externo à educação, qual seja, constituído pelas esferas econômica, política, cultural e social. A educação ganha importância hoje na medida em que é percebida como apenas mais uma mercadoria. Aos poucos integra-se à dinâmica do mercado e é retirada da esfera dos direitos sociais. (Candau, 1999; Levinski, 1999; Sacristán, 1999).

A educação pode ser um elemento de transformação social, mas somente quando articulada com outras esferas da vida social. Boas propostas devem estar articuladas a boas condições de execução das mesmas, não esquecendo, ainda, de definir para quem seriam boas e, é claro, o significado de “boas” que se assume. A emergência do discurso em prol do aumento da escolarização da população a fim de viabilizar a empregabilidade, *“(...) contribuí para a formação da idéia irreal de que a quem tem educação não faltarão empregos”*. A política educacional não produz o problema social do desemprego, mas o pensamento social dominante, alimentado por alguns pressupostos da atual reforma, é de que por via da escolarização aumenta-se a possibilidade de inserir-se no mercado de trabalho, resolvendo-se assim, o problema das desigualdades sociais. (Oliveira, 2000:310).

De modo conclusivo, pelo menos nesse momento da reflexão, diria que a proposta do MEC de um novo perfil para o EM está fortemente referenciada em motivações não somente econômicas, mas que estão articuladas a um determinado projeto mais amplo de sociedade. Percebendo essa proposta ligada umbilicalmente ao contexto em que está inserida e foi gerada, desvenda-se o tipo de educação e de ser humano que a nova legislação deseja. Assim, acredito que os elementos propostos pela nova lei, apesar de parecerem inovadores, desempenham um papel de acomodação da educação escolar para o sucesso desse projeto social, vinculado à etapa atual de desenvolvimento das forças produtivas no modo de produção capitalista. Este, por sua

vez, suscita muitas dúvidas a respeito da sua potencialidade para o atendimento das necessidades e interesses das camadas populares.

O estudo da reforma educacional ou da legislação atual da educação por si só seria uma investigação à parte. Nesse tópico do texto a intenção foi apenas pontuar algumas questões genéricas referentes ao discurso oficial em favor da reforma no ensino, observando as relações da educação com o meio externo. Ademais, tendo em vista que os efeitos dos recentes preceitos legais não se fazem sentir a curto prazo, não me seria possível proceder a uma análise dos mesmos com o devido rigor.

### **3.2 A estrutura curricular do ensino médio proposta pela legislação atual**

O contexto em que vivemos condiciona o tipo de conhecimento válido e necessário, bem como o tipo ideal de pessoa para determinado tipo de sociedade. A cada “modelo” de ser humano e de sociedade corresponde um tipo de conhecimento e, portanto, um tipo de currículo, entendido como o conjunto de práticas, intenções e conteúdos, explícitos ou não, que se realiza na escola. É desse ponto de vista que as reformas curriculares serão aqui compreendidas.

No que se refere à estrutura curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) determinam que esse nível de ensino se organize com uma Base Nacional Comum e com uma Base Diversificada de conhecimentos. Essa última corresponde a 25% da carga horária mínima. Ambas deverão se referenciar em três áreas do conhecimento: Linguagem e Códigos e suas Tecnologias, Ciências Naturais e Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A Base Nacional Comum prevê o desenvolvimento de competências<sup>24</sup> e habilidades básicas que preparem os educandos para estudos posteriores assim como para o exercício profissional. Essas competências se referem, por exemplo, à capacidade de abstração, de criatividade, de trabalhar em equipe, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento divergente, do saber comunicar-se.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Uma discussão introdutória a respeito da noção de competências está na p.43-49.

<sup>25</sup> PCNEM, Parte I - Bases Legais, 1998:12.

A Base Diversificada do currículo destina-se a atender às peculiaridades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (LDB, artigo 26). Será definida em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar. A Base Diversificada poderá organizar-se em disciplinas, áreas, módulos ou projetos que pretendam oferecer preparação para o trabalho ou aprofundar alguma área de estudos, de acordo com os interesses dos alunos e da comunidade a que pertence.

Assim, ao invés de estabelecer disciplinas ou especificar conteúdos, a LDB e as DCNEM destacam competências e habilidades de caráter geral que os estudantes terão que alcançar ao final do EM, a fim de adaptarem-se às condições cambiantes da sociedade, sobretudo às do mundo do trabalho. Para tanto, a legislação estabelece a organização e divisão do conhecimento escolar em áreas. Essa estruturação sugerida pretende facilitar o atendimento de, particularmente, dois pressupostos requeridos pela legislação: a interdisciplinaridade e a contextualização.

Através da organização curricular por áreas, é possível, no entendimento dos legisladores, superar a compartimentalização e visão fragmentada que caracteriza o conhecimento escolar e propiciar uma perspectiva interdisciplinar de ensino. Isto é, um ensino que relacione diferentes disciplinas que se aproximam, ou se distanciam pelos seus conceitos e métodos em, por exemplo, projetos de estudo e pesquisa.

A contextualização do conhecimento, por sua vez, se refere à relação entre teoria e prática, quando os conteúdos e competências desenvolvidos consideram as dimensões pessoal, social e cultural do aluno para tornar significativa a aprendizagem do objeto de estudo.

Contudo, a Base Curricular Nacional organizada por áreas não exclui a dimensão disciplinar, uma vez que o documento legal que explicita essa Base, os PCNEM, não tem caráter obrigatório. Até mesmo as sugestões de conteúdos recomendadas pelos PCNEM são explicitadas conforme denominações de disciplinas tradicionalmente conhecidas.

Como organização do conhecimento por áreas e o princípio da interdisciplinaridade são sugestões não acompanhadas de uma necessária ação concreta de formação dos professores nessa perspectiva, muito provavelmente as escolas continuarão a ensinar tendo por base as disciplinas. Isso por não estarem habituadas e preparadas para trabalhar de outra forma. Os professores não estão acostumados a

trabalharem entre si de maneira interdisciplinar, o que dificulta, conseqüentemente, ensinar segundo essa postura frente ao conhecimento.

Um dos limites, observa Frigotto (1993), da postura interdisciplinar nos processos de construção e de ensino do conhecimento situa-se exatamente no plano de formação docente, no que chama “(...) *convivência bizarra de diferentes concepções teóricas e ideológicas*”. (1993: 66). A interdisciplinaridade traduz-se e limita-se, conseqüentemente, numa postura eclética e desenraizada teoricamente, na qual convivem convicções e doutrinas díspares, fruto de uma “(...) *formação fragmentária, positivista e metafísica do educador, e nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido*”. (ibid, p.71).

A realidade recente da Sociologia na escola tem expressado, ao que parece, a postura eclética e desenraizada da qual fala Frigotto (1993), em grande parte alimentada por um discurso comum em torno do ensino interdisciplinar que reduz essa discussão a uma permuta e transposição de conteúdos disciplinares, bem como justifica o trânsito de professores de diferentes áreas no ensino a Sociologia. É possível perceber essa realidade na indicação da formação universitária de origem e no referencial teórico dos professores entrevistados. Professores oriundos dos Cursos de História, Pedagogia, Filosofia, tem assumido não somente o ensino da Sociologia como de diversas outras matérias. Os referenciais teóricos de formação e de orientação no trabalho docente indicam que de fato há um ecletismo no trato com temas sociológicos. De outro lado, o não-reconhecimento do valor específico da Sociologia na formação dos estudantes, possivelmente também contribui para a manutenção dessa situação.<sup>26</sup>

Como percebi nas entrevistas realizadas com os doze professores, quatro formaram-se em Ciências Sociais. Na primeira fase da pesquisa empírica foi relativamente fácil encontrar profissionais da área, uma vez que o Curso de Extensão<sup>27</sup> que freqüentávamos atraía licenciados e estudantes que se interessavam pelo ensino da Sociologia. No entanto, na segunda fase da dimensão empírica, dos sete professores, apenas um é formado na área.<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> Ver quadro com indicação do perfil docente e de formação universitária dos entrevistados na segunda fase da pesquisa empírica, p.26-27. Ver, também, questões sobre referencial teórico de formação e de orientação do trabalho docente dos entrevistados, p.107-113.

<sup>27</sup> Ver “Procedimentos metodológicos”, p.18.

<sup>28</sup> Ver quadro com informação da formação universitária dos professores entrevistados, p.26-27.

Sacristán (1999), ao efetuar uma análise sobre o estudo de reformas educacionais, ressalta com propriedade alguns elementos que nos conduzem a reflexões sobre a estrutura curricular proposta pela atual legislação e o processo de formação do educador. Diz o autor:

o sistema educacional se configurou e se transforma evolutivamente através de formas de gestão cotidiana; um processo no qual se vão criando, pela via dos fatos, usos e tradições que se condensam em uma determinada 'cultura pedagógica', que passa a fazer parte da realidade social e dos hábitos de uma determinada sociedade. (ibid, p.57).

Por *cultura pedagógica* Sacristán entende uma trama que envolve “*modos de pensar, comportamentos, relações de autoridade, formas de entender o conhecimento, expectativas e interesses de grupos diversos, visões ideológicas contraditórias*”. (ibid, p.58). Dessa forma, algumas sugestões dos textos legais para uma nova organização curricular do EM, como a que foi referida acima sobre interdisciplinaridade, repousam numa noção de mudança e de reforma que ignora tal entendimento.

As mudanças no sistema escolar, e aí incluem-se as mentalidades, práticas e relações dos realizadores das idealizações e propostas para a escola - os professores -, segmento fundamental que compõe e cria a “*cultura pedagógica*” de uma escola, são definidas muito mais “*pela dialética cotidiana que se estabelece entre as práticas educacionais e as realidades sociais exteriores*” do que pelas disposições legais. “*As iniciativas que, de forma ritual, em cada momento determinado, são tomadas transformam, na realidade, muito pouco desse sistemá*”. (ibid, p.57).

Nesse sentido é que no atual momento de lutas pelo retorno da Sociologia à escola, o esforço de estudantes, profissionais e professores da área, tem sido pela defesa de seu espaço como uma disciplina. Isso porque, em sendo essa a modalidade mais usual de organização do conhecimento escolar, e, em vista da sua situação atual servir apenas de espaço para preencher cargas horárias – conforme indicam-me minha experiência docente em escola estadual e alguns entrevistados para este trabalho – ela se compararia equitativamente com outras disciplinas em termos de possibilidades de realização com os alunos e com a própria escola, ao que tudo indica.

Com efeito, acredito que não é a melhor forma de considerar o conjunto dos conhecimentos humanos a fim de mobilizar aprendizagens. Contudo, as estratégias legais para a sugestão do trabalho docente de forma interdisciplinar precisam ser

repensadas tendo em conta as peculiaridades da “*cultura pedagógica*” escolar. Esta, se por vezes resiste às determinações legais mais recentes, cultivando tradicionais modos do fazer pedagógico, outras vezes as assume de maneira irrefletida, em nome de uma novidade que parece qualificar o ensino. As próprias instituições escolares e as faculdades que preparam professores, poderiam introduzir práticas que conduzissem a um tipo de formação interdisciplinar consciente de suas reais desafios e possibilidades.

Apesar das críticas e ressalvas à legislação, é necessário salientar positivamente a abertura que ela apresenta no que se refere à organização curricular. As escolas necessitam, de fato, discutir o significado das orientações legais para as suas realidades; elas podem, como disse acima, ser criativas em suas proposições de currículo, com vistas a qualificar o ensino e a aprendizagem.

### **3.3 As novas exigências na formação dos jovens**

Trabalhar com a expressão *jovens* implica obrigatoriamente expressar o entendimento conceitual que se faz a respeito, sob pena de crer e fazer crer, a-historicamente, que há uma definição universal a seu respeito. Muito embora já a tenha referido em passagens anteriores, agora é mais urgente considerar a que jovens se referem as atuais exigências formativas da reforma educacional.

O propósito, por ora, não é recuperar o debate existente sobre o tema, mas tão-somente situar a compreensão que permeia este estudo e que vai subsidiar a análise das entrevistas.

A socióloga Heloísa Helena Martins explica que uma definição geralmente utilizada por pesquisadores é a da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Segundo esta, a juventude é dividida em dois períodos:

(...) o período da adolescência e o da juventude propriamente dita. Surge, então, uma outra questão: o que é adolescência? Seria o período que vai dos 15 aos 19 anos. Adotam-se os 15 anos como ponto inicial da adolescência porque se supõe que com essa idade o jovem terá alcançado um nível de escolaridade que lhe permite acesso ao mercado de trabalho. E o fato de se adotarem os 19 anos como marco final dessa fase é influência dos ‘teen’ americanos (até *nineteen*, dezenove). Passa-se então aos 20 anos e se inicia uma nova fase, que se estende ao 24 anos. (Martins apud Abramo, 2002:19-20).

Adotar uma referência etária é necessário e útil para se ter, como diz Spósito, “*uma primeira delimitação como ponto de partida*” (2000:10). Não obstante, há que se considerar as condições sociais peculiares nas quais se operam as juventudes brasileiras. Também é preciso ter em conta uma certa flexibilidade que permita compreendê-las em sua complexidade para além de uma fase terminantemente definida a priori em anos de vida, certamente vividos de maneiras plurais e diferenciadas. No caso de estudantes de EM de escolas públicas, espaço onde busquei os professores entrevistados deste estudo, é difícil estabelecer uma faixa etária, pois a repetência, a evasão e as características, sobretudo do público noturno, impedem uma delimitação rígida baseada na idade.

Segundo Dayrell (2001b), de uma perspectiva da diversidade, a noção de juventude deve ser construída e considerada

como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma. (2001b:3).

Novaes (2002) sustenta que

entre jovens brasileiros há diferenças muito importantes em decorrência do pertencimento a classes sociais distintas, das relações de gênero, de estilos de vida, de local em que se habita, e outras diferenças tantas que nos levam a pensar até que a idéia de ‘juventude’ é uma palavra vazia. (Novaes apud Abramo, 2002:46-47).

De fato a categoria juventude encerra várias possibilidades de caracterização e definição, mas isso não justificaria pensar nela como uma palavra “vazia”, como refere a autora. De um outro ponto de vista, tantas diferenças, ao invés de diluírem seu potencial explicativo, permitiriam falar em *juventudes*.

Dayrell (2001b) diz que há uma série de imagens sociais sobre a juventude que medeiam nossa compreensão sobre a mesma. Essas imagens produziriam, conforme o autor, uma maneira negativa de se perceber os jovens, visto que esses são geralmente apreendidos e caracterizados por um “vir-a-ser”, subordinando-os, assim, à vida adulta, a um futuro, desvalorizando, desse modo, o tempo presente.

Na sua perspectiva,

a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado e, no se interior, como cada grupo social vai lidar e representar esse momento. Essa diversidade se concretiza nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidade religiosa, valores), de gênero e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos. (ibid, p.2).

Essa discussão introdutória acerca da categoria juventude enseja uma questão: diante da pluralidade de características, interesses, contextos, como pensar e propor exigências na formação dos jovens estudantes do EM?

Se nos reportarmos, ainda que superficialmente, aos textos legais que regem o EM brasileiro, a noção comum que os permeia, respalda-se numa *imagem*, como sugere Dayrell (2001b), de transitoriedade, de preparação para um “depois” (o ser adulto), vinculando aí, a um só tempo, a imagem de negatividade, uma vez que a juventude, subordinando-se a um dito futuro, perde importância em si mesma; o presente vivido não tem razão de existir por ele mesmo. Isso se faz sentir, por exemplo, no estabelecimento de um EM de orientação geral (propedêutica) para todos os estudantes, a despeito do reconhecimento de que

(...) a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socio-economicamente, pela incorporação crescente de jovens e jovens adultos originários de grupos sociais até o presente sub-representados nessa etapa de escolaridade.<sup>29</sup>

Também professores entrevistados localizam o tempo de juventude dos estudantes do EM exclusivamente como um tempo de preparação para “um depois”, creditando-lhes, inclusive, essa preocupação. Outro aspecto marcante é ver-lhes de uma maneira negativa, como se nada na escola e nas aulas lhes interessassem. Quando questionados sobre as expectativas de seus alunos com relação ao EM e à Sociologia, alguns professores disseram:

a preocupação deles aqui no colégio é formatura e a faculdade, vestibular. (Amanda).

vários professores falaram: ah! porque eles (os alunos) não querem nada com nada, os alunos não querem nada com nada, essas coisas assim. (Cleonice).

---

<sup>29</sup> DCNEM, 1998:8.

praticamente muitos deles vem buscar trabalho, muitos precisam, já estão trabalhando, precisam do diploma de ensino médio. (Flávia).

na realidade eu penso que eles (os alunos) estejam um pouco alienados. (Luíza).

pouca leitura dos alunos; alienação destes em relação às 'questões atuais' (por vezes não sabem opinar sobre acontecimentos recentes por não lerem); descontração demasiada-descompromisso. (Vera).

eu acho que eles não valorizam (a Sociologia). Porque não cai no vestibular, em concurso, vestibular. Eles valorizam mais Português, Matemática, Química, Física, que são as disciplinas que eles... (Eliana).

No momento em que a professora Eliana fazia seu comentário, um professor que entrara na sala dos professores, onde eu realizava a entrevista, escuta nossa conversa e interfere dizendo:

desculpa, mas nem isso eles valorizam. Eles não estão nenhum pouquinho preocupados. Agora que eles estão vendo no Português, tu dá umas questões de vestibular tu vê que não sabem nada.

Na exposição das atuais exigências formativas dos estudantes do EM, a LDB e as DCNEM não elencam disciplinas mas exigem o desenvolvimento de competências cognitivas, comunicacionais e sociais, através de conteúdos selecionados que contribuam para o aprimoramento pessoal e social do educando. Instituídas pela Resolução n.3/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as “competências” são indicações genéricas cuja finalidade é apoiar a organização curricular das escolas.

Os PCNEM, apesar de não serem obrigatórios, limitam a autonomia dos professores em adotá-lo ao salientarem que “*a ausência de tais competências implica limites à ação do indivíduo, impedindo-o de prosseguir em seus estudos na área e de se preparar adequadamente para a vida em sociedade*”.<sup>30</sup>

As DCNEM (1998:54) propõem como princípios pedagógicos estruturadores do currículo a contextualização e a interdisciplinaridade, como referi anteriormente, a fim de que sejam desenvolvidas as competências de caráter geral, quais sejam:

1- vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social; 2- compreender os significados; 3- ser capaz de continuar aprendendo; 4- preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania; 5- ter autonomia intelectual e pensamento crítico; 6- ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação; 7- compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos; 8- relacionar a teoria com a prática.

Através dessa orientação, conclui-se que essas competências e habilidades expressam uma postura de adaptação às vicissitudes do mundo atual, mas principalmente às metamorfoses e exigências da esfera da produção. A terceira e a sexta competências citadas acima chamam atenção porque explicitamente aceitam os retrocessos por que tem passado o trabalho humano de uns anos para cá, como o crescimento dos espaços informais de trabalho, a precarização das relações de trabalho (trabalho informal e terceirização, por exemplo) e a ameaça potencial, constante de desemprego. O educando ter que se adaptar a “novas condições de ocupação” significa precavê-lo de que, mesmo que estude, que se qualifique, não terá seu espaço garantido; é preciso ser competente para ocupar diferentes espaços, conforme as necessidades do mercado de trabalho e não apenas de uma ocupação. As competências humanas, desenvolvidas em variados processos pedagógicos durante a vida das pessoas, são postas à disposição das necessidades do mundo das ocupações profissionais, em detrimento das necessidades de emancipação e humanização.

Evidentemente que processos educativos, especialmente os escolares, cumprem certas exigências sociais na formação de pessoas.

**são, portanto, modos próprios de educar – por isso, diferentes de uma cultura para outra – necessários à vida e à reprodução da ordem de cada tipo de sociedade, em cada momento de sua história. (...). O que ocorre é que ela (a educação) é inevitavelmente uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais. (Brandão, 1995: 71).**

O olhar sociológico de Émile Durkheim (1978) sobre a educação evidencia claramente essa concepção. Segundo o autor, ela é

**(...) a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados**

---

<sup>30</sup> PCNEM, Parte IV - Ciências Humanas, 1998:10.

**físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente se destina. (1978:41).**

Contudo, se pautarmos-nos apenas por essa face do processo educativo, a idéia de socialização e educação se reduz a uma perspectiva da reprodução social, a um mero movimento adaptativo do indivíduo à sociedade, concepção distante do entendimento que permeia esta pesquisa.

Dayrell (2001a), inspirando-se no sociólogo francês Bernard Charlot para analisar dimensões culturais na socialização de jovens, propõe um entendimento de socialização que enfatiza

**(...) um lugar à questão da ação do indivíduo sobre o mundo e no mundo. (...) a socialização dos jovens pode ser compreendida como os processos por meio dos quais os sujeitos se apropriam do social, de seus valores, de suas normas e de seus papéis, a partir de determinada posição e da representação das próprias necessidades e interesses, mediando continuamente entre as diversas fontes, agências e mensagens que lhes são disponibilizadas. (...) Assim, ele interpreta a sua posição social, dá um sentido ao conjunto das experiências que vivencia, faz escolhas, age na sua realidade: a forma como ele se constrói e é construído socialmente, como se representa como sujeito, é fruto desses múltiplos processos. (ibid, p.4-5).**

O termo competências tem sido alvo de muitos debates. Seu uso na educação não é recente; ele agora apenas é ressignificado em função das necessidades de formação para o atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas. Kuenzer (2000), a partir de uma leitura de Tanguy e Ropé<sup>31</sup>, define competência como “*(...) a capacidade para resolver um problema em uma situação dada, o que implica sempre ação que só pode ser mensurada através da aferição de resultados*”. (ibid, p.17). Desse modo, “*(...) supõe-se uma racionalidade quase linear, em que todas as variáveis possam ser controladas*”. (ibid, p.18).

É uma proposta bastante abstrata no momento em que não faz referências específicas a contextos onde serão desenvolvidas tais competências, a quem de fato interessam e de que maneiras serão alcançadas.

---

<sup>31</sup> ROPÉ e TANGUY. **Saberes e competências**. O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 1994.

A implicação do uso do modelo de competências na educação escolar, dado a natureza multifacetada dos processos pedagógicos, expressa-se na impossibilidade de a escola dar conta da avaliação de modos de ser e de fazer que são aprendidos, consolidados e construídos por meio de variadas práticas em diferentes espaços sociais. Diante disso, como avaliar competências? À escola, sobretudo pública atual, são postas exigências que ultrapassam suas possibilidades. A começar, pela abrangência das competências. É, como disse Kuenzer (2000), ao comentar uma competência sugerida na área de Língua Portuguesa, “*um programa educativo para toda a vida*” (p.19). Afora isso, é também uma proposta vinda do “alto”, sem discussão e formação com professores para que sua implantação seja minimamente viável.

Parafraseando a professora Acácia Kuenzer (2001a), lembro-me quando disse que a ninguém ocorre “*educar para a incompetência*”. O problema, segundo ela, é o modelo educativo no qual está ancorado o conceito de competências. A “*pedagogia das competências*” surge a partir das necessidades do mercado e está sendo expressa de uma maneira banalizada e esvaziada, atendendo outras finalidades que não as de emancipação humana. Sua utilização é intensa na atualidade, desde início dos anos 90, quando vinha se gestando a reforma na educação brasileira, apesar de, na prática, a pedagogia taylorista/fordista, como denomina Kuenzer, ser hegemônica. Isso se expressaria, por exemplo, na importância que ainda tem a memorização como objetivo final da ação pedagógica do professor.<sup>32</sup>

As competências e habilidades constantes nos PCNEM são colocadas como indispensáveis, atualmente, na formação do aluno de EM. Sem elas, diz o texto, as possibilidades de prosseguir nos estudos e de se preparar para a vida em sociedade, ficam limitadas.<sup>33</sup> Constituem-se em indicações genéricas que visam apoiar as escolas e os professores na proposição do seu currículo, programas de estudo, atividades com os

---

<sup>32</sup> Kuenzer (2001a, 2001b, 2001c, 2000) distingue a pedagogia em taylorista/fordista, em toyotista ou das competências, e em emancipatória. A primeira refere-se a um momento do desenvolvimento das bases materiais do capitalismo, a base eletromecânica. Esta toma o conhecimento humano como produto acabado, tendo o contedismo e a competência da memorização como as principais contrapartidas na educação escolar. Já a pedagogia toyotista, hegemônica apenas no discurso, emerge a partir da base microeletrônica, que exige também o domínio do processo do conhecimento humano. Dessa forma, percebem-se os reflexos das exigências atuais do mundo do trabalho na escola sobretudo por meio das indicações das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, tais como: aprender a aprender, a comunicar-se, a trabalhar em equipe, a tomar decisões, etc. A pedagogia emancipatória pauta-se na perspectiva da omnilateralidade, ou seja, “*(...) do desenvolvimento humano em sua integralidade, em substituição à unilateralidade objetivada pelo taylorismo-fordismo*”, com a finalidade de formar o ser humano produtivo e político. (Kuenzer, 2000:58-59).

<sup>33</sup> PCNEM, Parte IV – Ciências Humanas, 1998:10.

alunos, etc. Segundo aqueles documentos, a organização das competências básicas no EM pretende facilitar a tarefa da escola na construção de uma proposta curricular de caráter interdisciplinar.

Do meu ponto de vista, os PCNEM propõe a interdisciplinaridade porque criam expectativas de aprendizagem que extrapolam as possibilidades de desenvolvimento dessa aprendizagem dentro de uma estrutura disciplinar do conhecimento. Não quero com isso dizer que não é possível aprender com as disciplinas, mas que a nova legislação tem um nível de exigência de formação e aprendizagem dos educandos que é difícil de atingir tendo por base a fragmentação do conhecimento em disciplinas. Ao mesmo tempo, a interdisciplinaridade na escola e nos cursos que preparam professores não é adequadamente discutida. Mesmo que a nova legislação organize o conhecimento em áreas, há as limitações que explicitarei no item anterior (p.36-40).

Ainda sobre a questão das competências, Machado (1998b), numa reflexão sobre o sentido e o significado dessas, diz que a noção de “competências” no âmbito da educação não é novidade. O que é importante, segundo a autora, é perceber o que ela passa a significar atualmente, tendo em vista as influências do contexto do mundo do trabalho e do que a Sociologia do Trabalho denomina “modelo de competências”. Nas suas palavras: “*Esse conceito pretende fazer a representação de um conjunto das práticas sociais que têm definido o modo através do qual as empresas e o mercado de trabalho têm feito a gestão da força de trabalho*”<sup>34</sup>. (ibid, p.80).

Portanto, “modelo de competências” é um termo que surge no mundo do trabalho em decorrência de metamorfoses na organização da produção e do trabalho, mas que tem sido apropriado pelo discurso educacional através de pesquisadores que reclamam a necessidade de inovações curriculares e pedagógicas, bem como de políticas educacionais, sobretudo reformas curriculares, que o tomam como paradigma. Dessa forma, conclui a autora, o modelo de competências tem servido de parâmetro para decisões e definições na esfera educacional.

Sendo assim, de acordo com a legislação, os parâmetros propostos para o currículo, além de pretender uma formação que contemple diferentes áreas do

---

<sup>34</sup> Conforme Lucília Machado (1998:80), “*Gestão da força de trabalho se refere ao conjunto de processos de conformação de decisões, atitudes e valores que endossa os critérios utilizados para: contratar; demitir; promover e premiar assalariados; atribuir valores de remuneração; segmentar o conjunto da classe trabalhadora; orientar políticas de inclusão e de exclusão do mercado de trabalho;*

conhecimento, intenciona desenvolver capacidades, habilidades e competências que formarão o trabalhador para os tempos atuais. O senso crítico, o perfil dinâmico e criativo, por exemplo, são características profissionais requeridas hoje, que encontram correspondência no tipo de formação que deverão ter os alunos do EM.

Kuenzer (2001a) percebe a atual necessidade de superação da memorização e de desenvolvimento de competências complexas como imprescindíveis, hoje, aos interesses do capital. As bases materiais do capitalismo, acredita a autora, agora são compatíveis com o desenvolvimento de uma formação escolar naquela direção.

O que está se tentando evidenciar aqui não é que o desenvolvimento daquelas características seja maléfico para os estudantes, muito pelo contrário. Elas são desejáveis e imprescindíveis para uma formação integral do ser humano. O que se quer mostrar, no entanto, é a íntima relação entre as mudanças mais gerais da sociedade com as novas necessidades da economia e as educacionais, ou escolares. Em função até mesmo das elevadas taxas de desemprego no Brasil, e das metamorfoses que estão se desenvolvendo no mundo do trabalho, a escola não pode furtar-se à reflexão sobre seu papel específico no desenvolvimento econômico do País. Ela deverá, sim, assumir novas características.

Na visão de Demo (1999), educação é fator primordial para o desenvolvimento de uma nação. Entretanto, essa ligação por vezes é aligeirada, pois se depositam unicamente sobre a educação expectativas de transformações sociais ou, por outro lado, reduzem sua importância ao desenvolvimento econômico. O forte apelo à educação, hoje, pode significar, segundo o autor, um novo tipo de seletividade, tendo em vista que a ampliação das exigências de escolaridade pode também ser entendida como limitação de espaços e oportunidades de trabalho, por exemplo, a certas camadas sociais.

A educação escolar é um instrumento cada vez mais necessário, embora não exclusivo, para a inserção no mercado de trabalho, que por sua vez está cada vez mais limitado e exigente. Dessa forma, a educação revela-se um instrumento de competitividade. "*Mas, que educação é essa, reduzida a instrumento mercadológico?*", indaga Demo (ibid, p.18).

---

*condicionar a dinâmica de trajetórias ocupacionais e profissionais; e sugerir estratégias de sobrevivência dos que são empurrados para o auto-emprego".*

O que se percebe nitidamente é que a educação está servindo como canal para transmissão de uma ideologia que justifica as idéias e práticas do modelo de desenvolvimento econômico adotado pelos países.

Levinski sintetiza com muita propriedade essa visão:

a educação, do ponto de vista neoliberal, tem papel estratégico, de servir aos propósitos empresariais e industriais. Pretende-se atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o trabalho. Trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. (1999:32).

Por outro lado, se se colocam algumas questões ideológicas relativas às atuais reformas educacionais, não se pretende desprezar os avanços e aberturas da nova legislação. É preciso destacar que as novas diretrizes nacionais que regem o ensino não são uma “camisa-de-força” que formata a educação dentro de determinados preceitos. A nova legislação contempla avanços e deixa brechas que podem ser aproveitadas no sentido de uma educação realmente reflexiva, crítica e que motive os educandos a perceberem as falhas e problemas do modelo de sociedade que temos e, assim, desenvolver princípios e valores condizentes com uma formação social justa e igualitária.

### **3.4 A relação do ensino médio com o mundo do trabalho**

Dentre as funções da educação escolar, especialmente do EM, está a preparação para o trabalho. Esta é apenas uma de suas funções, mas é a que tem prevalecido na nova legislação brasileira. Alguns aspectos desse assunto já foram referidos nos subcapítulos anteriores. Aqui interessa uma análise mais pormenorizada entre essas duas esferas, especialmente revelar a visibilidade que tem tido a escolarização no âmbito da economia.

A par de uma realidade social marcada pelo desemprego estrutural e pelas mudanças na legislação trabalhista, a educação tem recebido atenções renovadas de empresários, trabalhadores, pesquisadores, em virtude, essencialmente, de mudanças no mundo do trabalho.

Para os representantes da esfera econômica, e no âmbito empresarial em geral, a educação é vista como investimento, cuja função essencial é capacitar recursos humanos para a atividade produtiva. Avalia-se que a quantidade e a qualidade desse investimento refletirão diretamente no desenvolvimento econômico do País.

Esse posicionamento compactua com teses da denominada Teoria do Capital Humano<sup>35</sup>. Por ela, maior escolaridade viabilizaria a empregabilidade<sup>36</sup> das pessoas e, também, seria condição indispensável para a promoção do desenvolvimento econômico do País.

A baixa escolaridade da população brasileira, nessa ótica, é um fator central na existência da desigualdade social e do pouco crescimento econômico. Uma matéria jornalística<sup>37</sup> sobre educação escolar e crescimento econômico na América Latina, num periódico cuja preocupação central é o desempenho e as ações econômicas de países dessa região, traz a questão logo na capa: *“A escola é o principal bem para triunfar no mercado mundial. Pode nossa região fazê-lo com o nível educativo atual?”*<sup>38</sup>

Note-se que a pergunta fala em triunfo. E que a escola seria primordial para esse triunfo. Mas triunfo de quem? Da nossa região, América Latina? América Latina... sua população, seus indicadores econômicos, algumas pessoas... a “América Latina” certamente não tem características e interesses homogêneos. O nível de escolaridade guarda, dessa forma, uma correlação positiva com a capacidade de os países latino-americanos competirem no cenário econômico internacional.

Um outro texto jornalístico, diz que

**depois da primeira leva de reformas na América Latina e no Caribe dos últimos anos, baseadas na liberalização econômica, os governos validarão uma tese: a reforma integral e a melhora dos sistemas educativos rimam com o progresso do continente.**

(...)

---

<sup>35</sup> Segundo Sônia Rummert, a Teoria do Capital Humano, elaborada na década de 1960 a partir de princípios do liberalismo, *“(...) estabelece relações diretas entre a educação e o desenvolvimento econômico, atribuindo o atraso tecnológico do país às deficiências educacionais e considerando ser necessário subordinar a educação às demandas de mercado e às imposições da competitividade internacional”*. (1998: 3).

<sup>36</sup> Empregabilidade é a capacidade que cada pessoa tem de ser “empregável”, segundo sua formulação no contexto de reestruturação capitalista. *“Um incremento no capital individual aumenta as condições de empregabilidade do indivíduo, o que não significa, necessariamente, que, por aumentar suas condições de empregabilidade, todo indivíduo terá seu lugar garantido no mercado... simplesmente porque no mercado não há lugar para todos. “Empregabilidade” não significa, então, para o discurso dominante e, garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não”*. (Gentili, 1999: 88-89).

<sup>37</sup> A idéia de trazer alguns elementos de reportagens jornalísticas é para facilitar a percepção de opiniões e posicionamentos a respeito do tema em questão que são veiculados por esse meio de informação. O jornal impresso é mais acessível às pessoas do que as teorias e explicações produzidas nas universidades e na legislação e, por isso, talvez suas idéias sejam mais difundidas no imaginário social. Os jornais são apenas, aqui, elementos de referência para o esboço de compreensões que circulam entre nós, ou que se queiram difundir.

<sup>38</sup> A riqueza escolar, **Pulso Latinoamericano**, julho de 1999.

**melhorar o nível da educação na América Latina é um passo decisivo para reverter as impressionantes estatísticas sobre a qualidade de vida. Pelo menos 210 milhões dos 540 milhões de latino-americanos vivem ainda na pobreza, apesar do crescimento das economias da região nesta década (90), segundo dados da Comissão Econômica para a América Latina. (Cepal).<sup>39</sup>**

Apesar de o texto explicitar o reconhecimento de que, a despeito do crescimento das economias, a pobreza é ainda muito expressiva, sua aposta é na educação como instrumento para melhorar a qualidade de vida da população e para o bom desempenho das economias latino-americanas.

Sônia Maria Rummert (1998), ao analisar concepções da educação básica de qualidade do ponto de vista do Capital e do Trabalho<sup>40</sup>, diz que aquela visão é pautada na Teoria do Capital Humano e atende às necessidades do capital, embora no discurso de representantes do empresariado os trabalhadores apareçam como o público a ser beneficiado com políticas educacionais nessa direção.

Certamente a educação e o ensino não são autônomos em relação ao contexto e à lógica de outras esferas de atuação humana, especialmente da econômica, que tratei nesses últimos parágrafos. Contudo, o discurso internacional em favor da sua centralidade, expressa algumas preocupações e funções esperadas das políticas educacionais que não são somente as de universalizar níveis mais altos de escolaridade à população da perspectiva do direito à escola e à educação, mas da necessidade de gestão do trabalho e da pobreza, como bem indicam algumas análises. (Oliveira, 2000; Torres, 2001; Machado, 1998a, 1998b; Gentili, 1999). De outro lado, a ênfase na escolarização da população com a justificativa de possibilitar oportunidades de mobilidade e ascensão na hierarquia social, deixa, via de regra, intocadas políticas concentradoras de renda.

Segundo Dalila Oliveira, num contexto de reestruturação capitalista, cujo processo de produção de bens, serviços e riquezas prescinde cada vez mais de trabalhadores, estratégias em âmbito internacional, são traçadas a fim de qualificar a força de trabalho de acordo com o padrão tecnológico atual, atenuar as desigualdades sociais e diminuir as possibilidades de conflito e marginalidade. Assim, *“ao mesmo tempo em que a Educação Básica é elemento indispensável à formação da força de trabalho, também o é para a integração social”* (2000:308). Os trabalhadores desenvolvem habilidades para adaptar-se mais facilmente às mudanças no mundo do trabalho e a população de maneira geral, os jovens, especialmente, têm diminuídos os riscos de marginalidade social. *“A vinculação de maior escolaridade ao acesso no mercado de trabalho contribui para a formação da idéia irreal de que a quem tem educação não faltarão empregos”*. (ibid, p.310).

---

<sup>39</sup> **A hora do ensino**. Zero hora, **Economia, Porto Alegre, 19 de abril de 1998, p.6**

<sup>40</sup> Sônia Rummert entrevistou pessoas da CNI (Confederação Nacional da Indústria), do IHL (Instituto Herbert Levy) e do PNBE (Pensamento Nacional das Bases Empresariais), cujas falas serviram de suporte para a análise e construção de uma concepção de educação básica de qualidade do ponto de vista do Capital. CUT (Central Única dos Trabalhadores), CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores) e FS (Força Sindical), representam no estudo de Sônia, a visão do Trabalho sobre a mesma questão.

Apesar da incontestável influência de organismos internacionais no desenvolvimento de políticas sociais, especialmente educacionais, do Brasil desde a década de 80, Dalila Oliveira (ibid, p.108) acredita que há um leque amplo de interferências que muitas vezes extrapolam as orientações daqueles organismos. A influência destes existe, mas é preciso não superestimar seu poder, uma vez que há outras propostas contidas nas diretrizes da educação brasileira e dos países pobres em geral que receberam recomendações de agências internacionais.

Santos (2002:11)) também observou a atualidade dessa temática, ao perceber que a Sociologia do Trabalho e os pesquisadores dessa área têm se tornado cada vez mais populares, dando entrevistas ou publicando livros que abordam as mudanças no mundo do trabalho. Além disso, publicações de cadernos especiais em jornais e revistas semanais de notícias, dicas de comportamento e formação a candidatos a empregos, confirmam o interesse crescente pelo assunto e a relação íntima entre escolaridade e emprego difundida.

Outro movimento no âmbito econômico que traz à tona a questão da educação e do ensino, é a 2ª Cúpula das Américas realizada no Chile em abril de 1998, evento que discutiu questões comerciais dos países americanos. Essa Cúpula direcionou especial atenção à educação, objetivando, sobretudo, visualizar perspectivas de crescimento econômico para a América Latina. Reportagem sobre esse evento diz que

os países latino-americanos precisam investir pesado em educação caso queiram entrar pela porta da frente no século 21. Não por acaso a educação se transformou no tema predominante durante a 2ª Cúpula das Américas (...). O desenvolvimento da região passa pela qualidade de ensino e pela adequação dos currículos à nova realidade da economia (...).<sup>41</sup>

Numa entrevista, em 1999, Fernando Bezerra, presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI), quando questionado a respeito do destaque dado à educação num encontro empresarial sobre qualidade<sup>42</sup>, diz que “(...) *esse assunto é fundamental para o aprimoramento da qualidade e sobretudo da competitividade*”.<sup>43</sup>

Essa dimensão, de natureza econômica, é evidenciada nas próprias DCNEM, que traçam as diretrizes curriculares para o EM. Diz o documento que é por volta dos anos

---

<sup>41</sup> **A hora do ensino**. Zero hora, **Economia, Porto Alegre, 19 de abril de 1998, p.11.**

<sup>42</sup> Esse encontro foi intitulado “Educação para a competitividade” e ocorreu na Conferência Internacional da Qualidade (São Paulo, abril de 1999), promovida pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e pelo Instituto Brasileiro da Qualidade e Produtividade (IBQP).

<sup>43</sup> Revista **Banas Qualidade**, 1999:24.

80 e primeira metade do 90 que tem início o processo de revisão das funções e organização da escola secundária, processo esse ainda em curso, e que busca “*um perfil de aluno mais condizente com as características da produção pós-industrial. O esforço da reforma foi assim, na sua motivação inicial, fortemente referenciado nas mudanças econômicas e tecnológicas.*”<sup>44</sup>

É a partir da legislação educacional de 1971, década em que se inicia a expansão da escola secundária, principalmente através de cursos noturnos, que atendem sobretudo a alunos trabalhadores, que há obrigatoriedade de profissionalização da escola secundária. Essa orientação legal vigorou até 1982, quando então retomou-se o segundo grau dividido entre propedêutico e técnico.

O ensino secundário tem, historicamente, tido dificuldades em integrar a função propedêutica e a profissionalizante. Isto é bem analisado por Kuenzer (1997; 2000). A autora analisa a trajetória do ensino secundário no Brasil e o percebe como o nível de ensino de mais difícil enfrentamento em virtude da sua dualidade estrutural. Sua posição intermediária entre o ensino fundamental e a formação profissional lhe confere uma dupla função, qual seja, a de preparar para o mundo do trabalho e para a continuação dos estudos. Entretanto, não se pode perder de vista, conforme alerta Kuenzer, que a causa dessa dualidade estrutural não está nesse fato, mas sim na própria dualidade estrutural que caracteriza a sociedade brasileira. Segundo ela, “*a dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho*”. (Kuenzer, 2000:35).

A despeito desse entendimento, porém, a partir do Decreto nº 2.208/97, que desvincula o ensino técnico do EM, há uma suposta tentativa dos legisladores brasileiros de superar a perspectiva dicotômica entre ensino propedêutico, de um lado, e ensino profissionalizante, de outro.

Percebe-se essa intenção num texto da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, quando diz o seguinte:

no modelo adotado pela nova legislação brasileira, a educação profissional foi concebida como complementar à formação geral. Isso

---

<sup>44</sup> DCNEM, 1998:15. Apesar de o documento referir-se ao termo “pós-industrial”, remetendo à idéia de que o Brasil superou o paradigma industrial ou fordista, é importante salientar que diferentes formas de produção podem estar convivendo no país. Uma pesquisa de Helena Hirata fornece dados de estudos internacionais sobre esse assunto. Para a autora, coexistem características do fordismo e outras novas, que configurariam um novo paradigma de organização industrial, principalmente nos países subdesenvolvidos. Esse estudo de Hirata é referido em Zibas, 1993:30.

significa reconhecer que para enfrentar os desafios de hoje o profissional precisa cumprir duas exigências fundamentais: ter sólida formação geral e uma boa educação profissional.<sup>45</sup>

No artigo 5º do Decreto 2.208/97, lê-se que “*a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este*”.

Como pode-se notar, a legislação reconhece que, para enfrentar os desafios contemporâneos do mundo do trabalho, é necessário uma formação integral do trabalhador, ou seja, uma preparação que contemple ao mesmo tempo a dimensão propedêutica e a profissional. Contudo, contraditoriamente, concebe esta última como “complementar” ao EM e diferencia a organização curricular de cada uma dessas dimensões.

Martins (2000) analisa as origens dessa proposta e suas implicações. Segundo ele, as mudanças na legislação educacional brasileira inspiram-se na “nova ordem” mundial forjada pelas inovações no modo de produção. Essa nova ordem seria ditada pelos países centrais, que relegam aos países periféricos papéis secundários de meros importadores e consumidores de sua ciência e tecnologia. Dessa forma, não seria interessante para aqueles que as nações pobres construíssem sistemas de educação harmonizados com o desenvolvimento econômico. O autor argumenta que

(...) se a profissionalização, naturalmente voltada para os trabalhadores, desenvolver-se-á desvinculada da formação de ênfase mais propedêutica, conforme os artigos 2 e 5 do Decreto 2.208/97, ela apresenta-se anacrônica à realidade atual, já que esta exige uma integração entre a formação profissional propriamente dita e a propedêutica, para satisfazer as próprias necessidades da estrutura econômica do capitalismo atual. (...) As propostas do decreto 2.208/97 atendem a uma realidade econômica que vigorou até a década de 80 e hoje inexistente pela própria dinâmica do modo de produção capitalista, que aponta, na formação de trabalhadores, na direção de uma integração entre ensino profissional e propedêutico, isso para otimizar os recursos dentro da lógica do mercado. (ibid, 83-84).

Logo, apesar do anacronismo do Decreto 2.208/97, poder-se-ia talvez dizer que ele está de acordo com a lógica imposta pelo capital internacional, submetendo o ensino técnico brasileiro a lógicas produtivas ultrapassadas e, em última análise, integrando o

---

<sup>45</sup> “A Nova Educação Profissional”, texto adquirido via internet no site do Ministério da Educação do

Brasil no grupo de países submissos aos ditames dos países capitalistas centrais. Além disso, tem efeito contraproducente, pois acentua ainda mais a dicotomia entre ensino profissional e propedêutico.

Essa posição é reforçada por Kuenzer quando discute a concepção na nova legislação acerca desse nível de ensino. Na sua ótica, a política do ensino profissional sugerida

(...) é a política do Banco Mundial para os países pobres, e portanto, está presente nos projetos de reforma do Governo não por acaso, mas como forma de ceder a pressões por financiamento; o compromisso é reduzir os custos e, portanto, continuar como consumidor de produtos, de ciência e de tecnologia, enquanto produz insumos e oferece boas condições para a exploração do homem e da natureza pelos países desenvolvidos, ficando sempre mais pobre e dependente. (Kuenzer, 1997: 81).

Como já foi dito anteriormente, a intenção da lei é superar o duplo papel do EM. No entanto, as DCNEM (1998) colocam que

a duplicidade de demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino médio coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais.

Disso conclui-se que, provavelmente, aqueles alunos que precisam tratar da sua sobrevivência material antes da educação acadêmica, não terão a formação propedêutica. Pois se, ao término do ensino fundamental optarem pelo ensino profissionalizante, já que precisam inserir-se precocemente no mercado de trabalho, deverão dispor de um turno alternativo a este para cursar o EM, uma vez que os currículos serão independentes. Se não houver condições para isso, o aluno não terá a formação propedêutica, o que limitará seu acesso a estudos mais complexos.

Assim, na minha concepção, as ocupações tradicionalmente mais valorizadas socialmente, como as de profissionais liberais e as de cargo de chefia e direção, que geralmente oferecem uma melhor formação intelectual do que a oferecida em cursos de nível médio e dirigidos especialmente para ocupações manuais, estarão cada vez mais distantes das pretensões de filhos de trabalhadores que, em função de condições familiares, como a própria legislação reconhece, provavelmente frequentarão os cursos

profissionalizantes, cambiantes conforme as necessidades do mercado e que não oferecem formação geral.

A contradição explícita então, dos documentos legais, é que apesar de propor que o EM privilegie a formação para o trabalho e para o exercício da cidadania de forma integrada, a separação legal indicada entre ensino propedêutico e ensino técnico não proporcionará a formação integral do cidadão e do trabalhador enunciada.

Kuenzer (1997) analisa que o

(...) desdobramento em escolas propedêuticas e profissionais era bastante racional, - referindo-se à escola humanística tradicional – seguindo a lógica da divisão social e técnica do trabalho: educação profissional para os trabalhadores, que vão desempenhar as funções instrumentais na hierarquia do trabalho coletivo, e educação humanística para os dirigentes e intelectuais. (ibid, p.34).

Atualmente, porém,

há o reconhecimento geral, por parte de empresários e trabalhadores, de que o desenvolvimento do processo produtivo, a par das pressões sociais pela democratização, já não pode compactuar com o um sistema escolar que recoloca a velha dualidade estrutural: escola ‘desinteressada’ para os dirigentes e escola profissionalizante para os trabalhadores. Se este desenvolvimento exige que os dirigentes dominem as dimensões técnicas do trabalho, para o trabalhador já não serve uma escola profissional que seja apenas ‘uma incubadora de pequenos monstros avidamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, senão só com um olhar infalível e mão firme’ (Manacorda apud Kuenzer). Há, pois, que se construir uma escola que relacione cultura e produção. (ibid, p.38).

Há nos dias de hoje, segundo a autora, um avanço na concepção de educação e de sistema de ensino nas propostas legais para a educação a partir da LDB 9394/96. Existe o reconhecimento da necessidade do que ela chama de um novo *princípio educativo*, que, em virtude das novas formas de relação que estabelecem ciência e trabalho,

(...) passam a exigir um intelectual de novo tipo, não mais o homem culto, político, mas o *dirigente*, síntese entre o político e o especialista. Homem capaz de atuar na prática, trabalhar tecnicamente e ao mesmo tempo intelectualmente. (ibid, p.36).

Não obstante, um sistema de educação tecnológica em paralelo ao sistema nacional de educação, na visão da autora, apenas reedita o princípio educativo humanista clássico, reafirmando características da escola dual:

(...) para os pobres e desvalidos, deficientes e marginalizados, a escola do trabalho e o exercício das funções subalternas no processo produtivo; (...) homens de segunda categoria, clientes de uma educação diferenciada segundo sua origem de classe, cidadania pela metade, só formalmente reconhecida, mas concretamente nunca realizada, posto que o preparo que a cidadania exige nas sociedades democráticas, fundamental para a igualdade de oportunidades e para o respeito aos direitos humanos, é incompatível com o preparo que o sistema produtivo requer, fundamentado na hierarquia e na desqualificação. (ibid, p.47).

Para um correto enfrentamento com o problema da dupla função do EM e da sua relação com o mundo do trabalho, necessário é que a diferença não se torne desigualdade; que, se a opção por curso profissionalizante se faça em razão da prioridade por uma formação mais rápida que as acadêmicas e aquelas que exigem dedicação integral e recursos financeiros, seja socialmente valorizada tal como essas, e tenha possibilidade de oferecer uma vida digna àqueles que por ela decidirem. (Kuenzer, 2000:36).

Qual será o lugar da Sociologia nesse novo formato de EM, segundo a legislação? Historicamente, qual tem sido o seu lugar na formação dos estudantes desse segmento do ensino? Embora essas questões não sejam centrais neste estudo, pois a intenção não é uma análise exaustiva das diferentes legislações acerca do sistema de ensino e suas referências à Sociologia, os textos que se seguem buscam analisar historicamente a construção de lugares da Sociologia na educação secundária brasileira e na formação dos jovens.

## **4 A CONSTRUÇÃO DE LUGARES DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS JOVENS**

### **4.1 A Sociologia como disciplina escolar no Brasil: breve histórico**

Situar historicamente a Sociologia como disciplina escolar no EM brasileiro é uma necessidade, a fim de perceber-se as concepções a respeito dos seus lugares na formação dos jovens em diferentes épocas. As orientações políticas que vigoraram, a estrutura do sistema de ensino, as funções sociais do ensino secundário, os tipos de formação reclamadas pelas leis, indicam as compreensões que se construíram sobre aqueles lugares.

A percepção, também, do termo “disciplina escolar” localiza a Sociologia como uma área de conhecimento dentro da escola que, a despeito do histórico fragmentado nos programas de ensino, vem se constituído com uma dinâmica própria em seus conteúdos e funções em relação à Sociologia acadêmica.

Chervel (1990), ao examinar historicamente diferentes noções da expressão “disciplina escolar” considera, de saída, que pouco ela tem sido objeto de reflexões profundas. “*O estudo histórico dos conteúdos do ensino primário ou secundário* – diz o autor – *raramente suscitou o interesse dos pesquisadores ou do público*”. (1990:177).

Comumente, “matérias” e “conteúdos de ensino” servem-lhe de sinônimos, revelando o uso mais banal do termo. Até o final do século XVIII, porém, “disciplina” vai significar tão-somente a “(...) *vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso*” (ibid, p.178). Não há, conforme Chervel, qualquer referência nos dicionários do século XIX à noção de “conteúdos de ensino”.

Já na segunda metade do século XIX a acepção de “disciplina” é tomada, primeiramente, a partir do conceito de “*ginástica intelectual*” (ibid, p.179), para logo, por volta de 1870, assumir o sentido de “*exercício intelectual*”, referindo-se à natureza

da formação oferecida aos alunos. Acredita-se que, antes disso, apenas inculcavam-se e não se formavam, no sentido educativo, os alunos. “*Desejava-se, de agora em diante, disciplinar: ‘disciplinar a inteligência das crianças’*”. (p.179).

Após a I Guerra Mundial (1914-1918), perde-se esta referência à formação do espírito e passa-se a significá-lo simplesmente como uma rubrica que classifica as matérias de ensino. Chervel adverte, porém, que,

(...) ainda que esteja enfraquecido na linguagem atual, ele – o termo “disciplina” – não deixou de se conservar e trazer à língua um valor específico ao qual, nós, queiramos ou não, fazemos inevitavelmente apelo quando o empregamos. (ibid, p.180).

Dessa forma, com a expressão “disciplina”, acrescenta o autor,

(...) os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. (...) Uma ‘disciplina’, é igualmente, para nós, em qualquer campo que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte. (ibid, p.180).

De modo geral, as disciplinas escolares são tributárias das diferentes disciplinas acadêmicas. De fato, uma vez incluída e consolidada num programa de matérias escolares, uma determinada disciplina constrói sua própria dinâmica de existência e funcionamento, no sentido que empregou Chervel na citação imediatamente acima. Isso significa, então, que não se trata de uma mera reprodução de conteúdos acadêmicos, pois supõe-se uma adequação ao público que irá recebê-la.

Não obstante, concordo com Lucíola Santos (1990), quando analisa variadas abordagens na história das disciplinas escolares que ora privilegiam fatores internos, ora externos na emergência e desenvolvimento das mesmas, e aposta na hipótese segundo a qual “*quanto maior é o nível de maturidade de uma disciplina, e a organização dos profissionais da área, maior será o peso dos fatores internos no seu desenvolvimento*”. (1990:26). Dessa forma, o desenvolvimento e a organização de um campo acadêmico e de seus profissionais impulsionam ou não os esforços pela sua institucionalização em outros espaços.

De fato, os diferentes momentos políticos pelos quais passa um país, a exemplo do Brasil na época do Estado Novo e da Ditadura Militar, que constituem fatores externos, proporcionam ou não condições objetivas para a emergência e consolidação de determinadas áreas do conhecimento. Superestimar, contudo, essa realidade, ignora movimentos associativos, profissionais e acadêmicos que protagonizam as pressões por espaço social para os variados conhecimentos.

Nesse sentido, sobretudo por volta das décadas de 20 e 30, sociólogos brasileiros estiveram envolvidos não somente em torno de debates a respeito da Sociologia no EM, como, assumindo cargos administrativos e docentes, incentivaram o retorno da disciplina aos programas de ensino. Assim, por exemplo, Delgado de Carvalho assumiu a reforma no Colégio Pedro II em 1925, incluindo a Sociologia. Carneiro Leão, como secretário na reforma educacional de Pernambuco em 1929, fez o mesmo. Fernando Azevedo, como diretor geral de instrução pública do Distrito Federal e de São Paulo, entre 1927 e 1933, também teve contribuição importante nesse período ao incluir a Sociologia nos cursos normal e secundário.

Por outro lado, se a Sociologia consolidou-se satisfatoriamente nos meios acadêmicos, a despeito de a sua matriz no Brasil ser no ensino secundário, como nos lembra Meucci (2000), angariando reconhecimento pela relevância social de seus estudos, o empenho de seus profissionais em torno do ensino da Sociologia na escola, não tem sido intenso atualmente da forma como poderia ser, dada a sua “*maturidade*” (Santos, 1990:26) enquanto ciência.

Em parte é possível compreender esse movimento a partir de um breve retrospecto na história da Sociologia no Brasil. Conforme nos conta Giglio (1999), com a institucionalização das primeiras faculdades de Sociologia na década de 30, os esforços para sua inclusão no ensino secundário cessaram, pois

(...) com as faculdades os interesses e tentativas iniciais dirigidos ao ensino secundário se transformariam num ensaio, um esboço de estágio para uma melhor condição de estabelecimento do conhecimento sociológico no Brasil: o ensino superior. (ibid, p.6).

As intenções, apesar do arrefecimento inicial, continuaram nas décadas de 40 e 50, e a proposta do conhecimento sociológico como fundamental na formação de jovens brasileiros vai agora, com as primeiras faculdades de Sociologia, estar presente nas

produções intelectuais de sociólogos brasileiros como, por exemplo, Luiz Costa Pinto e Florestan Fernandes.

Embora a mobilização de intelectuais e acadêmicos tenha sido um fator importante e explicativo para o revigoramento dos debates e inclusão da Sociologia no ensino secundário brasileiro, a intenção neste capítulo não recairá sobre esse aspecto.

Convém, agora, organizar uma periodização do seu desenvolvimento no que diz respeito, principalmente, à sua trajetória cronológica nos currículos escolares, a fim de se ter uma visão histórica panorâmica e sintética. Para organizá-la, basear-me-ei sobretudo em Santos (2002), que refletiu de forma específica a esse respeito, e em algumas pesquisas de mestrado recentes a respeito do ensino da Sociologia que traçam o seu panorama histórico e/ou referem-se a certos momentos da sua história na escola. (Corrêa, 1993; Giglio 1999; Meucci, 2000; Santos, 2002). Quanto aos marcos cronológicos do desenvolvimento da Sociologia no ensino secundário brasileiro, utilizo os três períodos históricos dos quais fala Santos (2002). São eles: o período da institucionalização da Sociologia no ensino secundário, que vai de 1891 a 1941; o período de ausência, de 1942 a 1981; e o período de reinserção, compreendido entre 1982 e o tempo atual, qual seja, 2003.

Foi em 1891 que houve a primeira tentativa de inclusão obrigatória da Sociologia no ensino secundário brasileiro. Por iniciativa de Benjamim Constant, à época ministro da Instrução Pública do Governo Provisório da República, coordenador da reforma educacional, a Sociologia fora referida, pela primeira vez, numa lei. Denominava-se “*Sociologia e Moral*”. (Meucci, 2000:10).

Essa reforma pretendia que a educação secundária fosse um meio de formar mentes novas, voltadas para as ciências positivas e, de maneira mais abrangente, vinculadas ao positivismo<sup>46</sup>, cujos princípios sustentaram os movimentos republicano e abolicionista no Brasil. A laicização dos currículos também era outro objetivo, uma vez que essa idéia fez parte dos interesses e propostas do grupo social que tomara o poder

---

<sup>46</sup> O positivismo pode ser considerado como a primeira forma de pensamento científico utilizada para compreender os fenômenos sociais. Como se sabe, os princípios do positivismo foram elaborados pelo francês Auguste Comte (1789-1857) e dominaram o pensamento do século XIX. As concepções dessa filosofia surgem em oposição ao pensamento até então dominante - o pensamento metafísico. Influenciado pelas ciências naturais, professa que somente é possível conhecer os fenômenos submetidos à observação e à experimentação. No Brasil, o positivismo assumiu um caráter principalmente político, ao pretender criar uma nova mentalidade social oposta à estrutura colonial do Império e em favor das concepções e valores ligados à república e a uma economia moderna (não agrária), apoiados pela classe média urbana. Ver: Ribeiro Jr. João. **O que é positivismo**. 9<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

em 1891 com a Proclamação da República, como nos lembra Santos (2002). As concepções de educação e sociedade desse movimento buscavam superar as da sociedade anterior, “(...) *sustentadas intelectualmente e moralmente pelas idéias advindas da teologia e da metafísica*”. (Santos, 2002:3). Dessa forma,

em Sociologia, os alunos estudariam os princípios que regulavam o comportamento racional e científico necessários para a consolidação da organização social republicana. Por isso, o nome da disciplina era Sociologia e Moral com os seguintes conteúdos: elementos de economia política (produção de riquezas, trabalho, consumo, capital, impostos e orçamento) e noções de direito pátrio (organização política, administrativa, judicial e econômica do Brasil, direito civil e direito comercial). (ibid, p.3).

Contudo, a proposta fora, de fato, apenas uma tentativa de inclusão da Sociologia, pois, como já referi anteriormente (pág.8-9), dispositivos legais posteriores à Reforma, como o Decreto n.3.890 de 1º de janeiro de 1901, modificaram sua organização curricular, retirando a obrigatoriedade do seu ensino.

Somente em 1925 a Sociologia retorna aos currículos, pela Reforma Rocha Vaz, como disciplina obrigatória. Essa data é considerada como o momento em que, pela primeira vez, a disciplina é incluída efetivamente no currículo escolar. Essa orientação vigora até 1942.

Entre os anos de 1925-28, a Sociologia figurara no programa da 6ª série ginasial cursada por alunos cuja intenção era obter diploma de “Bacharel em Ciências e Letras”. Também tornara-se obrigatória nos cursos de magistério do Rio de Janeiro, da Escola Normal do Distrito Federal e da Escola Normal do Recife (PE).

Em 1931,<sup>47</sup> o sistema escolar brasileiro passa por mais uma reforma, a de Francisco Campos, então Ministro da Educação no governo de Getúlio Vargas. Nesta reforma, o ensino secundário orientou-se para uma formação humanista, sendo a Sociologia, então, privilegiada. Essa disciplina manteve-se no currículo do segundo ciclo do ensino secundário.

Acerca da Reforma Francisco Campos é interessante observar que ela significou, por assim dizer, um obstáculo na consolidação da Sociologia como disciplina

---

<sup>47</sup> A Reforma Francisco Campos, de 1931, de abrangência nacional, conforme nos diz Santos, “(...) *organiza o ensino secundário num ciclo fundamental de cinco anos e num ciclo complementar dividido em três opções destinadas à preparação para o ingresso nas faculdades de direito, de ciências médicas e*

acadêmica, na percepção de Meucci (2000), no momento em que suas indicações para a reforma do ensino superior destinaram as universidades “ (...) *quase que exclusivamente, à função de formar o professorado para o ensino médio*” (ibid, p.75-76), e não pesquisadores sociais.

Em 1933, a inclusão da cadeira de Sociologia Geral e Educacional no Instituto de Educação de São Paulo inspirara todas as outras escolas normais desse estado a adotarem-na.

Especialmente nos cursos normais de magistério a intenção, ao se introduzir e manter por muito tempo depois a Sociologia no programa de matérias, em substituição às aulas de Música, Desenho e Trabalhos Artesanais, era, claramente, a de

(...) formar os educadores sob um novo padrão intelectual. As novas disciplinas – que se dedicavam à racionalização do homem, dos meios de ensino e da ação educativa – passaram a dar um tom mais profissional e, principalmente, científico, aos cursos de magistério. (Meucci, 2000:46).

Mais uma vez a importante e pioneira pesquisa de Meucci nos auxilia a compreender o movimento histórico da Sociologia no ensino secundário brasileiro. Como nos revela a autora, no período de 1931 a 1941, o conhecimento sociológico é parte das matérias exigidas para os exames de admissão nos cursos superiores. Desse modo, os alunos candidatos às faculdades de Direito, Engenharia, Arquitetura, Química e Medicina assistiam a aulas de Sociologia nos cursos complementares, que duravam dois anos após o término do ensino secundário, a fim de se preparar para as provas de admissão. Os candidatos às vagas no Direito tinham quatro horas semanais de aula de Sociologia, ao passo que os candidatos aos outros cursos referidos assistiam a três horas semanais de aula da matéria. (Meucci, 2000:55).

Incluída nos cursos complementares num momento em que o ensino secundário passara a ser responsabilidade da União, a Sociologia integrou um movimento reformador que pretendia substituir a educação clássica por uma educação moderna.

a rigor, os reformadores pretendiam, com a eliminação de disciplinas como a língua latina, fundar um novo programa em que o conhecimento oferecido fosse, de fato, aplicável às necessidades do mundo moderno. (ibid, p.57).

Os conhecimentos científicos, desse modo, deveriam estar ao alcance de todos, daqueles que se convencionou chamar “homens médios” – os jovens da elite brasileira – , e não apenas de especialistas, a fim de auxiliar no bem-estar da sociedade e na resolução dos problemas sociais. (ibid, p.59-61).

A intenção, nesse contexto social e educacional era que a Sociologia contribuísse na

(...) formação de jovens com a capacidade de investigar e propor soluções para os problemas nacionais. Esses jovens imbuídos de um caráter científico e prático conduziram as transformações da realidade brasileira. Tratava-se, portanto de um projeto de constituição de uma nova elite dirigente. Projeto no qual, a Sociologia teria um papel fundamental. Por isso, a presença dessa disciplina nos cursos complementares e no curso normal, visto que nesses cursos se iniciava a formação dos futuros advogados, arquitetos, engenheiros, médicos e professores. (Santos, 2002:4).

Contudo, o conhecimento sociológico “*(...) não chegara nem ao operário, nem ao homem de rua*” (Meucci, 2000: 61), uma vez que, se atentarmos para a época em questão, final dos anos 30 e década de 40, e se nos reportarmos ainda ao final do século XIX, o ensino secundário brasileiro reunia fundamentalmente, “*(...) uma elite, pois era composta por aqueles poucos que se destinavam às faculdades*”. (Giglio, 1999:5).

Meucci (2000:60-61) compartilha e enriquece essa informação, detalhando que no Brasil, em 1939, existiam 629 instituições de ensino secundário, das quais 530 eram particulares.

Em 1942, começa o longo período em que a Sociologia ficará ausente dos currículos como disciplina obrigatória. Esse é o segundo período da história dessa ciência no ensino secundário, que somente terminará em 1981.

A reforma do ensino de Gustavo Capanema, Ministro da Educação de Getúlio Vargas, em 1942, desobrigou o ensino de Sociologia nas escolas secundárias que havia sido definido pela Reforma Rocha Vaz em 1925. Somente as Escolas Normais deveriam permanecer com essa disciplina, que continuou a ser lecionada mesmo naquelas escolas que não formavam professores primários. Isto permaneceu assim até o golpe militar de 1964.

Pela reforma Gustavo Capanema, iniciada em 1942, o ensino secundário foi organizado em dois ciclos: o ginásial, um curso de quatro anos, e o colegial, subdividido em dois cursos de três anos cada: o curso científico e o curso clássico. O primeiro destinava-se ao estudo das ciências, e o segundo, à formação intelectual. Com a intenção de desatrelar o ensino secundário do ensino universitário, a reforma extingue cursos que preparavam para as carreiras superiores, os chamados cursos complementares. A Sociologia, então, perde a obrigatoriedade, visto que era tida como preparatória para as carreiras de Direito, Medicina e Engenharia. (Santos, 2002:5-6).

Na visão de Kuenzer (2000), essa reforma

(...) faz o ajuste entre as propostas pedagógicas então existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores e as mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho. Para as elites, são criados os cursos médio de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior. (ibid, p.28).

Em contrapartida, para os trabalhadores instrumentais, a alternativa em nível médio são os cursos de 2º ciclo: *“(...) o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior”*. (ibid, p.28).

A partir de 1964, em virtude da nova orientação política que passa a dirigir o País, as intervenções e propostas para o sistema escolar priorizaram a formação profissionalizante. Não somente a Sociologia, mas também a Filosofia e as Ciências Humanas de maneira geral são, na expressão de Carvalho (1998:6), “alijadas” do ensino secundário.

Em 1971, a lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional do Governo Militar, Lei nº 5.692, denominada reforma Jarbas Passarinho, modifica a organização estrutural estabelecida pela reforma Capanema. Assim, os primeiros oito anos de estudo passam a denominar-se “primeiro grau”, obrigatório para estudantes na faixa etária de sete a quatorze anos. O “segundo grau” substitui o ensino secundário nas suas diferentes divisões (normal técnico). Nessa modalidade, os jovens deveriam, ao final de três anos, ter uma habilitação profissional. A Sociologia, apesar de compor a parte diversificada desse curso, teve suas possibilidades de reinserção diminuídas, pois *“(...) as escolas eram orientadas no sentido de incluírem disciplinas que implicassem em aplicação prática dos conteúdos estudados”*. (Santos, 2002:7).

Na visão de Kuenzer (1997), a proposta de ensino contida na Lei evidencia, pelo menos, três objetivos do modelo político e econômico da ditadura: a contenção dos estudantes ao ensino superior; a despolitização do ensino secundário; e a preparação da força de trabalho para atender às exigências do desenvolvimento econômico.

O período de reinserção da Sociologia no ensino secundário vai de 1982 até os tempos atuais. O movimento de transformações socioeconômicas e políticas, principalmente pela redemocratização do Brasil em fins da década de 70, estimularam reformulações no sistema escolar.

Assim, a Lei 5892/71 é alterada pela Lei 7044/82, que retira a obrigatoriedade de profissionalização do ensino secundário e a substitui por um conceito mais genérico: o de “preparação para o trabalho”. Por essa Lei, abrem-se também espaços para a introdução de disciplinas optativas na parte diversificada do currículo médio. Contudo, essa modalidade de oferta de disciplinas é apenas uma possibilidade. Sem recursos humanos e materiais para a concretização da proposta optativa, dificilmente considerava-se a inclusão daquelas.

Em 1986, a Resolução n.6 do Conselho Federal de Educação recomenda o ensino da Filosofia no segundo grau como parte do núcleo comum de disciplinas de dois tipos de cursos nesse nível de ensino: o voltado para a formação geral e o profissionalizante. A Sociologia, nesse contexto, figura novamente como possibilidade na parte diversificada do currículo, a exemplo do que ocorrera em 1971 com a reforma Jarbas Passarinho. Esse é um importante momento de revitalização dessa ciência, dadas as perspectivas de redemocratização política do País.

a partir de então, educadores, políticos, sociólogos e estudantes em vários estados intensificaram as lutas pela Sociologia no ensino médio. Em São Paulo, ainda em 1983, a Associação dos Sociólogos promove a mobilização da categoria em torno do ‘Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º Grau’, ocorrido em 27 de outubro de 1983. Em decorrência desse movimento, a secretaria de educação do estado, ofereceu cursos de atualização para docentes da disciplina e em 1986, realizou concurso público para professores de Sociologia. (Santos, 2002:9).

Em Minas Gerais, também ocorreu um movimento em favor do retorno da Sociologia. Em virtude disso, as escolas públicas estaduais e municipais desse estado incluíram-na de forma obrigatória em 1990.

No Distrito Federal, essa disciplina passa a compor a grade de matérias do segundo grau em 1985. O primeiro concurso público para a área nessa localidade ocorre em 1987.

Em 1989, em razão das discussões no Congresso Nacional do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, intensificaram-se as lutas em torno do retorno da Sociologia.

em decorrência dessas reivindicações, o projeto aprovado na Câmara Federal em 1993, continha uma emenda do deputado Renildo Calheiros do PC do B (Partido Comunista do Brasil) de Pernambuco que tornava o ensino de Sociologia obrigatório no 2º Grau. Todavia, no Senado Federal, o substitutivo Darcy Ribeiro derrubou a proposta. (ibid, p.9).

Após algumas negociações na Câmara Federal, onde o assunto voltou a ser discutido, a Sociologia foi referida na Lei máxima atual do sistema de ensino brasileiro, promulgada em 1996. Ainda assim, ela é apenas sugerida, juntamente com a Filosofia, como elemento importante no exercício da cidadania; não é, portanto, disciplina obrigatória e disputa com uma série de possibilidades (atividades, projetos, outras disciplinas) para compor a parte diversificada da grade curricular do EM, que é definida em cada comunidade escolar, como veremos adiante.

Interessante observar que a referência à Sociologia venha ligada à questão da cidadania. Como nos contam Santos (2002) e Maciel (1986), o interesse por temas sociológicos, especialmente tendo como eixo a cidadania e a democracia, advinham do contexto de redemocratização política do País desde fins da década de 70. Essa situação foi percebida pela visibilidade crescente que tiveram os profissionais das Ciências Sociais nas discussões sobre questões sociais. Assim, esses profissionais

(...) começam a aparecer cada vez mais na televisão e na grande imprensa, como também, participam de várias associações como partidos políticos e sindicatos. A participação de antropólogos, cientistas políticos e sociólogos nesses espaços e na mídia visava atender as demandas de um público interessado em compreender temas como, os movimentos sociais, as instituições políticas, a questão agrária, os movimentos culturais e a questão feminina. (Santos: 2002:10).

Recentemente o projeto que tornaria o ensino da Sociologia obrigatório no EM, de autoria do deputado Padre Roque, do PT (Partido dos Trabalhadores) do Paraná, foi vetado integralmente pelo

presidente Fernando Henrique Cardoso, sociólogo de formação, sob orientação do ministro da Educação Paulo Renato Souza. No Diário Oficial da União do dia 09/10/2001, foram publicadas as razões do veto. Em primeiro, o projeto acarretaria ônus para os Estados na contratação de professores. Em segundo, não há licenciados suficientes que atendam às demandas das escolas caso fosse aprovado.

Tais razões destoam das recomendações da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB). Em primeiro, porque a composição das áreas de conhecimento não implica aumento da carga horária semanal ou anual. Os componentes curriculares podem simplesmente ser reorganizados dentro do tempo previsto. Em segundo, quanto aos professores, a LDB determina um tempo para que se habilitem em curso superior. No que se refere à demanda das escolas, não é possível afirmar a falta de profissionais, pois como as escolas têm autonomia para determinar o tempo e a forma de organização de cada componente curricular, não se sabe de antemão as horas que seriam necessárias e destinadas à Sociologia.

Esta ciência figurar na LDB como sugestão para compor o currículo médio já é um resultado positivo das lutas dos professores e envolvidos com a sua defesa na escola. Porém, nas condições em que é referida, tem suas possibilidades limitadas, uma vez que seus conteúdos podem ser diluídos nos chamados “temas transversais”<sup>48</sup>, em projetos interdisciplinares, ou ainda em outras matérias de ensino.

É a partir dessa realidade que sociólogos, estudantes, educadores e políticos começam a retomar os movimentos e articulações acerca de reivindicações pela Sociologia no EM e até mesmo no ensino fundamental. Nesse sentido, pressões por parte de estudantes, coordenações de cursos das Ciências Sociais das universidades, sindicatos, e a realização de eventos, congressos que promovam o debate e a visibilidade em torno do tema, bem como o esforço pela aprovação de projetos que tornam a Sociologia obrigatória, têm sido na atualidade o canal promotor das discussões a respeito da importância da Sociologia na formação dos jovens brasileiros. É uma luta ainda em processo.

Concluindo este breve histórico da Sociologia no ensino secundário brasileiro, eu diria que essa ciência ainda não conseguiu consolidar seu espaço nem enquanto disciplina escolar, nem enquanto ciência importante e necessária na formação dos jovens. Embora algumas leis tenham lhe dispensado atenção, ela frequentemente ficou à mercê de motivações políticas que privilegiaram ora o ensino profissionalizante, ora um ensino das humanidades voltado para a preparação de acadêmicos. Casos clássicos que

---

<sup>48</sup> Temas transversais: Temas que atravessam especificidades de diferentes disciplinas, podendo constar, portanto, em todas as matérias de ensino. Devem ser trabalhados na escola, dada a sua pertinência atual, tais como consumo, orientação sexual, drogas, pluralidade cultural, ética, etc. A sugestão é para que os estudantes tenham noções de variados assuntos sociais da atualidade.

ilustram essa afirmação são as épocas em que vigoraram o Estado Novo e o regime militar no Brasil.

## 4.2 Os lugares da Sociologia

De uma perspectiva histórica e pedagógica de fato somente é possível falar em “lugares da Sociologia”, ao invés de “o lugar”. Pois as idealizações e as condições sociais em torno das suas possibilidades na formação dos jovens foram e são tantas quantas foram e são as concepções a respeito do seu lugar na sociedade.

Florestan Fernandes (1976), em uma comunicação<sup>49</sup> ao I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, apontou algumas questões importantes acerca da inclusão da Sociologia no ensino secundário brasileiro. Em que pese as peculiaridades do tempo histórico-social, suas reflexões são pertinentes porque as faz segundo uma análise sociológica, meio mais conveniente, conforme o autor, para se compreender os argumentos a favor ou contra a inclusão da Sociologia nos programas curriculares.

No que se refere aos interesses profissionais, a inclusão da Sociologia na escola absorveria regularmente os licenciados na área, incentivando a formação de pessoal e estimulando possibilidades futuras de pesquisas. Pois, como acreditava Florestan Fernandes, em 1954, “*nas condições brasileiras é quase impossível estimular o progresso das pesquisas sociológicas sem que se crie perspectiva de aproveitamento real de pessoal especializado*”. (1976:105). Esse argumento, porém, embora legítimo, não poderia ser considerado com a finalidade de compreender se a Sociologia deveria ou não ser ensinada na escola secundária, uma vez que se restringe a interesses corporativos.

Para tanto, Fernandes examina o tema à luz de análises do sistema de ensino e da relação desse com a realidade da época. Em grande medida, o ensino secundário que ele chamara “aquisitivo”, preparatório para o ensino superior, se não impedia, ao menos tornava as Ciências Sociais desnecessárias na formação dos jovens.

a posição do ensino secundário no sistema educacional brasileiro permite defini-lo sociologicamente, portanto, como um tipo de ‘educação estática’, que visa unicamente a conservação da ordem social. (ibid, p.112).

---

<sup>49</sup> Comunicação publicada na forma de texto no livro “**A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**”, 1976, de autoria de Florestan Fernandes.

As Ciências Sociais teriam importante lugar na composição de uma “*educação dinâmica*”, cabendo à educação de maneira geral, e à Sociologia especificamente, ser “*instrumento consciente de progresso social*” (ibid, p.113). Essa esperança se justifica porque, conforme analisa Giglio (1999), “*o contexto histórico-social vivido por parte da sociedade humana e apresentado por Florestan Fernandes em seu texto sobre a Sociologia na escola secundária é sintetizado na idéia de transformação e mudança*” (ibid, p.66). Apesar de um contexto que Fernandes caracteriza como de transição do arcaico para o moderno<sup>50</sup>, os debates e as ações intelectuais e políticas eram, geralmente, no sentido de viabilizar a construção de um Brasil novo.

Essa expectativa em torno de um ideal de transformação e mudança também é percebido atualmente, por exemplo, em informativos e propostas de ensino de sindicatos. Algumas entrevistas que realizei também indicam isso.

a Sociologia é um suporte para até poder avaliar nosso próprio comportamento para essa sociedade que está aí e como modificar para uma melhor adequação, uma melhor preparação para essa sociedade. (Luíza. Grifo meu.).

o que para mim o importante é perguntar, essa pergunta eu faria assim, e depois do ensino médio, o que tu aprendeu. Acho que isso é importante. Se ele aprendeu que pode transformar, que tem direitos e deveres, também é importante isso, que ninguém sozinho faz nada, mas em grupo tu pode mudar a tua vida, a vida da tua família, valeu a pena. (Flávia. Grifo meu.).

Análises indicam que esse ideal constituiu-se por volta da década de 70 com os movimentos pela redemocratização do Brasil após a ditadura militar. (Giglio, 1999; Corrêa, 1993). Até mesmo pelo tempo de formação dos professores, percebe-se que são pessoas que vivenciaram esse momento político do País. Entretanto, provavelmente os sentidos hoje sejam outros, uma vez que formalmente o Brasil é um país democrático. De qual transformação hoje se fala? Transformar o quê e para quê? Quem precisa transformar-se? Algumas falas de professores revelam essa noção ligada a exigências

---

<sup>50</sup> No seu artigo acerca da Sociologia no ensino secundário, Florestan Fernandes seguidamente vale-se das noções de sociedade moderna e sociedade arcaica ou tradicional. Referia-se às estruturas sociais que conviviam no País. Uma, a arcaica, caracterizada pela tradição, pelo ruralismo, pelo patrimonialismo e pelas relações de dependência pessoal. A outra, a moderna, por sua vez, instalava-se no Brasil mais fortemente a partir dos anos 40 e 50, ditada pela ordem econômica capitalista ocidental, trazia consigo industrialização, urbanização, enfim novas condições e hierarquizações sociais. Ver: Fernandes (1976) e Giglio (1999).

sociais de adaptação para um bem viver social. Isso se justifica plenamente, segundo certos entendimentos, na educação de jovens, que precisam se adequar às necessidades do mundo do trabalho e às regras sociais de maneira geral.

Não é outra a perspectiva da legislação. Santos (2002), ao analisar as idas e vindas da Sociologia ao EM, acredita que vigora atualmente uma concepção pragmática de educação e, em decorrência, do ensino daquela ciência. Segundo ele, isso é consequência de um

(...) contexto histórico, onde, a educação especialmente no ensino médio passa a ser vista hegemonicamente como promotora de competitividade. (...) preconiza-se nos PCNEM que a Sociologia em sala de aula não seja vista como uma ciência de conceitos e teorias acabadas, mas sim, como um conhecimento reflexivo em permanente renovação devido às atuais mudanças sociais e que por isso, é um importante instrumento na solução de problemas decorrentes dessas mudanças. (2002:12).

Giglio (1999), ao analisar o pensamento de Fernandes sobre a Sociologia no ensino secundário, identifica sua compreensão dessa ciência como “*recurso da educação e formação dos jovens na sociedade brasileira*” (1999:66) em direção à constituição de uma sociedade democrática. Essa compreensão de Florestan Fernandes sofrera influência do sociólogo alemão Karl Mannheim, especialmente quando este acredita que:

enquanto o costume e a tradição operam, a ciência social é desnecessária. A ciência da sociedade emerge quando e onde o funcionamento automático da sociedade deixa de proporcionar ajustamento. A análise consciente e a coordenação consciente dos processos sociais então se tornam necessárias. (Mannheim apud Fernandes, 1976: 106).

Desse modo, a Sociologia e as Ciências Sociais de modo geral,

(...) seria(m) uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social. (ibid, p.106).

Muito embora o sociólogo brasileiro acreditasse que subsistiam características tradicionais e modernas no Brasil, conduzir este de fato à modernidade e à democratização requeria mentalidades preparadas para tal situação. A instituição de um

Brasil moderno dependeria, então, em alguma medida, da preparação educacional que se oferecesse aos jovens brasileiros.

Recorrendo a Emílio Willens, Fernandes argumenta que sociedades democráticas

(...) exigem capacidade de pronta escolha e de ajustamento rápido a situações extremamente instáveis, o que torna necessário a um adestramento educacional prévio para o exercício do espírito crítico com base no conhecimento histórico-sociológico do meio social ambiente. (ibid, p.107).

Dessa forma, ao se referir a conclusões de especialistas acerca da questão da Sociologia no ensino secundário, destaca que, segundo raciocínio desses especialistas,

(...) a transmissão de conhecimentos sociológicos se liga à necessidade de ampliar a esfera de ajustamentos e controles sociais conscientes na presente fase de transição das sociedades ocidentais para novas técnicas de organização do comportamento humano. (ibid, p.106).

A consequência disso na perspectiva de Fernandes, segundo Giglio (1999), é a de que,

ocupando um espaço no interior de um setor da organização social como o da educação, a Sociologia, no formato de disciplina escolar, afetaria sobretudo a dimensão política dessa sociedade moderna em formação e de perspectivas democráticas. (Giglio, 1999:78).

Os argumentos de Fernandes no que tangem à formação do espírito crítico e de pessoas preparadas para uma sociedade democrática, noção que pode ser sintetizada na idéia de formação para a cidadania, são argumentos recorrentes e consensuais entre os atuais defensores da Sociologia na escola. Professores que entrevistei para esta pesquisa igualmente reconhecem a Sociologia como espaço ideal e privilegiado numa formação com aquelas características.

Contudo, se alguns realçam as potencialidades dos conhecimentos sociológicos para uma formação crítica e cidadã, de um outro ponto de vista, analistas, como Karl Mannheim e o próprio Florestan Fernandes, sugerem que a transmissão de conhecimentos sociológicos pode ter íntima relação com a necessidade de controles e ajustamentos sociais. À época em que Florestan se debruçava sobre o tema, parte

significativa do Brasil aspirava a ser uma sociedade moderna e democrática. Justificava-se por aí a reforma do sistema educacional e especificamente a introdução da Sociologia no currículo da educação secundária.

Popkewitz (1997), no contexto educacional norte-americano, adota um posicionamento semelhante ao de Mannheim quando diz que a reforma na escolarização é melhor compreendida como parte de um processo de regulação social. O autor utiliza esse termo, ao invés de “controle social”, para distinguir-se da Sociologia educacional dos anos 70, cujo pressuposto é a existência de mecanismos globais de controle. Regulação social, segundo Popkewitz, considera “*os elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas*”. (1997:13).

A partir desse enfoque, a Sociologia, a despeito da história de esforços e mobilizações para sua presença na educação escolar, seria parte de um movimento mais amplo, que por meio da dita reforma na educação busca os necessários ajustes e modelos de formação compatíveis com o projeto social em curso. Pois como aponta Sacristán (1999), um sistema educacional tem relações com necessidades do meio externo, “*(...) em qualquer país, é um produto da sua história. Suas características e peculiaridades têm uma origem concreta*”. (1999:55).

As transformações na esfera da produção e do trabalho, por exemplo, requerem pessoas “ajustadas” e conhecedoras das suas novas características, tal como flexibilidade para adaptarem-se a diferentes condições de ocupação. Não é por acaso que o tema “trabalho” é um dos conteúdos sugeridos para o desenvolvimento da Sociologia e, de forma mais abrangente, a categoria sobre a qual se estrutura o novo EM na legislação brasileira, demandando uma série de competências na formação dos jovens.

É, portanto, no horizonte da crítica e da cidadania que a presença da Sociologia tem sido reclamada na escola, tanto pelos textos legais como por seus defensores, sociólogos ou não. Os poucos estudos e artigos que existem sobre essa ciência na escola<sup>51</sup>, ainda que reconheçam as possibilidades funcionais do seu ensino, acabam por

---

<sup>51</sup> Na revisão da bibliografia, trabalhei por meio de palavras-chave na busca por livros, artigos e pesquisas sobre minha área de interesse. Ensino da Sociologia, Sociologia no ensino médio, ensino de Ciências Sociais, o ensino da Sociologia para a crítica e para a cidadania são as expressões que utilizei como palavras-chave. Empreendi buscas pormenorizadas, delimitando um período de dez anos a contar regressivamente do ano de 2001, nos seguintes periódicos: Educação e Realidade (UFRGS), Educação e

reiterar o argumento da Sociologia para uma educação naquele sentido. (Meksenas, 1994; Silva, 1995; Corrêa, 1993; Santos, 2002). As preocupações, então, voltam-se para os problemas e esforços para a implantação da Sociologia na escola. Isso, além de constituir um argumento consensual entre sociólogos, educadores e profissionais das Ciências Humanas de maneira geral, constrói um imaginário e expectativas sociais e escolares sobre o lugar da Sociologia, naturalizando-o como se fosse único. A formação da cidadania e da crítica escapam à especificidade da Sociologia, acredito, uma vez que ela, sozinha, não consegue dar conta e não garante uma formação com tais características.

Nesse sentido, Meucci (2000), na sua pesquisa sobre a institucionalização da Sociologia no Brasil através da análise dos primeiros manuais e cursos desenvolvidos no Brasil, aponta diferentes significados do ensino da Sociologia ao longo das décadas de 1930 a 1950.

Uma das expectativas identificadas acerca da contribuição do conhecimento sociológico referia-se ao desenvolvimento de civismo e civilidade. Com relação à contribuição da Sociologia na área da educação, Meucci diz que

fazia parte da formação ideológica dos professores a preocupação com o estabelecimento do consenso social. Lembremos que a eficácia da educação era julgada a partir da capacidade do professor realizar um acordo feliz entre os indivíduos e a sociedade. Os professores (...) eram compreendidos como agentes privilegiados na tarefa de ajustamento dos indivíduos na sociedade. Desse modo, podemos dizer, a investigação sociológica foi posta a serviço desta tarefa conciliatória entre nação e as vocações regionais e individuais. (2000:5-6).

A respeito dos livros didáticos de Sociologia cristã que foram publicados no período para suprir a demanda do ensino de Sociologia em escolas católicas, a autora observa que *“(...) a Sociologia cristã tem, explicitamente pretensões normativas e não*

---

Sociedade (UNICAMP), Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas). Também revisei trabalhos apresentados em reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) nos anos de 1998, 1999, 2000 e 2001, e em encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) no mesmo período. Quanto a dissertações e teses a respeito do tema, encontrei apenas quatro estudos recentes em nível de mestrado (Corrêa, Meucci, Santos, Giglio). Além das buscas pessoais em bibliotecas da UNISINOS e da UFRGS, vali-me do Serviço de Comutação Bibliográfica que oportuniza pesquisas em bibliotecas, universidades e centros de pesquisa do País e do mundo, bem como facilita a encomenda de cópia dos materiais encontrados. Por meio da internet, participo de um grupo de discussão sobre a Sociologia no ensino médio. Através dos endereços eletrônicos dos integrantes do grupo, enviam-se e recebem-se textos, questões, sugestões, notícias. Geralmente não acontecem

*investigativas. Estavam menos preocupados com o enfrentamento com a realidade do que com a imposição de seu modelo de ordenamento social* (2000: 10).

Revisando manuais didáticos de Sociologia de Delgado de Carvalho e Amaral Fontoura, que publicaram manuais entre as décadas de 30 e 40, Meucci percebe que a Sociologia é compreendida

(...) como uma disciplina dedicada a normatização social. (...) A disciplina sociológica, segundo testemunho destes livros, serviria para consolidar uma imagem da sociedade como uma ordem moral e política particular, e também, para lembrar os homens médio de que são cidadãos do Estado e membros de uma nação destinada ao sucesso pelas leis do progresso nacional. (ibid, p.66-67).

Paralelamente às necessidades de *ajustamento social* da época, que se referiam mais diretamente a questões de imigrantes, pequenas comunidades rurais e urbanas, trabalho e saúde pública, outro objetivo do ensino da Sociologia na educação escolar dos alunos dos cursos complementares, por uma questão de obrigação cívica, era desenvolver

(...) a partir do domínio das leis e dos fatos sociológicos, uma consciência científica acerca do progresso. Futuros profissionais liberais, funcionários públicos estavam, pois, sendo preparados para um destino positivo acerca do futuro brasileiro. (ibid, p.68).

Desse modo, percebem-se não somente diferentes expectativas com relação ao ensino da Sociologia, como o uso diferenciado que historicamente tem sido feito do conhecimento sociológico.

Se, como acredita Corrêa (1993:87), “*projetos de reestruturação da educação brasileira estão atrelados às crises do capitalismo internacional respondendo às necessidades e desenvolvimento deste sistema*”, e o trabalho de Meucci (2000) nos mostra isso ao elucidar os conteúdos, intenções e prescrições do ensino da Sociologia e o contexto autoritário dos anos 30-50, o que, implicitamente, na ótica da legislação atual, faz a Sociologia necessária? Que usos pretende-se fazer dela na formação dos jovens?

Interessante comentar-se a legislação, pois essa parece sempre ter a pretensão de centralidade nas definições e instauração de significados e, ademais, desencadeou discussões em torno da Sociologia ao sugerir-la na etapa final da educação básica.

Na LDB (Lei 9.394/96), o artigo 36, parágrafo 1º, item III, diz que, ao final do EM, o estudante deverá demonstrar “*domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários para o exercício da cidadania*”. Claramente evidencia o conhecimento sociológico como um elemento formador do cidadão.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que sugerem conteúdos por áreas, novamente aparece aquela idéia, dessa vez expressa nas noções de *cidadania social* e *cidadania plena* que, sem muitas explicitações, seriam formas de cidadania que ultrapassariam a de tipo formal, prevista em lei. Na defesa pelo ensino da Sociologia, acreditam os formuladores do documento que

(...) pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica em sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário.<sup>52</sup>

A despeito das reservas que se possam fazer aos Parâmetros, eles acertam quando, ao enfatizar o ensino da Sociologia e da Filosofia de modo que os estudantes tenham elementos necessários para o exercício da cidadania, esclarecem “*(...) o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do parágrafo primeiro do Artigo 36*”.

É curioso observar ainda o argumento das DCNEM (1998:16) sobre a importância das Ciências Humanas, onde incluem-se os conhecimentos sociológicos, na formação dos jovens. Dizem as diretrizes que

a reposição do humanismo nas reformas do ensino médio deve ser entendida então como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós-industrialismo. Diante da fragmentação gerada pela quantidade e velocidade da informação, é para a educação que se voltam as esperanças de preservar a integridade pessoal e estimular a solidariedade.

---

<sup>52</sup> PCNEM, Parte IV - Ciências Humanas, 1998: 32.

Esse argumento, de forma evidente, enfatiza uma concepção de educação que dê conta de problemas sociais não gerados em seu âmbito. É uma concepção, a um só tempo, salvacionista e ingênua de educação, uma vez que deposita sobre ela a resolução de problemas sobre os quais não tem responsabilidade e controle, e ignora o fato de que a fragmentação – de informação, de conhecimento, de formação, de pensamento – é produzida em relações sociais fragmentadas. Como bem analisa Frigotto (1993),

(...) a cisão que se produz e desenvolve no plano das relações de produção do homem social, enquanto uma totalidade concreta, se explicita necessariamente no plano da consciência, das representações e concepções da realidade. (1993:67).

Então, que tipo de cidadania e crítica espera-se constituir a formação dos jovens de EM? O conhecimento sociológico é necessário hoje, na perspectiva da legislação, não apenas porque o tipo de formação que pode desenvolver nos estudantes é compatível com as demandas do mundo do trabalho (Kuenzer, 2000), mas porque dentro de determinados modelos e relações educacionais pode “*estimular a solidariedade*” (DCNEM, 1998:16), sem discutir os fundamentos que de fato produzem os efeitos sociais negativos. Claro está que a reposição das Ciências Humanas se dá num momento em que problemas brasileiros se apresentam de maneira bastante aprofundada. Mannheim tem razão, nesse sentido, quando diz que “*a ciência da sociedade emerge quando e onde o funcionamento automático da sociedade deixa de proporcionar ajustamentô*”. (Mannheim apud Fernandes, 1976:106).

Em que pesem, por ora, a indefinição e generalidade do termo *cidadania* nos diferentes documentos da legislação, essa compreensão remete às propostas e justificativas de professores, sindicalistas, e outros, que defendem a obrigatoriedade da Sociologia baseados no mesmo argumento da cidadania, acompanhado pelo da crítica, da consciência e da reflexão. Vejamos alguns exemplos:

Em 1998, em uma entrevista ao informativo do SinSociólogo - Sindicato dos Sociólogos do Rio Grande do Sul - , a socióloga gaúcha Enid Backes opina sobre a volta da Sociologia ao EM:

acho extremamente necessário, porque a sociologia ensina às pessoas a terem mais senso crítico. Na verdade, quando falam que o sociólogo é um revolucionário, isso se dá pela natureza da profissão que o obriga a exercer mais o senso crítico. A sociologia busca descobrir os interesses escondidos atrás das ideologias, quem está por trás desses interesses e quem se beneficia com eles. Nesse sentido é que

colocamos a sociologia como uma ciência humana mais crítica, mais voltada, com profundidade, para as relações de sociedade, busca soluções que são capazes de mudar o mundo. Por isso nós somos críticos, e por isso a ideologia, através da sociologia, é importante no ensino do segundo grau.<sup>53</sup>

O Sinesp - Sindicato dos Sociólogos de São Paulo -, otimista ao comentar a possibilidade de aprovação por parte do Senado brasileiro do Projeto de Lei do deputado Padre Roque, que pretendia tornar o ensino de Sociologia e Filosofia obrigatórios no País, considera que

o Senado, aparentemente, é mais receptivo a projetos desse tipo e poderá não criar problemas e, quem sabe, teremos uma tramitação do tipo “vapt-vupt” e, talvez, já para 2001 – quando o novo milênio se inicia e quando comemoraremos 110 anos do sonho de Benjamin Constant, que em 1891, já introduzia, pelo seu projeto de reforma educacional, a nossa ciência em todas as escolas da recém proclamada República – teremos a sonhada introdução da disciplina de Sociologia em nossas escolas, trazendo cidadania, referenciais de análise da estrutura da sociedade, elementos para a reflexão sobre estruturas sociais, e tantos outros elementos à nossa juventude.

Logo adiante, no mesmo informativo, o Sinesp, pedindo apoio de universidades, departamentos de Ciências Sociais, estudantes, professores para que se mobilizem na luta pela aprovação do referido projeto de lei e conseqüentemente, pela inclusão da Sociologia no EM, diz que essa luta *“(...) que não é só dos sociólogos, mas de todos aqueles que almejam uma sociedade melhor, um ensino melhor, uma juventude com uma visão mais crítica e consciente dos problemas estruturais da nossa sociedade”*.<sup>54</sup>

Corrêa (1993), num pioneiro trabalho de estudo de caso sobre a Sociologia no EM em Londrina (PR), acaba por seguir o mesmo raciocínio, ao afirmar a Sociologia como elemento fundamental num processo de formação cidadã dos estudantes, que não se define como enquadramento a uma sociedade preconcebida, mas que ativamente ajudará a construí-la.

---

<sup>53</sup> Informativo SinSociólogos, Boletim do Sindicato dos Sociólogos do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, julho/1998, n.7, p.5.

A trajetória profissional e pedagógica da autora permite observá-la como participante ativa dos processos de redemocratização do País e dos movimentos pelo retorno da Sociologia à escola. À época de seu estudo, tramitavam no Congresso as propostas para a atual LDB, Lei n. 9.394/96, com suas intenções de formar para a cidadania e para o trabalho.

Este era, pode-se dizer assim, um cenário de entusiasmo com as discussões e primeiras ações concretas para a reformulação de políticas educacionais após governos autoritários. Conforme Corrêa (1993),

na década de 80 revivemos em nível político, a rearticulação da crise no país, de forma bastante semelhante a crise da passagem do século. Em ambas tem-se a convicção da não realização da cidadania, manifesta tanto na passagem do regime monárquico para o regime republicano, quanto do militar para democrático. (1993:89. Grifo da autora).

Certamente a autora refere-se à não-realização da cidadania na ótica das camadas populares. Entretanto, essa noção ainda se confunde com um ideal romântico a seu respeito e desejado por grande parte da população brasileira à época, sobretudo no plano da participação política.

Ao que parece, atualmente, marcar a especificidade da Sociologia pela formação cidadã e crítica tem, ao menos, três conseqüências imediatas e importantes. Uma é divorciar as ciências entre as que ensinam a refletir e as que ensinam a fazer. Por que a Matemática e a Química geralmente não são localizadas como lugares do crítico e da cidadania? E será que a Sociologia tem cumprido suas “promessas” de ajudar a construir essas dimensões nos estudantes brasileiros? Uma professora assim encerra sua entrevista quando pergunto sobre observações finais em relação ao assunto da entrevista:

eu acho que nós das Ciências Humanas perdemos muito com as Ciências Exatas. Quando eu cheguei aqui (na escola) no ano passado, eles (os alunos) tinham 6 períodos de Matemática, 4 períodos de Química, 3 períodos de Física, 4 de Português, 2 de Sociologia. Não é com a Matemática que ele vai aprender a raciocinar, o desenvolvimento de pensamento ela não te dá. (Paula).

---

<sup>54</sup> Boletim Sinsesp – Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo, março de 2000, p.1.

A segunda é a associação direta entre Sociologia e transformação social. O estudo de Meucci nos revela que nem sempre a vocação da Sociologia teve esse horizonte.

A terceira consequência refere-se a uma postura dos entrevistados que ignora os processos educacionais que acontecem fora da escola como construtores da criticidade, da reflexão, da humanização e da cidadania. Denota um entendimento restrito de educação.

Sobre essas consequências, é importante sublinhar alguns aspectos. Quanto à primeira é imprescindível visualizar minimamente as condições em que estão se concretizando as aulas de Sociologia. Refiro-me principalmente a escolas estaduais porque é neste âmbito que atuo e, em termos de projeto social, é onde a proposta de ensino dessa disciplina atingiria um grande contingente de jovens.

A par das carências materiais clássicas das escolas estaduais, a carência de formação dos profissionais é espantosa. É difícil encontrar sociólogos ou sociólogas lecionando. Com isso não quero dizer que pessoas de outras áreas do conhecimento não tenham possibilidade de auxiliar na construção de um olhar sociológico e que somente ser formado em Ciências Sociais seria garantia suficiente para isso. Mas esse aspecto é um problema sobre o qual sindicatos, estudantes, profissionais deveriam, organizada e coletivamente acompanhar de perto a fim de garantir que os movimentos em favor da obrigatoriedade da Sociologia na escola reconheçam seus reais desafios, possibilidades e limites.

É preciso observar, ainda, que essa realidade existe basicamente em razão de duas situações: muitos professores em regime de contrato emergencial, portanto ainda estudantes de qualquer curso das Ciências Humanas, ou para preencher carga horária, assumem a disciplina de Sociologia.<sup>55</sup> A esse respeito uma professora entrevistada assim refere a causa das suas dificuldades no ensino da Sociologia:

eu não me sinto bem preparada. Por que eu tenho todo esse tempo de magistério (19 anos) e é a primeira vez que eu trabalho Sociologia. Então chega assim no início do ano, tem que preencher carga horária e te jogam para dar uma matéria que tu não tem... tá a gente gosta, a gente estudou no curso de Pedagogia. Quando eu fiz magistério (normal), também estudei Sociologia. E agente sabe que é importante, tá acostumada a ler textos de jornais, mas para trabalhar com aluno... eu não me sinto assim completamente preparada. (Eliana).

---

<sup>55</sup> Sobre isso ver quadro com perfil docente e de formação universitária dos professores entrevistados para este trabalho, p.26-27.

A despeito das discussões, sobretudo acadêmicas, a respeito da interdisciplinaridade, no momento atual é válido criar um espaço institucional para essa ciência, de modo que ela tenha chances de ser construída e realizada na escola, sem correr o risco de ser diluída em outras disciplinas e ficar a cargo de professores de diferentes áreas do conhecimento. Esses dois elementos certamente contribuem para a manutenção de um imaginário em torno de si de uma ciência menos importante do que outras e que pode facilmente ser assumida por não sociólogos. O desdobramento dessa situação no ensino, conforme observa Meksenas (1994), é o risco, por exemplo,

(...) de, no desenvolvimento do conteúdo, o peso maior recair em uma concepção histórica ou pedagógica das relações sociais. Para garantir sua especificidade é necessário que a disciplina Sociologia seja ministrada por um especialista da área – que requer que ela se torne obrigatória no currículo da escola de 2º grau, entre outras coisas. (Meksenas, 1994:19).

A segunda consequência, liga diretamente a Sociologia à transformação social; esquece-se de que uma maior compreensão da realidade social não é garantia da sua mudança. Uma infra-estrutura epistemológica proporcionada pelos conhecimentos sociológicos pode sensibilizar o olhar para a compreensão e atuação sobre os fenômenos sociais. Contudo, inspirando-me em Paulo Freire (1986), acredito que conhecer e compreender a realidade social é importante para dar-mos conta de situações de opressão, de preconceito, de injustiça, e visualizar outros possíveis. Não significa, no entanto, mudança imediata e linear da realidade e da própria pessoa que a estuda e interpreta.

A terceira, como brevemente referi, entende o processo educativo restrito à escola. Nesse sentido, de maneira geral, a escola reproduz rituais e crenças que pouca relação têm com um ensino crítico. Se os jovens muitas vezes não têm nenhuma possibilidade de ação dentro da sua própria escola porque seus interesses são vistos como sem razão de ser e incompatíveis com uma “aprendizagem de fato”, como vão exercer uma ação naquele sentido? A formação humana, e aí incluem-se a criticidade e a cidadania, constituem-se em amplos processos educativos que extrapolam não somente a sala de aula como o próprio ambiente da instituição escolar.

As teorizações do professor Miguel Arroyo (2000; 1999a; 1999b; 1999c; 1997; 1991) são cruciais para construir uma compreensão do currículo e das vinculações entre educação, escola, cidadania e trabalho e a constituição dos sujeitos nestes espaços. Muito embora o autor não trate especificamente do EM, suas discussões são necessárias e importantes para meu estudo, tendo em vista minhas indagações de pesquisa e também porque são pontos centrais na abordagem deste nível de ensino, cuja função geralmente é explicada pela preparação para a cidadania e para o trabalho. No caso da Sociologia, a primeira é destacada.

A inclusão da Sociologia no currículo médio, como sugestão, a partir da última LDB, ainda que tenha sido fruto de muita luta e pressão de professores, sindicatos e envolvidos com a área, é referida na legislação justamente num momento em que o sistema educativo escolar brasileiro passa por reformas cujo pressuposto é a necessidade de uma nova legalidade, características da escola e do perfil do aluno a ser formado, face aos desafios da sociedade atual. Esses desafios, segundo os legisladores da reforma, referem-se essencialmente a uma sociedade pautada pelo avanço da ciência, pelas novas tecnologias e metamorfoses do mundo do trabalho.

Pretende a reforma, então, nitidamente, ser um “progresso” nas políticas educacionais, no momento em que “atualiza” a escola para as demandas (de quem?) dos tempos atuais.

Arroyo (1999b) ajuda na compreensão dos fundamentos dessa expectativa numa análise que faz acerca de algumas concepções de inovação educativa. Dentre os traços que considera característicos da concepção predominante nas políticas educacionais, cita, como o mais característico, aquele no qual

(...) todas as virtualidades inovadoras são postas numa mudança de conteúdos, na oferta de modelos e parâmetros curriculares. Inovar a escola, nessa ótica, passa por selecionar um conjunto de conteúdos, de competências e de atitudes que deverão ser ensinadas e apreendidas. (1999b:136).

Vista sob essa perspectiva, a inclusão da Sociologia no currículo do EM, seria uma inovação. A seleção de novos conteúdos e disciplinas daria conta da formação de alunos de novo perfil.

Entretanto, a partir de uma visão ampliada de educação básica, que é diferente de escolarização básica, Miguel Arroyo (2000; 1999a; 1999b) questiona a

potencialidade de uma disciplina, e da própria instituição escolar, em formar uma pessoa, um trabalhador crítico e cidadão, discurso comumente enfatizado pelos professores que entrevistei. Segundo ele, subestima-se a centralidade das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da escola, sobretudo as formas não-escolarizadas de educação, na constituição do aluno cidadão, crítico e trabalhador.

Para o autor, as vinculações entre educação e cidadania têm sido feitas sob o foco de um discurso que sustenta “*a tese da imaturidade e do despreparo das camadas populares para a participação e para a cidadania*”. (Arroyo,1999a:33). Nesta tese, há implícita uma lógica social segundo a qual a escolarização é necessária para o exercício da liberdade e da cidadania, o que pressupõe que somente os instruídos, educados e preparados para tal possam agir nos espaços políticos. Em razão deste pressuposto, o autor acredita que a estreita ligação entre educação e cidadania tem servido para justificar justamente o oposto, que afirma a exclusão da cidadania. Na sua opinião,

(...) a vinculação entre educação e cidadania, como condição para a participação, vem agindo durante séculos para justificar a exclusão da cidadania, a condenação das camadas populares à condição de incivilizados, de não-aptos como sujeitos de história e de política, e a legitimação da repressão e desarticulação das forças populares por teimarem em agir politicamente fora das cercas definidas pelas elites civilizadas como o espaço da liberdade e da participação racional e ordeira. A participação fora dos espaços até físicos definidos pelas autoridades competentes continua sendo, até hoje, reprimida como o vandalismo. (ibid, p.39-40).

Neste sentido,

se no pensamento político clássico só os proprietários podiam ser cidadãos, na dimensão pedagógica desse mesmo pensamento, somente os bons podem ser cidadãos. O povo deve ser educado para a obrigação moral. Não as elites, nem as camadas médias, que já nascem na ordem, que internalizam essa ordem na família e nas relações sociais – a educação vem do berço. (ibid, p.60).

Além disso, para o autor, a relação entre educação e cidadania tem se constituído nos marcos de uma concepção que denomina “*romântica do social*”, pois enfatiza a educação ora como elemento integrador, ora como de defesa do indivíduo perante o social. De uma perspectiva consensual e comunitária do convívio social, que se rege pelo princípio da ordem, da harmonia nas relações sociais,

a questão da educação para a cidadania está reduzida a educar para a cooperação no bem-comum e para a superação do indivíduo

possessivo, numa unidade moral articuladora do convívio social (...). Nesta direção, a prática educativa moderna reflete uma concepção do convívio social, das relações indivíduo-sociedade e da cidadania que contém elementos do romantismo e da Sociologia positivista que tanto enfatizaram a educação ora como elemento de defesa do indivíduo frente ao social, ora como elemento de integração do indivíduo no social, reduzido à unidade moral, à coesão, à integração, à cooperação. (ibid, p.57).

Repensar atualmente as relações entre Sociologia e educação é importante e necessário justamente para se pensar o lugar que ela ocupará na relação entre educação e cidadania. Num momento em que vivenciamos metamorfoses nas instituições socializadoras por excelência, como a família, a concepção que se tem de escola e de Sociologia pode situar-se naquilo que Popkevitx (1997:13) chama de “*processo de regulação social*”. Nesse sentido ambas teriam um papel funcional não para a mudança radical das estruturas e relações sociais, mas para os ajustes necessários dos indivíduos ao meio social numa perspectiva de uma integração harmoniosa face aos problemas que corrompem o tecido social contemporaneamente, tais como o desemprego e a violência juvenis, por exemplo.

Por outro lado, mesmo concordando com Arroyo no que se refere aos limites de uma inovação de conteúdos disciplinares conduzir, por si só, a uma melhoria da qualidade do ensino, eu penso que a inclusão da Sociologia no currículo escolar possibilitaria uma ampliação da visão de mundo, de percepção dos problemas e características da vida social dos estudantes, porque é uma ciência que desenvolveu e desenvolve conhecimentos importantes sobre a humanidade e que por isso os estudantes a ela deveriam ter acesso.

Se, por um lado, ela pode operar como mecanismo de controle e reprodução social, incluindo aí a própria dinâmica da instituição escolar, é a Sociologia que, em grande medida, tem propiciado o desvelamento de tais mecanismos. Por mais que ela tenha limitações concretas para desenvolver cidadania e crítica, numa perspectiva transformadora da realidade social, encerra algumas possibilidades de aprendizagens analíticas e compreensivas importantes sobre as condições sociais da existência humana. É nesse sentido que me posiciono a favor dos esforços pela sua inclusão na escola e na educação dos jovens.

### **4.3 Cidadania e crítica – aspectos centrais nos lugares da Sociologia**

Neste momento, cumpre explicitar, centralmente, falas de professores entrevistados, com o objetivo de compreender o lugar que pensam ser o da Sociologia na educação escolar de seus alunos. Essas falas, longe de ilustrarem o certo ou o errado, o válido ou não, servem para desencadear reflexões acerca daquele lugar.

A análise que aqui proponho, tenta captar, nas falas dos professores sobre suas práticas e intenções docentes, além do lugar da Sociologia na formação discente, quais elementos conformam tal expectativa. Essencialmente, o “senso comum” que há em torno da importância da Sociologia para a formação da crítica e da cidadania, que já explicitarei em momentos anteriores deste texto, confirmou-se nas entrevistas. O objetivo aqui é proceder a algumas problematizações acerca dessa constatação.

Parto do pressuposto, construído ao longo da minha prática cotidiana na escola de EM, e segundo informações coletadas junto a professores entrevistados, de que, apesar de o ideário professoral e social destinar à Sociologia um lugar privilegiado na construção da cidadania e da crítica, a instituição escolar, suas características históricas, suas maneiras de funcionar, interditam possibilidades dessa construção.

Outrossim, o ideal em torno da escolarização como pressuposto para que os jovens exerçam suas críticas e cidadanias, respaldado numa crença da precarização política daqueles, por vezes justifica a exclusão do exercício de fato crítico e cidadão por parte desse grupo social.

#### **Apresentando e refletindo as falas dos professores:**

Professores de diferentes escolas que ministram aulas de Sociologia no EM, assim definiram os lugares dessa ciência na educação escolar dos seus alunos.

eu acho que a Sociologia, ela faz com que o aluno reflita um pouco mais sobre o mundo que ele faz parte. (Amanda).

(...) o objetivo realmente que eu acho que é da Sociologia é de transformar num ser humano melhor, eu acho assim, pelo menos pra tu te questionar porque que tu discriminas certas pessoas. De repente quanta gente aí discrimina, é racista, é sexista, é... tudo isso aí. É, realmente eu acho que é isso também, para as pessoas serem

mais críticas em relação... não terem tanto preconceito, tanta discriminação. (Cleonice).

a Sociologia é um suporte para até poder avaliar nosso próprio comportamento para essa sociedade que está aí e como modificar para uma melhor adequação, uma melhor preparação para essa sociedade. E para se tornar mais consciente, mais crítico, não receber as coisas... ‘guela abaixo’, não ser massa. (...) para que eles consigam entender seu papel dentro da sociedade, tentar transformar essa sociedade numa sociedade melhor. Eles vão contribuir através do seu trabalho, através do seu voto consciente, de uma família bem estruturada, que muitos são jovens, ainda vão formar família. (Luíza).

desenvolvimento de análise crítica – cidadania é importante nas discussões dos temas transversais e interdisciplinaridade. É importante no momento em que sociabiliza. (Rafaela).

levar os alunos a uma reflexão e compreensão da sociedade em que estão inseridos; formar cidadãos conscientes; problematizar questões cotidianas; oportunizar espaços de discussão. (Vera).

Em princípio, as falas referem-se a objetivos e características desejáveis e evidentes da Sociologia e da própria função educativa da instituição escolar. Não obstante, como alerta Gentili (2000) acerca da formação do sujeito democrático, que parece guardar proximidade com o sujeito crítico, cidadão, consciente de seus atos,

que a educação, a cidadania, o direito e a sociedade, a justiça e a democracia se vinculam entre si, ninguém, duvida: o problema é como o fazem, sobre quais fundamentos se define tal vínculo, que tipo de educação se relaciona com que tipo de cidadania, de sociedade, de justiça ou de democracia. (Gentili, 2000: 143).

A reflexão de Gentili tem como pressuposto o fato de que os significados não são unívocos; somos nós que os modificamos, os deturpamos, os incrementamos, os compartilhamos ou não, enfim, os criamos. Como bem disse um professor entrevistado, “*sem dúvida o discurso da moda é a construção da cidadania*”. (Décio).

Educar para a cidadania tem sido uma proposta recorrente na voz de legisladores, intelectuais, educadores, políticos, empresários e, atualmente, apresenta-se

como “*uma das fontes de revitalização da importância da Sociologia*” (Meksenas, 1990:17) no EM brasileiro, mas ainda com certa tendência universalizante no seu entendimento.

Arroyo (1999b), por sua vez, observa que educação, participação política, cidadania e democracia são vinculações constantes tanto no que ele denomina “*elitismo autoritário*”, como naqueles que se dizem progressistas. As reflexões e críticas desse autor têm se dirigido ao modo como esses vínculos foram e são construídos no projeto social da burguesia.

Cidadania, por sua forte carga semântica, realmente por vezes é difícil de ser aprisionada em uma definição. A par disso, seu uso banalizado esvazia seus sentidos. Pois, como diz a socióloga Evelina Dagnino (1994:103), “*há uma disputa histórica pela fixação do seu significativô*”, uma vez que variados grupos e movimentos sociais tentam fazer valer seus projetos no interior da sociedade, ora tentando conservar sua cidadania, ora tentando efetivamente conquistá-la segundo diferentes parâmetros, dado que para parte significativa da sociedade “cidadania” ainda é uma mera expressão. Apesar disso e a despeito de uma pluralidade saudável de compreensões, é preciso clarear ao menos o lugar teórico-empírico de onde se parte sob pena de fazer-se referência a tantas coisas e, de fato, não se reportar a nada.

Numa passagem de uma entrevista, encontro outro argumento acerca da importância da Sociologia na vida dos jovens:

eu acho que a Sociologia é importante para o desenvolvimento da cidadania; para as pessoas saberem dos seus direitos e deveres. (Eliana).

Ao mesmo tempo em que a professora situa o lugar da Sociologia como importante na formação de um cidadão, o faz definindo a cidadania a partir da noção de “*direitos e deveres*”. Ainda que breve, a frase suscita algumas questões relevantes para o que me propus a conhecer um pouco mais neste trabalho.

Mais do que “*direitos e deveres*”, o dito acima fala da necessidade de as pessoas “*saberem*” da existência desses. Nesse sentido, poderíamos pensar que a Sociologia, por meio de seus conteúdos e conceitos, teria uma função informativa, possibilitando aos estudantes conhecerem os direitos e deveres dos quais são “possuidores”. Essa é uma

perspectiva reducionista da cidadania como mera condição legal, limitada ao nível institucional e formal. Como bem analisa Gentili (2000), “*a educação, a partir desse enfoque, deveria ser vista como um mecanismo de difusão, de socialização e de reconhecimento dos direitos (civís, políticos e sociais) que definem o campo da cidadania*”. (ibid, p.146).

Reconhecer direitos e deveres é uma dimensão importante na construção da cidadania, pois “*(...) a ignorância pode nos impedir de exercitar esse direito ou de reclamar por seu cumprimento*”. (ibid). Contudo, concordo com Gentili quando diz que mais do que uma definição jurídica, cidadania implica valores e práticas que envolvem o cotidiano das pessoas. Esses valores e práticas fundamentam-se e constroem-se em uma moralidade, cuja natureza é sempre historicamente condicionada. Assim, por exemplo, se falamos numa noção *ampliada e substantiva de cidadania*, que por sua vez suporta uma moralidade democrática,

**a democracia , do mesmo modo que todo valor, é uma construção e, como tal, é sempre instável. Os que aderem a ela devem dotá-la de significado, devem atribuir-lhe sentido, isto é, devem criá-la inventá-la, o que implica vontade de fazê-la digna de reconhecimento social. (2000:151. Grifos do autor).**

Na mesma linha de pensamento, Dagnino (1994) enfatiza a dimensão cultural da cidadania, sobretudo em movimentos sociais atuais, a partir dos quais identifica uma ampliação do espaço político e, por isso, a emergência de sujeitos políticos de novo tipo, de um exercício cidadão de novo tipo, o que ela denomina uma “*nova cidadania*”. Assim, a luta por direitos e, sobretudo, pela criação desses, o direito à igualdade e o direito à diferença, emergentes das lutas dos movimentos sociais, justificariam falar de uma “*nova cidadania*”. Segundo a autora, trata-se de

**um projeto para uma nova sociabilidade: não somente a incorporação no sistema político em sentido estrito, mas um formato mais igualitário de relações sociais em todos os níveis, inclusive novas regras para viver em sociedade (negociação de conflitos, um novo sentido de ordem pública e de responsabilidade pública, um novo contrato social, etc.). (Dagnino, 2000:88).**

Etimologicamente, cidadania deriva de “civís”, expressão latina que se referia à prática de habitantes livres (mulheres e escravos não eram considerados) da pólis (cidade) grega,

participantes de discussões políticas. Nessa visão, ela é essencialmente exercício da atividade política, ainda que numa sociedade escravocrata. Há, entretanto, diferentes concepções de cidadania e pressupostos na sua conexão com a educação.

Palma Filho (1998) salienta que no paradigma liberal de cidadania, cuja origem está vinculada à ascensão da burguesia nos séculos XVII, XVIII e XIX, a proximidade entre educação e cidadania foi importante para a burguesia difundir e socializar seus valores e idéias via projeto educacional. Ainda emergente, defendia interesses universais. A cidadania, então, era uma proposta para todos. Ao tomar o poder político da aristocracia, a defesa burguesa por escola para todos deu-se sob o horizonte de uma sociedade dividida entre proprietários e não-proprietários.

Os ideais liberais advogam que todos os seres humanos são naturalmente iguais, isto é, nascem livres para dispor da propriedade de si próprio, são livres para vender e comprar força de trabalho. Aos proprietários, era necessário um tipo de estudo que ultrapassasse as habilidades manuais, que preparasse “ *futuros condutores dos outros*”. (Buffa, 1999:20). Àqueles cuja liberdade restringia-se a vender sua força de trabalho, cabia a escolarização mínima, necessária ao estabelecimento de um povo disciplinado, ordeiro, com alguns direitos, mas socializado na sua devida posição na hierarquia social. Nesse sentido, escola e cidadania para o povo têm relação íntima com a necessidade de harmonizar as pessoas com a ordem social instituída por um determinado grupo social.

Essa noção parece ser ilustrada em falas de professores sobre o lugar da Sociologia e da educação na vida dos estudantes. Dizem eles:

é o que eu tento passar pra eles é que a Sociologia é importante na medida em que eu ocupo um lugar na sociedade. (...) esta importância do lugar aonde ele está, de como ele se porta. É a Sociologia que vai analisar o comportamento dele, como ele vai fazer. (Amanda).

a informação da sociedade, da transformação dessa sociedade, possibilitando ao aluno o conhecimento de onde ele vive, qual é o papel dele, se pode ou não interferir. (Flávia).

**(...) o estudo da Sociologia, eu acho que ele se justifica na medida em que pelo conhecimento da nossa sociedade, das coisas boas que a nossa sociedade tem e pelas coisas menos boas que a nossa sociedade tem, a gente qualifique as pessoas para dessa forma qualificar a vida em sociedade. A grande meta, grande razão de os seres humanos se reunirem em grupo, que eu não acredito que o**

**ser humano seja um ser social por natureza, como alguns atribuem essa afirmação a Aristóteles. Modernamente, depois de John Locke, na sua obra sobre... numa das suas obras ele escreve sobre o tratado que fala sobre o princípio da negação das suas idéias inatas. Nada nesse mundo nós nascemos sabendo, portanto nós não nascemos sabendo que é bom viver com os outros. Isso é um fruto da inteligência (...) nós aprendemos, o homem aprendeu que é bom viver com os outros, que é o único meio para ele ser feliz. (...) Então eu acho que a Sociologia ela pode abrir os olhos das pessoas para a importância da vida em comunidade, que as pessoas percebam que o bem comum está muito acima do bem particular. Aliás, o bem particular só é possível na medida em que existe o bem comum. (Décio).**

A necessidade dos conhecimentos sociológicos revela-se, então, nas duas primeiras falas, na clareza ou não que o estudante tem do seu papel e comportamento na hierarquia social e “*se pode ou não interferir*”. Na prática escolar, isso se expressaria, por exemplo, numa situação que uma outra professora comenta:

nós temos professores que, além de usarem viseiras, se colocam num pedestal, e não admitem que o aluno lhe faça uma crítica. O professor ainda não consegue fazer uma inter-relação com o aluno; ele se coloca num posicionamento que ele é que sabe, ele é que manda, e ninguém pode questioná-lo. (Paula).

A fala do professor Décio é ilustrativa do que Arroyo (1999a) denomina de uma visão “*romântica do social*”. Ainda que o entrevistado situe uma educação para um convívio social harmonioso, em contrapartida à competitividade e ao individualismo, parece que a equação adequada entre educação e cidadania não se realiza por opostos. Segundo o autor, nessa concepção

**o indivíduo é visto como parte de um todo moral no qual deve ser inserido. A cidadania é vista como aceitação da obrigação moral para o convívio harmônico com seus semelhantes. Educar para a cidadania se reduz a cultivar o senso do valor moral em cada indivíduo, na criança e nos jovens sobretudo. (1999a:58).**

A despeito dos ideais de transformação e criticidade que são recorrentes nas falas, as questões apontadas pela professora Paula seriam alguns dos limites concretos e fortemente arraigados na “*cultura pedagógica*” escolar (Sacristán, 1999); no

desenvolvimento de fato daquelas características nos estudantes, o professor considera-se o centro do processo pedagógico – tanto como definidor absoluto das regras de sala de aula e da sua disciplina, quanto como detentor do conhecimento. Nessa perspectiva, ele é quem vai possibilitar a passagem dos seus alunos de um estado de não-crítica, não-cidadania, não-reflexão, a um estado que contém essas dimensões. Ensinar, por essa ótica “*bancária*” de educação, é transferir conhecimentos. Formar e educar o jovem, a criança, é dar formato a algo indeciso, acomodado, sem forma. (Freire, 1996b:23-28).

A não-correspondência entre as falas e intenções dos professores entrevistados e suas práticas, ao que parece, também se expressa na manutenção de relações de poder desequilibradas, principalmente entre estudantes e professores, conforme refere uma professora: “*O professor (...) se coloca num posicionamento que ele é que sabe, ele é que manda, e ninguém pode questioná-lo*”. (Paula).

Se há um imaginário em torno da contribuição da Sociologia na formação dos jovens num sentido crítico e cidadão e, por consequência, a esperança de constituição de um regime político democrático, na prática social, especificamente docente, reduz-se esse entendimento e opera-se num nível institucional e formal. Parafraseando Dagnino (1994), temos instituições democráticas funcionando de modo autoritário. Ao contrário disso, a construção e consolidação de uma “*sociedade democrática*”, que é mais ampla que um regime político, pressuporia a eliminação do “*autoritarismo social*” que preside as relações sociais.

**profundamente enraizado na cultura brasileira e baseado predominantemente em critérios de classe, raça e gênero, esse autoritarismo social se expressa num sistema de classificações que estabelece diferentes categorias de pessoas, dispostas nos seus respectivos lugares na sociedade. Essa noção de lugares sociais constitui um código restrito, que pervade a casa e a rua, a sociedade e o estado. É visível no nosso cotidiano até fisicamente: é o elevador de serviço, a cozinha que é o lugar de mulher, cada macaco no seu galho etc. (Dagnino, 1994:104).**

A despeito de um atual processo de revisão e construção de uma *nova cidadania* atravessada por leituras e atuações políticas dos movimentos sociais: feministas, homossexuais, sem-terra, ambientalistas, etc., como aponta Dagnino (1994; 2000), parte dos professores de Sociologia entrevistados indica que cotidianamente opera-se com a perspectiva formal de cidadania, que se define centralmente pela consciência do

indivíduo, no caso os estudantes, como “portador” de direitos e deveres. (Ribeiro, 2002; Carvalho, 2002; Eggert, 2002).

Essa situação pode ser em parte compreendida a partir de dois aspectos explicitados no perfil docente e de formação dos professores entrevistados: primeiro, o tempo em que estão no magistério indica que possivelmente não tiveram acesso aos estudos mais atuais sobre o assunto; segundo, a dificuldade que tiveram as entrevistadas em comentar seus referenciais teóricos de formação universitária, e, quando o conseguiram, raramente citaram a Sociologia ou algum estudioso na área, aponta para, se não um desconhecimento de questões de estudo fundamentais dessa ciência, ao menos a pouca importância que tiveram na sua formação enquanto docentes.

Por outro lado, a relação entre educação e cidadania tem sido reclamada e enfatizada por movimentos sociais, mas numa visão diferente da do cumprimento dos direitos e deveres. Refiro-me, dessa forma, sobretudo a movimentos feministas e de trabalhadores rurais que buscam construir noções de cidadania fora dos parâmetros aos quais estamos habituados. (Ribeiro, 2002; Carvalho, 2002; Eggert, 2002; Dagnino, 2002, 1994). A educação e a escolarização tornam-se instrumentos de luta política e se dirigem à compreensão crítica dos direitos e deveres estabelecidos, na tentativa de fazerem valer socialmente suas definições de cidadania. Pois, como adverte Freire (1996b), a despeito de um ensino bancário,

**(...) o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino ‘bancário’, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo ‘conhecimento’ lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do ‘bancarismo’. (ibid, p.279-280).**

Essa passagem lembra que não é só o conteúdo de ensino propriamente que dará conta da formação de uma pessoa com tendências cidadãs e críticas. Compartilhando essa posição, Arroyo (1999a; 1999b; 2000) observa que argumentar a necessidade de escolarização para o exercício sobretudo da cidadania, ignora práticas sociais mais amplas como formadoras dessas dimensões, bem como justifica a exclusão de grupos sociais daquele exercício, tendo em vista que essa perspectiva sublinha a ausência de preparo das pessoas para tal.

Essa postura constitui a tese da imaturidade, do despreparo e da incapacidade de discernimento de camadas populares para a participação política, como bem assinala o autor, que justificou e justifica na história do pensamento e da prática política a exclusão da cidadania e da participação política. Assim,

**(...) quando se continua defendendo a vinculação tão mecânica entre educação, cidadania e participação, continua se reforçando aquela lógica mais global em que ambos nasceram vinculados. Passar pelo alto dessa lógica global e dos efeitos reais que ela legitimou e continuar defendendo a educação como o ritual sagrado de passagem para o reino da liberdade é uma forma de contribuir para que a cidadania continue a ser negada, reprimida e protelada. (Arroyo, 1999a: 40).**

A concepção de inovação escolar e social que permeia os textos legais, porém, enfatiza as reformas curriculares, portanto de inovação via conteúdos. Um dos traços característicos dessa visão oficial,

**(...) é que todas as virtualidades inovadoras são postas na mudança de conteúdos, na oferta de modelos e parâmetros curriculares. Inovar a escola, nessa ótica, passa por selecionar um novo conjunto de conteúdos, de competências e de atitudes que deverão ser ensinadas e aprendidas. (Arroyo, 1999b:136).**

Como se percebe, atualmente a insistência nacional e internacional na necessidade de aumentar a escolaridade dos brasileiros ainda é justificada segundo uma perspectiva de que a escola e os estudiosos que elaboram documentos e pesquisas que norteiam as mudanças na educação, são os portadores da cidadania. Esta, como algo que se constrói via intervenção externa, é a mais freqüente, ao contrário de uma cidadania que se desenvolve no interior da prática social e política das classes. (Arroyo, 1999b:74-75).

Justificar a Sociologia em virtude da formação para a crítica e para a cidadania, pressupõe preparar os jovens para “um depois”; eles precisam aprender certos conteúdos para um dia exercer essas condições. E a escola não faz parte da trama social atual? Nela não se exerce a crítica e a cidadania? Argumentar a importância do conhecimento sociológico segundo aquele horizonte pode negar aos jovens a participação política; protela-se essa possibilidade em vista dos seus “desinteresses, descompromissos, apatias”.

A Sociologia é, seguidamente, conforme já afirmei, também associada à formação para a crítica. Esta enquanto um posicionamento frente à realidade social, tendo como horizonte a transformação social, a mudança de um ordem instituída. As idéias de crítica, cidadania e consciência parecem supor, conjuntamente, mudança. A Sociologia é, desse modo, imediatamente vinculada à transformação social e pessoal. Assim se expressam alguns professores quando questionados sobre o lugar da Sociologia na formação dos alunos:

a Sociologia é... ajuda a gente a ver a realidade com outros olhos, a sair do senso comum, a ter um olhar crítico sobre o senso comum, sobre o que não é comprovado cientificamente. (Cleonice).

a Sociologia vai servir para o pensamento, para a crítica, formação de questionamentos, de posicionamentos. (Paula).

Interessante relembrar aqui a observação de Santos (2002) e Maciel (1986) de que o tema cidadania e democracia reaparecem fortemente no contexto de redemocratização política do País desde fins da década de 70.

Nas entrevistas que realizei, vários professores relembraram a ditadura militar no Brasil e, ao que parece, é essa a origem dos seus ideais de transformação social. Mesmo aqueles que não vivenciaram esse período da história do Brasil, fixam com ele um marco político que divide o País em um momento quando não se podia falar, questionar, reclamar da ordem instituída, e em um outro, atual, quando é preciso aprender a formar pensamentos e questionamentos. Uma professora que estudara Pedagogia à época, e que cursara concomitantemente à sua faculdade várias disciplinas do curso de Ciências Sociais, disse que ficara deslumbrada com a leitura de textos dessa área. A entrevistada relata:

nós éramos proibidas de pensar sobre a sociedade, os problemas da sociedade, nós não podíamos pensar, a minha geração, em função da revolução de 64, ditadura militar. Foi nessa época a minha faculdade. Em 74 eu entrei na faculdade. (...) Então eu fui criada sem poder comentar política, sempre sem... o social não se podia comentar nada, nada. E aí eu descubro classe social, aqueles conceitos, aquela... tudo girava em torno de... a gente começa a analisar porque que está assim, pô mas é a política, mas é o econômico, tudo tem influência e eu comecei a me dedicar mais. (Paula).

Na visão de Sacristán (1999), independente do contexto histórico,

em educação sobrevive, em grande medida, uma forma de entender a mudança social que se nutre de um certo messianismo e da mentalidade burocrática tradicional. Isso consiste em atribuir ao discurso que se difunde uma força capaz de transformar a prática, um discurso cuja realização se tornará realidade pela própria força da evidência de suas virtudes e através da intervenção administrativa. (1999:53).

A persistência na crença da relação positiva entre a Sociologia, a crítica e a cidadania, se mantém pela influência histórica das décadas de 70 e 80 no Brasil e também, parece ser estimulada pelos textos legais que hoje regem o ensino no País. De um modo geral, os professores entrevistados dizem estar a par da situação legal da Sociologia e teceram comentários favoráveis ao teor da LDB e dos PCNEM no que se refere ao lugar da disciplina na promoção da consciência crítica e da cidadania.

olha, eu conheço a LDB, mas especificamente a Sociologia... eu conheço as Ciências Humanas, a História, a Geografia, a Filosofia, a Sociologia, o embasamento teórico que é preparar o cidadão para ser ativo na sociedade, na vida (...). (Flávia).

eu acho que é mais para o desenvolvimento da cidadania mesmo, para as pessoas saberem dos seus direitos e deveres e a importância delas na participação na vida do País. (Eliana).

os Parâmetros são um ótimo referencial bibliográfico para o estudo da Filosofia e da Sociologia, porque estão embasados nos teóricos de ponta da educação. Eles têm um embasamento teórico invejável, críticos. Só que o problema são muito ambíguos, eles são planejados verticalmente. Até eles chegarem acontecer... agora, eles não precisam ter toda essa riqueza que eles têm como referencial bibliográfico, eles podiam ser simples e humilde mas ter surgido a partir da discussão da comunidade escolar, das bases. (Décio).

Essa última fala, do professor Décio, ressalta uma dimensão importante na proposição de reformas no ensino por parte dos legisladores. “*Planejados verticalmente*”, “*até eles chegarem acontecer*”, denota o distanciamento da reflexão e da construção das propostas atuais daqueles que efetivamente têm a possibilidade de concretizá-las no espaço escolar. Em que pesem o “*embasamento teórico invejável*” e a eventual contemplação de tópicos, idéias, objetivos que correspondem a anseios de parte do professorado, na sua origem as propostas não honram ser um documento

discutido e definido com a “*participação da pluralidade de vozes que necessariamente deveria estar presente num processo conflitivo e contestado como é o do estabelecimento de um ‘currículo nacional’*”. (1999:107).<sup>56</sup>

De modo geral os comentários dos professores acima acabam por reproduzir não somente o discurso mais atual das reformas em educação, como as expectativas comuns de professores, sobretudo, em torno da Sociologia. De uma perspectiva histórica, porém, compreende-se que essa ciência foi proposta e serviu a diferentes interesses nem sempre comprometidos com o enfrentamento *radical*<sup>57</sup> da realidade social. Se recordarmos, como o faz Carlos B. Martins, suas origens enquanto ciência com Saint Simon, Auguste Comte e Émile Durkheim, sua função “*(...) seria detectar e buscar soluções para os ‘problemas sociais’, restaurando a ‘normalidade social’ e se convertendo dessa forma numa técnica de controle social e de manutenção do poder vigente*”. (Martins, 1994:50).

Idéia bastante próxima do argumento das DCNEM que justificam o retorno prioritário das Ciências Humanas e, em conseqüência, uma formação de cunho propedêutico, ao EM como “*(...) busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós-industrialismo. (...) é para a educação que se voltam as esperanças de preservar a integridade pessoal e estimular a solidariedade*”.(1998:16).

Comumente, pensa-se na crítica como um argumento desfavorável a algum assunto. Falar mal, fazer apreciação negativa sobre algo, procurar somente as imperfeições e faltas são características desse tipo de crítica. Ou ainda, reduz-se ao conhecimento de uma multiplicidade de opiniões a respeito de um assunto. Duas professoras assim dizem quando percebem que os seus alunos estão se tornando críticos:

simplesmente pelo fato quando ele resolve opinar. Pra mim já é desenvolvimento da crítica. (Luíza).

---

<sup>56</sup> Citação retirada de uma análise dos PCN escrita por um grupo de professores da Faculdade de Educação da UFRGS. Ver: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Escola S. A. – Quem perde e quem ganha no mercado educacional do neoliberalismo**. 2ªed. Brasília: CNTE, 1999, p.107-127.

<sup>57</sup> A expressão *radical* refere-se à compreensão das raízes dos fenômenos sociais com o conseqüente desenvolvimento de ações que buscam intervir e transformar relações sociais estabelecidas que, pressuponho, constituem situações de desigualdade de toda ordem. Inspiro-me, para esse entendimento, em Fischer (1999).

quando ele consegue defender as idéias dele. Quando ele busca argumentar o que ele pensa. (Amanda).

A Sociologia, seus conteúdos, métodos e reflexões, propiciariam meios de construir essa transformação do pensamento, das idéias, alimentá-la e direcioná-la. Os referenciais teóricos utilizados, o tipo de formação que têm os licenciados e a prática em sala de aula anunciariam a feição da Sociologia que efetivamente se tem no EM e as suas virtualidades na formação dos estudantes.

Esse é o sentido que dá Paulo Freire (1986) à educação enquanto instrumento de transformação da sociedade. Quando questionado por Ira Shor sobre o que aprendera no exílio a respeito, sobretudo, de educação e do Golpe de 64, Freire diz que teve uma boa lição sobre os limites globais da educação,

entretanto, - acrescenta o autor - através da educação, podemos de saída compreender o que é o poder na sociedade, iluminando as relações de poder que a classe dominante torna obscuras. Também podemos preparar e participar de programas para mudar a sociedade. (Freire, 1986: 44).

Nesse sentido é que não somente por meio de conteúdos consegue-se o desvelando das relações de poder. Em parte o tipo de textos e autores que são lidos e que inspiram a análise da realidade, proporcionam isso. Entretanto, um peso importante tem o exemplo *vivo* da ação política do professor. Seu engajamento em organizações corporativas, associações de bairro, enfim, sua atuação política dentro ou fora da escola parece estimular o próprio trabalho docente e as expectativas dos estudantes quanto às suas possibilidades de modificar algumas situações sociais. Dois professores assim comentam o desdobramento da sua ação política na sala de aula:

fui secretário da associação comunitária do meu bairro durante seis anos, sou... estou deixando agora de ser presidente do conselho municipal de educação de Viamão (...). Fui secretário do nosso centro de professores aqui da escola. Sou sócio do Cpergs, sou sócio do Sinpro<sup>58</sup>. Participo de todas as greves desde 1980. Porque eu acho que melhor exemplo que o professor pode dar ao seu estudante e futuro trabalhador é lutar pelos seus direitos. (Décio. Grifos meus).

---

<sup>58</sup> Cpergs: Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul. Centro de professores que trabalham em escolas estaduais.

Sinpro: Sindicato de Professores do Estado do Rio Grande do Sul. Sindicato de professores de escolas privadas.

participo... sindicato é o Cpergs. E o Sinpro também porque estou em escola particular. (...) Vamos falar em Sociologia, como eles falaram aqui, na minha casa não passa... não tem ônibus, pára na esquina. Eu digo: mas porque vocês não fazem um abaixo-assinado, são várias pessoas que querem que o ônibus vá por um caminho, vocês têm... vamos levar até o conselho.. até o orçamento participativo, vamos colocar isso. Vocês podem fazer isso. Eles não sabiam. Foi uma aula de uma conversa assim que surgiu sobre até que ponto eu posso ajudar minha família, a sociedade, minha comunidade. (...) não adianta como pessoa, tem que fazer um grupo junto, se várias pessoas moram onde eles moram e onde eles passam é uma lomba, então são quinze, vinte pessoas que passam pelo mesmo trabalho que eles passam. Então tu sozinha não adianta. Então eu acho que eles aprenderam que se eles se unirem e aquilo for para o bem de todos, eles podem... eles têm organismos, eles podem ajudar. (Flávia).

Contudo, quando impera aquele raciocínio “messiânico” do qual fala Sacristán (1999), a crítica apresenta-se constituída puramente pela sua dimensão conteudista, de depósito mesmo de informações e conhecimentos que conduziriam os jovens a uma formação daquele tipo. Ao que parece, tem sido esse, essencialmente, o fundamento da prática docente de professores de Sociologia no que se refere à educação para a crítica, uma vez que o potencial formador dessa ciência é explicado pelos seus conteúdos de ensino. Ainda que a própria ação docente em sala de aula possa ser vista como um tipo de militância, a ausência de práticas políticas dentro e sobre o espaço escolar por parte de professores e alunos, e a relação docente-discente que tem caracterizado o ensino, por exemplo, indicam a desvinculação entre ação e reflexão na idéia hegemônica de crítica.

Essa realidade aponta ora o ativismo, ora o verbalismo dos professores, segundo Freire (1987). “*Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo*”. (p.77). Essa palavra, essência do diálogo que nutre a educação problematizadora, somente pode ser verdadeira quando suas dimensões - ação e reflexão - não são divorciadas. Do contrário, a palavra inautêntica, acredita o autor, “*é uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação*”. (p.78).

Numa acepção dialética, inspirada na palavra e no diálogo como práxis (Freire, 1987), a crítica procuraria compreender um fenômeno não pela sua falta, pela sua negatividade, ou simples diversidade de posicionamentos a seu respeito, mas pelas múltiplas relações e determinações que o produzem. (Fischer, 1999; Frigotto, 1993; Gadotti, 2000). Com relação específica à Sociologia, Meksenas diz que um conteúdo crítico

**(...) é aquele que possibilita entender a totalidade social não como um fenômeno uno, e sim como um fenômeno contraditório (...) Compreender criticamente é, por exemplo, perceber as relações sociais na instituição escola como contraditórias: ao mesmo tempo**

**em que podem possibilitar a alfabetização e a afirmação da cidadania, possibilitam também a evasão (exclusão) e a negação desse direito. (1999: 16).**

Essa perspectiva é ilustrada por um professor entrevistado quando comenta sobre o que é o “*olhar crítico*” a ser desenvolvido pelos estudantes com o auxílio dos conhecimentos sociológicos:

olhar crítico é você observar a realidade de forma radical, isto é, ir a fundo nas questões, não se contentar com as primeiras aparências; é você olhar o mundo e a realidade de forma crítica, que é sobretudo um método. Tudo o que a gente olha, a gente tem que buscar saber o porquê, então radical, crítico. E também a gente tem que ver que todas as coisas nesse mundo não acontecem de forma isolada; elas se interligam. (Décio).

Curiosa a expressão “*olhar*”. Denota movimento. Ora pode ser incisivo, ora abrangente.<sup>59</sup> É um exercício, a um só tempo, agudo e amplo, de aproximação e distanciamento, que possibilita enxergar e compreender o objeto do olhar.

Para Paulo Freire, o posicionamento crítico está dialética e necessariamente implicado com o desenvolvimento da “*curiosidade epistemológica*”. (Freire, 2001; 1996b). Uma postura que o docente libertador deve assumir em si e também como objetivo na sua ação pedagógica com os estudantes. Segundo o autor, é preciso superar uma curiosidade ingênua para tornar-se epistemologicamente curioso.

a superação e não ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. Na verdade, a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’ está associada ao saber comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. (Freire, 1996b:34-35).

Dessa forma, a *curiosidade epistemológica* caracteriza-se como “(...) *inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta (...)*”. (ibid, p.35).

---

<sup>59</sup> Noção baseada em BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto. **O Olhar**. Companhia das Letras, 1988: 65-87.

Em outro trabalho, ao tratar sobre o ato da leitura, Freire (1986) explicita que o desenvolvimento da crítica e, em consequência, da *curiosidade epistemológica* passa pelo exercício necessário e permanente de estabelecer relações entre o texto e o contexto. É uma passagem longa, mas vale lê-la na íntegra a fim de acompanhar o raciocínio do autor:

eu digo que ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor. E o que acontece é que muitas vezes lemos autores que morreram cem anos atrás e não sabemos nada sobre nossa própria época!

Portanto, sou favorável a que se exija seriedade intelectual para conhecer o texto e o contexto. Mas, para mim, o que é importante, o que é indispensável, é ser crítico. A crítica cria a disciplina intelectual necessária, fazendo perguntas ao que se lê, ao que se está escrito, ao livro, ao texto. Não devemos nos submeter ao texto, ser submissos diante do texto. A questão é brigar com o texto, apesar de amá-lo, não é? Entrar em conflito com o texto. Em última análise, é uma operação que exige muito. Assim, a questão não é só impor aos alunos numerosos capítulos de livros, mas exigir que os alunos enfrentem o texto seriamente. (Freire, 1986: 22).

Como percebe-se, a formação para a crítica, nessa ótica, é tomada como um movimento inevitável e dialético entre o que se lê, o conteúdo de ensino, e o que se vê, o que se vive.

o contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica é o teórico. Mas, o que torna o teórico um contexto não é o seu espaço e sim a postura da mente. Daí que possamos converter um momento do contexto concreto em momento teórico. (Freire, 2001:78).

Entretanto, como pensar a cidadania e a crítica na escola, se nesta se percebem, cotidianamente, situações que interditam qualquer possibilidade de exercício da crítica e da cidadania? É bem verdade que essas situações têm que ser criadas e não simplesmente aguardadas de alguém que “bondosamente” irá dá-las. Mas ocorre que algumas garantias são necessárias, a fim de que os diferentes interesses e modos de construir espaços críticos e cidadãos na escola não privilegiem divergências pessoais, acima das questões que de fato interessam à comunidade escolar. Nesse sentido, por exemplo, pautando-me em minha própria experiência docente no ensino da Sociologia, exercer a cidadania e a crítica dentro do espaço escolar pode ter um significado para os

estudantes, outro para os professores e outro ainda para a equipe diretiva. Conforme Gentili,

a formação da cidadania supõe a possibilidade de criar espaços educativos nos quais os sujeitos sociais sejam capazes de questionar, de pensar, de assumir e também, é claro, de submeter à crítica os valores, as normas e os direitos morais pertencentes a indivíduos, a grupos e a comunidades, inclusive os seus próprios. Sem uma prática de autonomia efetiva por parte do sujeito moral, não há possibilidade alguma de construção de uma moralidade autônoma. Sem uma prática efetiva da liberdade, não há possibilidade de construir-se uma moralidade livre. Sem uma prática efetiva da democracia, não há possibilidade de uma moralidade democrática. (1999:154-155).

A socióloga Evelina Dagnino (2000; 1994), com a proposta do surgimento de *uma “nova cidadania”*, muito bem enfatiza o autoritarismo que preside as relações sociais. Pode a instituição escolar ser considerada uma instituição democrática apenas porque incorpora variados grupos sociais? “Todos na escola”, muito provavelmente, é a expressão máxima de uma determinada concepção de educação e cidadania que reduz a força política de camadas sociais a um espaço aparentemente concedido e dentro de certos limites demarcados.

As relações sociais e pedagógicas dentro da escola, na realidade, em grande medida reproduzem relações sociais autoritárias, a despeito de movimentos em contrário; do “*autoritarismo social*” provém o “autoritarismo pedagógico” que interdita reais possibilidades de construção da cidadania, no sentido que lhes conferem Dagnino e Arroyo, e da crítica inspirada em Freire.

O não-reconhecimento das camadas populares de modo geral e dos jovens de forma específica, como sujeitos de opiniões, interesses divergentes, desejos, angústias, no caso desses últimos sobretudo por parte de professores, direção e funcionários de escola, é o primeiro impeditivo para a construção de relações diferentes entre esses segmentos. Pois essas relações estão impregnadas de concepções de mundo, de ser humano, de escola, de jovem, de infância que possibilitam ou não diálogo, também no sentido freireano, uns com os outros.

a dialogicidade não pode ser entendida como instrumento usado pelo educador, às vezes, em coerência com sua opção política. A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador. (Freire, 2001:74).

Essa perspectiva, porém, parece não ocorrer para os professores que entrevistei. Numa determinada questão a eles dirigida sobre as dificuldades que têm para ensinar Sociologia, são unânimes em afirmar a falta de interesse dos alunos. Confesso, tendo em vista minha experiência como docente, que esperava escutar algo sobre as relações internas (de poder) da escola. É verdade, contudo, que a totalidade dos entrevistados não demonstrou realizar nenhum tipo de aula ou de discussão que colocasse em evidência tais relações. Percebi isso quando relataram-me como aconteciam e conduziam suas aulas. As discussões sobre poder, ideologia, massa de manobra, alienação, geralmente, são desencadeadas a fim de promover nos estudantes uma certa “imunização” contra os males da televisão e das enganações dos políticos e pouco dirigidas à escola.

Dois elementos que se destacam nas falas como conformadores das expectativas docentes em torno da Sociologia para a crítica e para a cidadania são, sem dúvida, a metodologia de aula e de avaliação. Acreditam os professores que uma aula de Sociologia deve ser à base de debates, alunos sentados em círculos ou em grupos ao invés de enfileirados e trabalhos e pesquisas, ao invés de provas.

(...) textos dos mais diversificados, que são pontos de partida para a leitura, para a reflexão, para construção dos textos. Não sou muito de trabalhar com questionários porque acho uma forma muito mecânica. As aulas, aulas expositivas-dialogadas porque logo que vão surgindo as questões elas podem ser respondidas. (Décio).

é em círculo a aula né. Cada um... sempre em círculo ou então em grupos, não dá pra ter um atrás do outro. Em grupo, quando há apresentação de trabalhos, questionamentos ou debate não tem como ser diferentes. Depois desse trabalho de pesquisa, eu entro no texto, aí eu entro com a parte teórica da Sociologia, definição de classe social, de status social, relação social, enfim, toda aquela parte teórica. (Paula).

eu avalio pelo interesse deles. Pela... pelos comentários que eles fazem. (...). Depois venho com os conceitos e eles tem que me exemplificar cada um dos exemplos, cada um dos conceitos. (Paula).

é baseado em cima de trabalhos. Geralmente eles debatem. Eu peço para que eles escrevam em grupos, trabalhos em grupo, faço muitos trabalhos. Em Sociologia dificilmente faço prova. Eu não acho um bom recurso. Eu acho que acaba ficando naquela coisa de decoreba, então debate, participação, eu avalio muito essa questão da participação, o dia-a-dia do aluno na sala de aula. Eu até não vou mentir, eu fiz uma prova com eles. Até quando a gente terminou tudo, encerrou tudo de cultura, eu fiz uma prova só para ver como eles estavam mais ou menos, de surpresa. Cheguei na aula e falei: gente, hoje vai ter prova, vocês guardem o material, só para ver o que eles

pegaram. Foi muito positivo, porque tudo o que a gente discutiu na aula então eles sabiam, sabiam realmente. Exatamente eu fiz essa prova para ver se eles estavam aprendendo naquele método, se estava funcionando, e realmente estava. (Amanda).

trabalhos (leituras de textos e questões) em grupos pequenos – apresentação para o grande grupo – discussão; exposição oral, vídeo, músicas, pesquisas de campo. (Vera).

um aluno, que eu achei super interessante no primeiro dia de aula, todo mundo se apresentou, eu me apresentei, falei um pouco de mim, cada um falou um pouco de si assim, e eu pedi para eles falarem sobre algumas questões que eles achassem interessante para dar na Sociologia, para a gente debater. E aí eles... porque eu poderia encaixar em alguma coisa que eu estivesse dando. E um falou sobre clonagem humana. Então a gente começou assim. Até ficou meio solto sabe, mas como foi o aluno que pediu eu achei legal e debati, aproveitei, mas foi legal assim. Aí depois até falei que a gente ia retomar, ia voltar a falar sobre preconceito e tudo. Eu pedi para eles trazerem reportagens sobre clonagem, pedi para eles fazerem uma redaçõzinha... uma redação... e... até tinha pedido vinte e cinco linhas, acharam muito, ah! tudo eles acham muito. (Cleonice).

A forma como conduzem suas aulas realiza diferentes maneiras dos estudantes conduzirem o seu pensamento. E mudanças pequenas no cotidiano escolar, como as disposições das classes, a não-centralização das aulas na figura do professor, os trabalhos e pesquisas em grupos auxiliam paliativamente na construção de práticas e concepções de ensino e aprendizagem consoantes com exercícios de fato críticos e cidadãos.

Digo paliativamente porém, porque, parece-me, o modelo hegemônico de educação sobre o qual está ancorada a instituição escolar, ainda é o da reprodução, da educação bancária. Algumas falas acima muito bem ilustram isso.

A despeito das intenções de um formato de aula que propicie a crítica – em função dos círculos, dos debates, – e a cidadania – também em virtude da possibilidade de participação dos alunos no andamento das aulas, algumas falas denunciam concepções e práticas que se valem desses espaços meramente como instrumento para reconhecimento de conceitos tidos como básicos ou introdutórios à Sociologia. Professores que dizem avaliar o aluno conforme sua atuação em todas as aulas e não acreditar que decorar conceitos “prove” que o aluno aprendeu, acabam por aplicar testes surpresa a fim de, contraditoriamente, “*ver o que eles pegaram*”. (Amanda).

“*Somente o diálogo*, – acredita Freire (1987:83) – *que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo*”. Para tanto, a palavra que constitui o diálogo, necessita ser compreendida e dita na sua dimensão reflexão-ação.

a experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; a sua preocupação em apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos. (Freire, 2001:81).

De outra parte, outras falas indicam que há ações numa direção contrária àquela. Reflexões dialogadas em sala de aula, pesquisas de campo, análise de vídeos e músicas, reportagens jornalísticas como ponto de partida para a análise sociológica, avaliação da aprendizagem para além de provas objetivas, possivelmente apontam para um modelo de educação que busca problematizar a existência social do ser humano.

Outro elemento da prática docente que possivelmente aponta para a persistência da concepção de educação nos moldes da transmissão-assimilação é a adoção de livro didático. Este revela-se não somente um meio de estudo, às vezes o único, do professor sobre os conhecimentos sociológicos, como também o instrumento de onde retira-se e estabelece-se os conteúdos a serem trabalhos na disciplina ao longo do ano letivo. Juntamente com os livros didáticos, revistas e jornais compõem os conteúdos de aulas.

tem os conteúdos mínimos do ano. Os professores de Sociologia se reúnem e fazem um planejamento para o ano. Isso vem da SEC que tu tens que trabalhar. Então a gente se baseia aqui. E aí eu uso esse livro aqui (Introdução à Sociologia, de Pêrsio Oliveira Santos) que é o mais recente que veio para nós. E trabalho com revistas também, a Superinteressante, a Mundo Jovem... (Eliana).

esse é o livro que eu estou usando no momento, um livro que a outra professora me passou. (Livro de Introdução à Sociologia, de Maria Cristina Costa). Como eu não dispunha de nenhuma bibliografia porque na realidade eu sou inexperiente em Sociologia, eu estou aprendendo com eles (os alunos), nisso eu fui bem clara com eles. Então lancei mão do que eu tinha no momento. Mas o livro é bom. Eu sugeri dois temas daqui para partir para temas mais atuais, para ter onde se basear. (Luíza).

eu trabalho muito com Thomas Bottomore, com o Pêrsio de Oliveira Santos, (livros de Introdução à Sociologia),... e tem muitos textos soltos... não me detenho a um autor. (Paula).

a gente trabalha com um livro. Ele é professor da USP, Introdução à Sociologia, o Pêrsio. Então, o que que eu fiz, eu dividi os conteúdos

desse livro com o primeiro e segundo ano (do ensino médio). Então essas partes mais assim introdutórias mesmo, que é grupo social, o que que é a Sociologia, eu trabalhei já com eles no ano passado. Esse ano eu trabalhei o conceito de cultura. E agora eu estou trabalhando instituições sociais. A base (para a definição dos conteúdos e das aulas) é o livro (didático). (Amanda).

Com efeito, a partir de algumas dessas práticas, o conhecimento sociológico não tem sido produzido em sala de aula, apesar da metodologia e das formas de avaliação seguidamente tentarem sugerir o contrário.

Subjacente a essa postura de algumas práticas docentes, persiste, ao que parece, o que Meksenas identifica (1994) como duas tendências no ensino da Sociologia: a conceitual-linear e a temática fragmentada. A primeira “*caracteriza-se por um programa centrado em conceitos apreendidos de modo isolado, como entidades que por si só definiriam as partes das quais a sociedade se compõe*” (p.19), ao passo que a segunda abordagem identifica-se como “*um curso temático, no qual, no lugar das palavras-chaves, elenca-se uma série de temas considerados básicos – cujas partes, também somadas, originariam uma pretensa totalidade social*”. (ibid, p.19).

O desdobramento disso para o estudante é a necessidade de memorizar conteúdos e conceitos, uma vez que a apreensão destes é feita desvinculada da realidade histórica que os produz.

Concomitantemente, porém, convive com essa tendência de educação práticas problematizadoras. E aí parecem localizar-se as “brechas” que proporcionariam perceber os limites daquela tendência na aprendizagem e, de maneira mais ampla, as contradições sociais e das próprias relações escolares.

A observação de Meksenas (1994), entretanto, não procede apenas para os estudantes de EM. A formação universitária também por vezes se dá nesses níveis. Em parte foi possível perceber isso quando os entrevistados comentaram sua formação universitária e seus referenciais teóricos.

De modo geral os professores tiveram dificuldade de comentar a questão que propus sob a denominação *referencial teórico*. Alguns disseram ter se formado há bastante tempo, o que dificultava comentar a questão. A partir dessa situação, pedi para que comentassem autores e livros lidos, disciplinas marcantes na formação, a fim de facilitar a conversa e apreender abordagens e perspectivas a partir das quais examinam aspectos da realidade social. Por formação teórica concebo as referências da teoria e da

prática, de maneira não-dissociada, que norteiam o pensamento, as idéias e as relações que estabelecemos com as outras pessoas e com o mundo.

(...) antes de ser uma questão simplesmente de ordem intelectual, a compreensão da teoria resolve-se muito mais como uma questão de método e de comportamento. Trata-se, portanto, muito mais da postura que assumimos diante do que nos cerca. (...) a questão central da teoria não se trata do ato intelectual em si só, isoladamente, mas da ação do homem como um todo, envolvido no mundo e na relação com o outro. (Pereira, 1994:13).

Teoria, então, distancia-se de abstração e contemplação somente, como também ação não significa a prática pura, pois

a elaboração da teoria não pode dar-se fora do horizonte da prática. Só a prática é fundamento da teoria ou seu pressuposto. Em que sentido? No sentido de que o homem não teoriza no vazio, fora da relação de transformação tanto da natureza, do mundo (cultural/social) como, conseqüentemente, de si mesmo. (ibid, p.70).

Desse modo, o referencial teórico não foi analisado por mim apenas na questão específica sobre as disciplinas e os autores de formação universitária, mas igualmente nas suas concepções de educação, nos relatos de suas aulas, nas suas justificativas às questões provocadas. A pergunta foi formulada, contudo, pedindo o comentário daqueles tópicos em vista, como já referi, da dificuldade dos entrevistados em responder pontualmente uma questão ampla sob o título de referencial teórico. Alguns professores assim responderam:

a disciplina que mais me marcou foi Psicologia. Eu acho que a gente se encontra mais, vai se descobrindo. Eu acho que ela é básica para todas as disciplinas. (Eliana).

na realidade as disciplinas que mais me marcaram tinham a ver muito com a parte mesmo de trabalho com a criança, mais voltada mesmo para a área do magistério, que seria Psicologia... que na realidade a minha habilitação foi na área da Filosofia, Psicologia e Didática. Então em função disso as aulas que mais me chamaram atenção foram realmente desses professores. Sendo que também, embora eu não tenha grandes paixões, mas eu fiquei encantada com a sabedoria da professora de Estrutura do Ensino (...). Sociologia muito pouco. Sociologia eu faço um gancho mais com a Filosofia. Eu tive mais EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros). Não é que não tenha marcado, foram interessantes também as aulas. A gente abordava assuntos atuais, mas o que eu digo assim... claro chamam atenção coisas atuais

que tem que discutir, mas normalmente quando são feitos trabalhos em grupos um faz e os outros só... então faltou muito... eu acho que ficou faltando esse diálogo maior, a gente tinha um tempo x para apresentar, então não dava para se estender muito. Na realidade é um estudo muito superficial da coisa social.

(...)

eu tenho mais recente da Psicopedagogia, que eu fiz pós-graduação. Mas o que eu lembro assim, é Virgínia... não lembro o sobrenome dela, (...) “Dibs em busca de si mesmo”. Ele trata de uma criança com distúrbios de relacionamento... ele caracteriza assim uma criança com autismo, mas não é um autista, depois com o estudo se vê. Quem resolve justamente o caso dele é uma psicoterapeuta, através da ludoterapia. (Luíza).

(...)

da Psicopedagogia pode ser? Porque são mais recentes que eu tenho... Eu tenho da Alícia Fernandez, (..) aí sim, nessa época eu adquiri muitos livros, e de antes assim, livros que interessavam.. alfabetização, livros ligados assim à área das série iniciais eu tenho bastante. Mais... da Jussara Hoffman, (...) da... Lúcia Weiss, Sara Paín, e aqui sem dúvida o Menegola. (Luíza).

gosto muito de História Política e Econômica. Psicologia eu gosto muito. Porque eu lido muito com crianças e pré-adolescente. Então para a aprendizagem é essencial que tu saibas se mentalmente a criança está pronta ou não. (...) Para quem trabalha no magistério é importante que a pessoa saiba o nível de aprendizagem, o que a criança pode aprender dependendo da faixa etária. Claro que isso aí é normal, conforme os meios que ela tem tu podes ir além ou não. (Flávia).

os conteúdos previamente são dados pela escola. Quando eu entrei já tinha. Mas o que que eu fiz agora, aproveitei muito essa época de política e trabalhei os partidos políticos. A gente fez muito trabalho sobre isso, quais são os partidos políticos. Eu trabalho muito com jornal em Sociologia. Sociologia é quase sempre assim. Eu trago um fato, uma notícia para eles. Tem parte da educação, então a gente discutiu muito no primeiro semestre... o primeiro foi mais educação e o segundo agora para o final política, por causa das eleições. (Flávia).

eu trabalho muito com livros de auto-estima, livros do doutor Lair Ribeiro, “Ruptura da mente” um outro livro que eu estou lendo e tiro pensamentos, e... Roberto Shianashiki, do outro aquele... estou esquecendo o nome, mas também é nessa linha assim. Então eu parto sempre de um pensamento, então eu chamo de pensamento do dia e geralmente está ligado ao assunto que a gente vai discutir. (Luíza).

A par da realidade do EM público estadual, brevemente pontuada em outro momento deste texto, especialmente no que se refere ao ensino da Sociologia, autores e livros que de certa maneira compõem o referencial teórico dos professores entrevistados evidenciam uma formação teoricamente fragmentada.

Frigotto, ao analisar a questão da interdisciplinaridade, percebeu que um dos problemas na formação é justamente a “(...) *convivência bizarra de diferentes concepções teóricas e ideológicas*”. (1993:66). A repercussão disso no ensino para os estudantes, possivelmente, é uma visão fragmentada e confusa teoricamente da própria Sociologia. As formas de ver, analisar e significar o mundo, segundo um olhar sociológico, constituem-se a partir da aproximação de diferentes e, até mesmo, divergentes concepções de mundo.

Os referenciais teóricos de formação e de orientação no trabalho dos docentes indicam que possivelmente há um ecletismo no trato com temas sociológicos. A preferência e a utilização de materiais, por exemplo, da Psicologia, da Psicopedagogia, e o uso de livros de auto-estima sugerem que a abordagem dos problemas sociais não se dá, necessariamente, pelo prisma sociológico. Meksenas (1994) percebe isso quando afirma corretamente que em grande parte das escolas não são os profissionais da área que lecionam Sociologia. Outras concepções, portanto, que não a sociológica, sobressaem-se conforme a formação universitária do docente que ministra a disciplina.

O ecletismo teórico observado em alguns professores confirma-se em outros momentos das entrevistas, sobretudo quando os entrevistados teceram comentários a respeito de duas concepções de educação que lhes apresentei. Uma, de Émile Durkheim, que traduz bem o viés funcionalista de educação<sup>60</sup>. A outra, uma frase de Florestan Fernandes<sup>61</sup>, ao contrário da primeira, enfatiza a sala de aula, e por extensão, a educação, como o lugar da mudança social.<sup>62</sup> Alguns professores comentam a respeito da citação de Durkheim:

---

<sup>60</sup> Consideram-se algumas análises do sociólogo francês Émile Durkheim na tendência *funcionalista* porque elas baseiam-se “(...) *na visão da sociedade como um organismo, à semelhança de um organismo vivo, um todo integrado, onde cada parte desempenha uma função necessária ao equilíbrio do todo*”. (KRUPPA, Sônia. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994:55). A frase que escolhi para que os professores entrevistados comentassem parece ilustrar bem essa noção.

<sup>61</sup> O sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, apesar de não ser da mesma época de Durkheim, claramente tem outras influências teóricas que permitem distanciá-lo do viés funcionalista. É considerado o precursor da Sociologia Crítica no Brasil. Escolhi-o por ter importantes textos acerca da educação brasileira nessa perspectiva.

<sup>62</sup> **Os trechos a respeito dos quais os professores teceram comentários foram os seguintes: trecho 1:** “*O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas*

o equilíbrio da economia interna da sociedade é o bem comum. A educação deve preparar o homem para a cidadania, que é o exercício de direitos e deveres. Não apenas como a sociedade esquizofrênica de hoje quer: aos pobres todos os deveres e aos ricos todos os direitos. (...) A educação tem que preparar as pessoas para o bem comum e não para o individualismo, para o consumismo, para a competição. Olha o que se fala mais hoje: em competitividade, competitividade. Ela é excludente, não tem lugar para todo lá. Competitividade é preparar para a exclusão. Nós temos que preparar para o convívio, para a harmonia, para a cidadania, para a inclusão, não para a competitividade. Vê onde tu achas na LDB, nos Parâmetros e na Constituição que a educação deve tornar o homem competitivo. Só aparece educar para a cooperação. (Décio).

pelo o que diz Durkheim o homem tem que ser útil à sociedade em que ele vive, não só na economia, mas, por exemplo, na família, na transmissão de valores, que a gente discute tanto hoje que as crianças não vêm com valores essenciais de casa, como cooperação, como harmonia, como zelo pela própria vida. (Flávia).

o homem nasce livre, por ele ele viveria em contato com a natureza, a sociedade é que o modifica, dita regras, lhe impõe regras, horários, então o homem tem que se moldar.. a educação serve para moldar o homem a essa sociedade. Eu acho que a frase está dizendo isso. Porque se deixar pela natureza do homem, o que que ele vai querer, o homem procura o seu bem-estar... o homem procura a sua felicidade, e a sua felicidade nem sempre é aquilo que o outro está lhe impondo. (Eliana).

Sobre a citação de Florestan Fernandes três professores consideram:

obviamente aqui o Florestan não está falando de uma revolução armada. (...) Só houve duas revoluções até hoje na história da humanidade. Primeira delas, o surgimento da propriedade privada e a Revolução Francesa, onde a propriedade de alguns, no papel, se tornou um direito de todos. Liberdade de iniciativa, todo mundo têm direito à propriedade. Florestan fala de uma revolução intelectual, uma revolução de idéias, uma revolução nas ações, que honestamente eu acho... se a fome, a miséria, a opressão, causam a ignorância, a gente têm que ficar contra elas. (...) a violência nunca vai se justificar, mas essa afirmação que o Florestan está fazendo é preparar as pessoas para primeiro modificar a sua forma de ver o mundo, de ver que esse mundo... que as coisas que estão aí não são tão certinhas assim. (Décio).

---

***o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame da sua economia interna, o seu equilíbrio***. (Émile Durkheim, Educação e Sociologia, 1978:81); e trecho 2: ***“(...) a sala de aula fica na raiz da revolução social”***. (Florestan Fernandes, O Desafio Educacional, 1989:24).

a educação com a ação. Não precisa ser dentro de uma sala de aula, pode ir para o pátio, um museu, eu acho que a educação sem ação não é educação. A educação do meu tempo era uma decoreba. O professor tem que ser aquela pessoa que coloca em choque ou em xeque. (Flávia).

o que faz a maneira como a escola deve ser é a sociedade, cada sociedade tem a sua filosofia, tem a sua escola, então ali o ser humano vai se moldar àquela sociedade... o aluno só vai aprender aquilo que a sociedade quer que ele aprenda. Mesmo que tu não concordes com muita coisa tu tá dentro dessa sociedade, dentro dessa estrutura e tu é obrigada a ... marchar conforme a música. (Eliana).

Quando questionada a respeito da implicação desse último argumento para um ensino crítico, que explicita claramente a necessidade de “marchar conforme a música”, a entrevistada responde:

eles (os alunos) criticam, imagina, adolescente, eles criticam o tempo todo, criticam a gente, a maneira de trabalhar, eles pedem, eles reivindicam, tá, mas a gente dá esse espaço para eles reivindicarem, questionarem, mas eles sabem que para sair e por exemplo conseguir um emprego, para eles viverem nessa sociedade eles têm que ter esse tipo de atitude, o que a sociedade espera deles. (Eliana).

Novamente expressões como mudança, transformação, crítica são recorrentes nos argumentos dos professores. Seguidamente aparecem também idéias que sugerem adaptação a determinadas expectativas sociais. Essas duas funções atribuídas à educação escolarizada por vezes parecem ser contraditórias. No entanto, elas se interpenetram.

Como acredita Fernandes (1966), a escola sempre é parte de um certo *conservantismo social e cultural*, assim como conduz a *influências inovadoras*. Não somente é necessário conservar valores, hábitos e pensamentos a fim de perpetuar a existência humana socialmente, como preparar para as reais e vigentes condições de existência. Desse modo, a mudança de que tanto se fala, sobretudo em relação às potencialidades do ensino da Sociologia, pode representar a atualização de hábitos, valores e pensamentos ao ritmo das transformações de outras instituições sociais.

Freire (1986), por sua vez, percebe a relação entre escola e transformação social a partir de diferentes níveis. A começar pela sala de aula,

(...) a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de um relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. (Freire, 1986:48).

A educação não é a alavanca da transformação social porque ela é que é modelada pela sociedade; é sobre ela que se depositam expectativas sociais. Esse é um real limite da sua atuação. No entanto, na perspectiva da *educação e transformação libertadoras* das quais fala Freire, o “*estímulo à crítica que ultrapassa os muros da escola*” (1986:48) é um elemento imprescindível para denunciar e atuar contra a ideologia dominante. Ideologia, para o autor, se refere ao mascaramento da realidade e das causas dos problemas sociais a favor daqueles que detêm o poder. Cabe aos professores, na sua ótica, proceder a essa denúncia, buscando a razão de ser dos fatos.

Nesse sentido o referencial teórico do professor atua como um reforço ou não dessa ideologia dominante. Suas concepções de mundo e a respeito dos fenômenos sociais não são neutras e divorciadas da sua postura docente em sala de aula. Desse modo, as formas de avaliação e de metodologias de aula alternativas às formas tradicionais e com as quais estamos habitualmente acostumados, bem como a leitura de determinados autores e livros, não revelam por si sós um ensino orientado à criticidade e à *transformação libertadora*. Pois, assim como acredita Freire, de que nem toda aula expositiva é *bancária*, a realidade pode continuar obscura para os estudantes mesmo numa aula cujo formato é um debate ou uma pesquisa de campo. “*A questão é o conteúdo e o dinamismo da aula, a abordagem do objeto a ser conhecido. Elas reorientam os estudantes para a sociedade de forma crítica? Estimulam seu pensamento crítico ou não?*”. (Freire, 1986:54).

As dificuldades maiores dos professores, porém, no ensino da Sociologia, segundo eles mesmos, ficam a cargo do público do EM: adolescentes e jovens, principalmente.

vários professores falaram: ah! porque eles (os alunos) não querem nada com nada, os alunos não querem nada com nada, essas coisas assim. (Cleonice).

pouca leitura dos alunos; alienação destes em relação às 'questões atuais' (por vezes não sabem opinar sobre acontecimentos recentes por não lerem); descontracção demasiada-descompromisso. (Vera).

eles não têm noção nenhuma, os alunos. É a primeira vez que eles estão tendo Sociologia. Então tudo que tu lança é novidade para eles, eles não têm nenhuma idéia, nada, nada, nada. Inclusive às vezes tu pede para eles te darem uma idéia que tá no texto e eles não sabem se expressar. (Eliana).

eu acho que eles não valorizam (a Sociologia). Porque não cai no vestibular, em concurso, vestibular. Eles valorizam mais Português, Matemática, Química, Física, que são as disciplinas que eles... (Eliana).

desculpa, mas nem isso eles valorizam. Eles não estão nenhum pouquinho preocupados. Agora que eles estão vendo no Português, tu dá umas questões de vestibular tu vê que não sabem nada. (professor, colega da professora. (Eliana).

Arroyo (2000) diz que em seus diálogos com professores percebe que estes vêem a infância, a adolescência e a juventude como apáticas e desmotivadas. Esse sentimento dos professores contribui para que se sintam desnecessários aos seus discentes, pois estes não demonstram vontade de aprender, curiosidade e disposição para aprender as suas lições.

Entretanto, é preciso indagarmos: de onde vem o desinteresse, a apatia, o descompromisso, a falta de vontade de estudar dos nossos jovens?

esse sentimento bastante generalizado no magistério, de que os alunos não querem nada com nada, é socialmente preocupante porque se é verdade que as novas gerações brasileiras não querem aprender é porque chegaram num grau de desumanização tal que a curiosidade, a vontade de aprender a ser, de experimentar a vida, de saborear existência humana, de ser humanos está sendo quebrada já na infância. (Arroyo, 2000:56-57).

Para o autor essa situação da infância e da juventude espelha não somente nosso fracasso enquanto educadores, mas da nossa civilização, da nossa cultura.

reflete que à nossa infância, adolescência e juventude não está sendo roubado e negado apenas o direito a conhecer a leitura e a escrita, as contas, o saber científico e tecnológico... está sendo roubada a vontade de saber, de experimentar, de ser alguém. (ibid, p.57).

Dessa forma, creditar o não-interesse pela escola, pela Sociologia, enfim, o fracasso escolar dos estudantes a eles mesmos, às suas desmotivações em estudar e aprender, desconsidera outras dimensões que determinam tanto nosso fazer pedagógico, como a vontade dos estudantes em aprender.

Quando os professores que entrevistei dizem que os alunos não lêem, são descompromissados, que não querem nada com nada, de certa maneira não inocentam apenas a si mesmos como também a concepções e práticas arraigadas na cultura pedagógica. Colocar a culpa no aluno pelo fracasso escolar, expresso na evasão, na repetência, e até mesmo nas dificuldades de ensino de uma disciplina, como escutei dos professores, é um argumento que inocenta o Estado, a ordem social e suas políticas. Falar em aluno evadido é jogar-lhe a culpa pelo seu fracasso.

Nesse sentido, quando professores dizem que os alunos não se interessam pela Sociologia, que, na verdade eles não se interessariam pelos estudos de modo geral, afastam a possibilidade de pensar o problema de uma perspectiva diferente: o quem tem a escola que não interessa aos alunos? O que tem a escola que afasta o interesse dos alunos por ela? De modo específico, o que tem a Sociologia para que os alunos não gostem dela? Como a Sociologia tem sido construída para que os alunos achem-na desnecessária, sem sentido?

Equacionar a questão da importância do ensino da Sociologia com a realidade do ensino, sobretudo público, requer que se busque em primeiro não um culpado, mas compreender a complexidade da situação. Colocar a culpa exclusivamente no aluno pela sua desmotivação com a escola e com o estudo, acredita Arroyo (1991), é expressar uma visão que:

(...) está ainda impregnando a visão de muitos profissionais da escola, das classes dirigentes e da burguesia. Com essa mentalidade, não haverá condições de avançar na construção de uma escola possível e necessária para a libertação das classes subalternas. (1991:23).

É nesse horizonte que falar da importância da Sociologia na escola para a formação da crítica e da cidadania nos jovens não tem sentido. Se o acesso de grandes contingentes de pessoas à escola pode qualificar esta como uma instituição democrática, o fato é que, as relações sociais e pedagógicas que se produzem no seu interior estão

impregnadas de autoritarismos que reforçam algumas visões de infância e juventude. Especialmente sobre esta, como venho evidenciando, constrói-se uma noção universal e negativa a seu respeito, como se todos os jovens fossem desinteressados, apáticos e precarizados politicamente.

Arroyo, em seus diálogos com professores, provoca o relato de uma situação que dá pistas do quanto o sentido do nosso trabalho de educadores é mais amplo e mais profundo do que o simples repassar de conteúdos das nossas matérias. Ele nos conta:

lembro-me de um professor de biologia que experimentava como tantos e tantas o desinteresse dos adolescentes para com sua matéria. Perguntei como saía dessa.

‘Quando percebo que o desinteresse dos alunos chega ao limite, me disse, apago o quadro, fecho o livro, me sento sobre a mesa e começo a falar de minha vida, quando era adolescente, jovem, de minha relação com os filhos, adolescentes... O silêncio e a atenção voltam, eles se abrem e falam de sua adolescência, sua música, suas dúvidas e curiosidades. Dialogamos um tempo juntos sobre sua curiosidade e suas questões . Descobri que os adolescentes e jovens têm muita vontade de saber sobre a vida (não é essa minha matéria?) mas sobretudo muita vontade de saber-se e de saber sobre mim, minhas inquietações, meus tempos de adolescência e juventude. Esperam que revele meu percurso humano’. (Arroyo, 2000:66-67).

Parece-me claro que, apesar de suspeitas em contrário, a Sociologia tem algumas possibilidades importantes a cumprir na educação escolar dos jovens. Principalmente no que se refere à ampliação da visão de mundo acerca da realidade social, tendo em vista que é uma ciência com conhecimentos importantes acumulados sobre a humanidade e aos quais os estudantes deveriam ter acesso. Seu instrumental teórico-metodológico serviria de suporte para as reflexões sobre a realidade social, potencializando práticas cidadãs e críticas.

Contudo, isso depende das condições de seu ensino e das concepções que permeiam as práticas; se os conteúdos são considerados meramente como estáticos, são depósitos de conceitos, que possivelmente não auxiliarão naquele tipo de formação. De outro lado, se a escolarização e a própria Sociologia transformam-se em pré-requisitos para o exercício da cidadania e da crítica, mais, contraditoriamente, contribuem para a negação desse exercício.

A Sociologia, acredito, pode integrar um processo de reflexões profundas sobre o que tem sido a escola para os jovens, sobretudo de camadas populares, sobre como tem sido e como podem ser diferentes as relações sociais que possibilitam ou não a

crítica e a cidadania, na perspectiva freireana e da “*nova cidadania*”, respectivamente. A institucionalização da Sociologia, que, em última análise, é o cerne dos esforços e movimentos pela sua valorização social, pode vir a aprisionar e acomodar suas potencialidades questionadoras à rigidez dos processos escolares, ou, de outra forma, provocar esta para que reveja seus fundamentos e suas propostas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intitulo dessa forma este momento final do meu trabalho porque o que é possível fazer são, de fato, reflexões finais. De maneira alguma trata-se de uma conclusão no sentido de findar e resolver uma indagação investigativa. Pois não somente o próprio tema estudado não se esgota aqui, como o processo mesmo de pesquisar é incessante.

(...) a substância da pesquisa está em ter-se um tema, colocar-se uma questão que centralize nossas incessantes buscas de esclarecê-lo sempre melhor, de entendê-lo em suas sempre novas dimensões e desdobramentos. Não se esgota nunca, por isso, a pesquisa, não se conclui de todo, exigindo, isto sim, um suceder de etapas encadeadas, sinais de que não se está parado.<sup>63</sup>

A proposta, portanto, é retomar reflexões centrais ao tema estudado, bem como proceder a uma auto-reflexão da pesquisa, indicando suas possibilidades e seus limites.

A demanda por repensar a situação e trajetória escolar da Sociologia decorre do seu retorno recente e da sua história inconstante nas recomendações curriculares para o EM brasileiro. Centralmente, tratou-se neste trabalho de compreender os lugares da Sociologia na educação escolar de jovens, segundo expectativas de professores que ministram essa disciplina no EM. A par disso, foi possível perceber em alguma medida como ela tem se constituído na escola e as possibilidades de concretização daqueles lugares.

O recorte metodológico justificou-se, no atual momento de constituição da Sociologia como conhecimento escolar, na importância que têm os professores na construção e consolidação desse conhecimento nesse espaço. Suas expectativas e

---

<sup>63</sup> Marques, Mário Osório. **Escrever é preciso** o princípio da pesquisa. 2ªed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998:141.

concepções constituem-se em dimensões significativas na configuração das suas práticas docentes.

Uma retrospectiva histórica indicou que as motivações que tiveram as várias leis para incluir ou banir a Sociologia do ensino secundário estiveram, a despeito dos movimentos e reivindicações pelo seu retorno, atreladas às concepções não somente políticas, mas que diziam respeito às funções da ciência na sociedade nos diferentes contextos sociais. De maneira mais ampla, eram e são concepções engendradas conforme o contexto social, político, cultural e econômico das várias épocas.

Assim, desde a primeira iniciativa pela sua inclusão na escola, em 1891, observa-se as forças que requeriam suas especificidades. À época, a necessidade de consolidar valores republicanos, pediam jovens formados com mentes novas, compreendendo racional e cientificamente o comportamento humano, por isso os estudantes teriam aulas de *Sociologia e Moral*.

Também outros momentos marcantes no que se refere à relação explícita entre a Sociologia nos programas escolares e o meio social, são as épocas autoritárias do Estado Novo e da Ditadura Militar no Brasil. De um modo geral, nesses cenários, as Ciências Humanas foram desvalorizadas. De um ponto de vista histórico, portanto, a Sociologia teve diferentes lugares conforme as possibilidades sociais e políticas do momento.

Não é outro o sentido dos recentes textos legais que sugerem o seu ensino. É bem verdade que desde a década de oitenta há movimentos de professores, profissionais e estudantes para a sua inclusão nas escolas que têm pressionado uma certa valorização social pela área. Contudo, como procurei registrar em algumas reflexões sobre as reformas atuais no EM brasileiro, a cada momento histórico há uma lógica que permite a incorporação de certas práticas e ideais. Dizem que à época da Ditadura Militar a Sociologia era temida por conta do seu potencial questionador e esclarecedor das estruturas sociais. Por isso foi retirada das escolas. E hoje, ela não mais é temida?

A reforma empreendida no EM, especificamente, e na educação escolar, de maneira geral, pretende instaurar inovações pedagógicas em vista das demandas da contemporaneidade. Sobretudo são as mais recentes tecnologias da comunicação e da produção que requerem seres humanos com capacidades aprimoradas, capacidades essas que nos textos legais convencionou-se chamar “competências”. Esse é o argumento dos legisladores da reforma.

Para Kuenzer, entretanto, a “*pedagogia das competências*” expressa necessidades formativas do estágio atual do capitalismo, evidenciando, assim, a forte relação das orientações atuais para o ensino com o meio social externo.

Certamente a história humana não se produz em “mão única”; diferentes e divergentes interesses e propostas acontecem ao mesmo tempo, disputando legitimidade social. Em razão disso, percebeu-se a reforma como parte de um processo mais amplo onde outras esferas sociais alteram-se e procuram integrar as funções da escola às suas necessidades. Mas não, contudo, sem resistências e contrapontos. Os movimentos em favor da inclusão da Sociologia nos programas curriculares e sua referência na LDB em alguma medida ilustram isso.

A importância da Sociologia tem sido reclamada por sindicatos, professores, estudantes sobretudo como formadora das dimensões cidadã e crítica dos estudantes. Os professores que entrevistei, na sua totalidade, indicam essas características. De fato algumas concepções e práticas docentes, numa abordagem dialética, oportunizam esse tipo de formação com a Sociologia.

Entretanto, observei por meio de alguns relatos de intenções e de práticas dos professores, uma série de elementos que interditam essa possibilidade. Esses elementos em grande parte referem-se às características inerentes ao funcionamento da instituição escolar, da forma como habitualmente a conhecemos: divisão dos tempos, formas de avaliação, condições de trabalho dos professores, concepções dominantes de educação. São esses elementos, as ações e concepções, juntamente com as influências de outras agências sociais que os sujeitos formam a sua moralidade.

a escola é uma agência moral porque as práticas que ali se desenvolvem formam e marcam a dimensão moral da subjetividade de quem a assiste: desde a disposição do espaço na aula e do lugar (não físico, mas social) atribuído a meninos e meninas, até as formas de avaliar e os conteúdos das disciplinas ministradas. (Gentili, 1999:153).

Nessa perspectiva se o lugar da Sociologia, em particular, e da educação e da escolarização, em geral, é desenvolver a cidadania e a crítica, conteúdo e forma constituem essas dimensões. Isso significa, como bem diz Gentili (1999),

sem uma prática efetiva de autonomia por parte do sujeito moral, não há possibilidade alguma de construção de uma moralidade autônoma. Sem uma prática efetiva da liberdade, não há possibilidade de construir-se uma moralidade livre. Sem uma prática efetiva da

democracia, não há possibilidade de uma moralidade democrática. (ibid, p.154-155).

A despeito de professores muito bem intencionados em compreender seus alunos, em estudar Sociologia para ensiná-la, pois sua área de formação geralmente é outra, as maneiras de funcionar da instituição escolar, a “*cultura pedagógica*”, as concepções de educação centradas numa relação que privilegia o professor em detrimento do estudante, a não-discussão, em virtude da não-percepção, muitas vezes, das relações de poder dentro da própria escola, não estendem o exercício crítico e cidadão às práticas e relações pedagógicas e escolares. É por aí que aponto a existência de “*autoritarismo social*” que persiste nas relações sociais e impedem que as intenções dos professores se realizem. Pois “*de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças*”.<sup>64</sup>

Muito pouco sabemos e compreendemos dos nossos alunos. Suas vontades, suas expectativas, suas experiências de vida. Nossa preocupação maior, diz Arroyo (2000), se fixa na nossa matéria, nas lições e conteúdos que temos que “transmitir”, nos tempos que temos que cumprir, períodos de aulas, entrega de notas. Essa realidade é tão presente que me fez recordar as dificuldades de toda ordem que tive de enfrentar para conversar com os professores entrevistados para esta pesquisa. Dificuldades essas minhas e deles, em função, sobretudo, das questões destacadas por Arroyo.

Em razão dessa perspectiva de educação ainda calcada no modelo de transmissão-reprodução de conteúdos e do ensino resumido às suas funções burocráticas, reveladora da persistência real de uma “*educação bancária*”, a Sociologia não tem sido espaço de reflexão e produção do conhecimento para professores e estudantes; sua presença em sala de aula não tem despertado a “*curiosidade epistemológica*” dos alunos, o que na visão de Freire (1996b; 2001) é condição imprescindível para a construção da crítica.

Minhas idas a escolas para entrevistar professores, conversas com colegas professores, conversas com meus alunos, fazem-me visualizar uma realidade bastante complexa da escola de EM hoje. Não se trata de indicar um culpado pelos desinteresses, pelos fracassos, pelas dificuldades, simplesmente porque não há esse “um culpado”. A

---

<sup>64</sup> Professora Edina Castro de Oliveira no prefácio à obra **Pedagogia da Autonomia** (1996), de Paulo Freire.

trama escolar compõe-se de relações, práticas e concepções que, ao que parece, precisam ser repensadas e problematizadas em vista das necessidades de humanização das crianças, adolescentes, jovens e adultos.

De outra parte há atualmente compreensões e situações pedagógicas que sinalizam a emergência de uma *educação problematizadora*. Especificamente no ensino da Sociologia esse é o contexto onde de fato constrói-se o olhar sociológico crítico e cidadão numa abordagem *radical*<sup>5</sup>. Como bem disse um professor entrevistado:

olhar crítico é você observar a realidade de forma radical, isto é, ir a fundo nas questões, não se contentar com as primeiras aparências. Tudo o que a gente olha tem que buscar saber o porquê, então radical, crítico. E também a gente tem que ver que todas as coisas nesse mundo não acontecem de forma isolada; elas se interligam. (Décio).

Se são as formas de existir e funcionar da instituição escolar que impedem um ensino nessa direção, permanecendo o argumento da crítica e da cidadania no plano formal e da retórica apenas, também é correto afirmar que a educação problematizadora tem se constituído nesse mesmo espaço a partir de relações diferenciadas.

Resta saber como se articulam na prática elementos do fazer pedagógico escolar, de modo que propiciem uma educação dessa natureza, especialmente no ensino da Sociologia. Um estudo nesses moldes certamente implicará, como recurso metodológico central, observações exaustivas no cotidiano escolar.

Também ir às raízes filosófica e epistemológica da “crítica” e da “cidadania”, desvelando historicamente suas origens e seus usos, poderá qualificar os argumentos em defesa da Sociologia na escola. Se não me foi possível proceder por ora a um estudo com tal envergadura, um de seus mérito, acredito, está em alertar introdutoriamente para essa questão.

A problemática do ensino da Sociologia recém começa a despontar no âmbito social, acadêmico e escolar. Por isso mesmo carente de reflexões e problematizações aprofundadas, a fim de que se solidifique como uma área importante de investigações. E seu estudo não pode ser descolado de análises a respeito da escola, porque é nesse espaço que se criam seus desafios e possibilidades na formação dos jovens. Em última análise, trata-se da institucionalização da Sociologia, isto é, sua subordinação à dinâmica escolar.

É a partir dessa hipótese que o presente estudo aponta duas necessidades investigativas: 1) a de caracterizar a realidade atual do ensino da Sociologia em escolas do Rio Grande do Sul; 2) e a de examinar questões relativas à formação dos docentes na área de forma densa. Foi a partir da dimensão empírica deste trabalho que essas questões mostraram-se prementes de reflexões e pesquisas. Uma investigação dessa natureza não seria possível por ora, tendo em vista o tempo que demandaria sua realização, bem como o tempo necessário para uma adequada análise dos dados, complexos, certamente, que produziria.

Entretanto, apesar dos desafios postos, seja pela realidade do sistema público de ensino, seja pela formação dos professores, é bem possível que a Sociologia na escola seja compatível com as expectativas de saber e aprender dos jovens do EM; com suas expectativas de cidadania e de crítica. Desde, porém, que contínua e incessantemente seja ela mesma autocrítica, sobretudo em relação às tramas sociais internas à escola. É bem possível e necessário construir uma “*nova cidadania*” com um forte e específico lugar para a escola, com novas regras de convivência, novos valores, novas posturas. Desde, porém, que todas aquelas pessoas que a constituem assumam importância nos processos decisórios.

A Sociologia na escola e na formação dos jovens, tem um lugar importante na construção do “olhar sociológico”, que longe de se restringir ao erro epistemológico da “*educação bancária*” – transmissão/depósito de conteúdos nas mentes dos estudantes – pauta-se no exercício mesmo de análise; olhar ora incisivo, ora abrangente; a um só tempo agudo e amplo, de aproximação e distanciamento que possibilita enxergar e compreender o objeto do olhar.

Nessa perspectiva o instrumental teórico-metodológico – conceitos, termos, autores, abordagens – dos conhecimentos sociológicos não são fins em si mesmos, mas suporte para a construção desse olhar diferenciado sobre o mundo social; eles são parte de um processo mais amplo que de fato conduz as pessoas à cidadania e à crítica numa acepção dialética; um processo que inclui aprendizagens do Português, das Artes, da Matemática, da Biologia, da Química, da Geografia, da História, enfim, de todas as ciências, bem como aquelas que se processam no decorrer das nossas vidas: nas

---

<sup>65</sup> Ver compreensão a respeito na p.98, nota de rodapé 57.

religiões, nos bairros, nas viagens, nas famílias, na vizinhança, nos recreios escolares, no grupo de amigos, nas comemorações, nas leituras solitárias ou compartilhadas...

As reflexões da Sociologia num nível micros social, acredito, podem integrar um processo de problematizações a respeito da dinâmica escolar: suas relações, suas crenças, suas funções, enfim, suas maneiras de funcionar. A institucionalização daquela disciplina, que, em última análise, é o cerne dos esforços e movimentos pela sua valorização social, possibilita o aprisionamento das suas potencialidades questionadoras à rigidez dos processos escolares, ou, de outro lado, a provocação para que estes revejam seus fundamentos e suas propostas.

## OBRAS CONSULTADAS

ABRAMO, Helena Wendel, FREITAS, Maria Virgínia de, SPÓSITO, Marília Pontes (org.). **Juventude em debate**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**; tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANÁLISE do documento 'Parâmetros curriculares nacionais'. Faculdade de Educação da UFRGS. SILVA, In: Tomaz Tadeu da e GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Escola S. A . – Quem perde e quem ganha no mercado educacional do neoliberalismo**. 2<sup>a</sup> ed. Brasília: CNTE, 1999, p.107-127.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Alfabetização e Cidadania – **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, n.11, abril de 2001, p.9-20.

\_\_\_\_\_. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens.3<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1999a, p.31-80.

\_\_\_\_\_. Experiência de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 1999b, p.131-164.

\_\_\_\_\_. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso João (org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola?. São Paulo: Xamã, 1999c, p.13-41.

\_\_\_\_\_. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação), p. 138-165.

\_\_\_\_\_. Pedagogia das relações do trabalho. **Trabalho e Educação**/Revista do NETE, Belo Horizonte-MG, ago./dez.1997, n.2, p.61-67.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1991. (Coleção Educação Popular, n.8).

BAQUERO, Marcello; BAQUERO, Rute Vivian Angelo; GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Reflexões sobre a pesquisa nas ciências humanas. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, mar.95, n.2, p.17-32.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33ªed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção primeiros passos:203).

CANAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico), p.29-42.

CARRAHER, David W. **Senso crítico**: do dia-a-dia às ciências humanas. 5ª ed. São Paulo: Pioneira, 1999. (Manuais de estudo).

CARVALHO, Lejeune Mato grosso Xavier de. **Desenvolvimento da Sociologia no Brasil**: história e perspectivas. Trabalho apresentado no XIV Congresso Internacional de Sociologia da International Sociological Association – ISA, Montreal, Canadá, de 26 de julho a 1º de agosto de 1998, texto mimeo.

CARVALHO, Marie Jane Soares. **Feminismo, educação e cidadania**, texto mimeo., 2002. Texto captado no endereço eletrônico: [www.asmulhereseafilosofia.hpg.ig.com.br](http://www.asmulhereseafilosofia.hpg.ig.com.br)

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, 2, 1990, p.177-229.

CORRÊA, Lesi. **A importância da disciplina Sociologia no currículo de 2º grau – a questão da cidadania**. São Paulo, PUCSP, 1993. Dissertação de Mestrado.

CORRÊA da Silva, Kelly Cristine. **Reflexões em torno da Sociologia no ensino secundário brasileiro**: elementos históricos e perspectivas atuais. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo-RS, 2000. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Ciências Sociais.

COSTA PINTO, Luiz de Aguiar. O ensino das ciências sociais no Brasil. **Sociologia**, vol. VI, n.1, 1944.

DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo; ALVAREZ, Sônia. **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**: novas leituras. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2000.

DAGNINO, Evelina. **Anos 90**: Política e Sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAYRELL, Juarez. **O rap e o funk na socialização da juventude**, 2001a, texto mimeo.

\_\_\_\_\_. **O jovem como sujeito social**, 2001b, texto mimeo.

DAROS, Maria das Dores; NASCIMENTO, Carla D' Lourdes do; DANIEL, Lezianny Silveira. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). **A Sociologia na formação dos professores catarinenses**, texto mimeo.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. (Biblioteca tempo universitário; 96).

\_\_\_\_\_. **Pobreza Política**. 5<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.27).

\_\_\_\_\_. **Educação e conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIETZ, Mary G. O contexto é o que conta: Feminismo e teorias da cidadania. **Revista Debate Feminista**, volume especial, México: Metis, 1999, p.3-28.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 11<sup>a</sup> ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EDUCAÇÃO e Sociedade. **Dossiê Ensino Médio**. Ano XXI, n.70, abril de 2000, Campinas-SP.

EGGERT, Edla. **Mulheres e cidadania**: reflexões em torno da participação delas no Orçamento Participativo do estado do Rio Grande do Sul – Região do Vale do Caí entre 1999 a 2001, texto mimeo., 2002.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

\_\_\_\_\_. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

FERNANDÉZ ENGUITA, Mariano. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FERRARO, Alceu et al. O “paradigma” da exclusão: discussão conceitual e pesquisa em educação. **Cadernos de Educação FaE/UFPel**, Pelotas (13);131-145, ago./dez.1999.

FISCHER, Maria Clara Bueno. Um lugar para a educação numa prática sindical transformadora. **Estudos Leopoldenses** – Série Educação, São Leopoldo/RS, vol.3, n.4, 1999, p.21-37.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D’água, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 18 (2):63-72, jul./dez. 1993.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 8ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. **Seminário Internacional de Reestruturação Curricular** – Utopia e Democracia na Educação Cidadã. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000, p.143-156.

\_\_\_\_\_. **O conceito de empregabilidade**. Seminário Nacional sobre avaliação do Panflor – uma política pública de educação profissional em debate. São Carlos – SP, 4 e 5 de março de 1999; Anais do Seminário, organizada por Lúcia Helena Lodi. São Paulo: UNITRABALHO, 1999.

GIGLIO, Adriano Carneiro. **A Sociologia na escola secundária**: uma questão das ciências sociais no Brasil – anos 40 e 50. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1999. Dissertação de Mestrado.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Tendências epistemológicas da pesquisa educacional**. Mimeo. 2001, 12p.

KUENZER, Acácia. **Trabalho e educação no século XXI**. Palestra na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 11/07/2001a.

\_\_\_\_\_. **Educação profissional**: categorias para uma nova pedagogia do trabalho, texto mimeo., 2001b.

\_\_\_\_\_. **Educação, linguagens e tecnologias**: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método, texto mimeo., 2001c.

\_\_\_\_\_. (org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação), p. 55-75.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. O ensino de segundo grau na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: algumas reflexões. **Em Aberto**, Brasília, ano 8, n.41, jan./mar.1989, p.35-41.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas; trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEVINSKI, Eliara Z. Educação: um caminho para a cidadania. **Roteiro**: revista Científica da UNOESC, Joaçaba, Vol.XXII, jul./dez. 1999, p.29-43.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2000. (Série Trilhas).

MACHADO, Lucília. Educação Básica, empregabilidade e competência. **Trabalho e Educação**/Revista do NETE, Belo Horizonte, n.3, jan./jul. 1998a, p.15-31.

\_\_\_\_\_. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**/Revista do NETE, Belo Horizonte, n.4, ago./dez.1998b, p.79-95.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade de São Paulo (USP), vol.13, n.1, jan./jun. 1987, p.115-142.

MACIEL, Maria. **Tendências das ciências sociais no Brasil**: do autoritarismo à redemocratização. Série Sociológica, n.60. Brasília, UnB/SOL, 1986.

MEKSENAS, Paulo. O ensino da Sociologia na escola secundária. **Leituras e Imagens**. Florianópolis-SC, UDESC/FAED, jun. 1995, p.67-79.

\_\_\_\_\_. **Sociologia**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério).

MEUCCI, Simone. **O significado do ensino da Sociologia no Brasil (1930-1950)**, 2002, texto mimeo.

\_\_\_\_\_. **A institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. Campinas, UNICAMP, 2000, Dissertação de Mestrado.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos; 59).

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I.; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.99-117.

REVISTA Brasileira de Política e Administração da Educação. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. V.1,n.1, (jan./jun.1983) Porto Alegre: ANPAE, 1983.

RIBEIRO, Marlene. **Educação para a cidadania**: questão colocada pelos movimentos sociais, texto mimeo., 2002.

RUSCHEINSKY, Aloísio. Do fundamental de Paulo Freire: educação, cidadania e movimento social. **Estudos Leopoldenses** – Série Educação, São Leopoldo/RS, vol.3, n.4, 1999, p.39-53.

RUMMERT, Sônia Maria. **Capital e trabalho**: convergências e divergências quanto à educação básica. Trabalho apresentado na 21<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Escola S. A. – Quem perde e quem ganha no mercado educacional do neoliberalismo**. 2<sup>a</sup> ed. Brasília: CNTE, 1999, p.50-74.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectiva de análise. **Teoria e Educação**, 2, 1990, p.21-29.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no contexto das reformas educacionais – um século de idas e vindas da Sociologia no ensino médio**, 2002, texto mimeo.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, Enio Waldir da. A reflexão sociológica na educação de segundo grau. **Espaços da Escola**, Unijuí, ano 4, n.18, out./dez.1995, p.37-43.

SPÓSITO, Marília Pontes (coord.). **Estado do conhecimento - Juventude e escolarização**, 2000, texto mimeo.

\_\_\_\_\_. A sociabilidade juvenil e a rua; novos conflitos e a ação coletiva na cidade. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP. São Paulo, v.5, n.1, p.161-178, 1993.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. Os limites da cidadania no espaço escolar, em tempo de globalização (por uma explicação sociológica da violência escolar). **Seminário Internacional de Reestruturação Curricular** – Utopia e Democracia na Educação Cidadã. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000, p.127-140.

\_\_\_\_\_. **O muro da escola e as práticas de violência**, s/d.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 4ª ed. São Paulo: Pólis, 1985.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo**: dilemas da cidadania em um mundo globalizado; trad. Carlos Almeida Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TORRES, Rosa María. **Educação para Todos**: a tarefa por fazer; trad. Daisy Moraes. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

VALLE, Ione Ribeiro e TORNQUIST, Carmen Susana. A Sociologia no ensino de 2º grau: entre o cimento armado e a terra fértil. **Leituras e Imagens**. Florianópolis-SC, UDESC/FAED, jun. 1995, p.67-79.



## **ANEXOS**

### **ANEXO I**

## - Roteiro de entrevista

### Roteiro utilizado nas entrevistas a docentes de Sociologia no ensino médio:

Entrevista número: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_

#### **I - Dados de Identificação:**

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Escola: \_\_\_\_\_

#### **II - Dados sobre o perfil da entrevistada:**

1. Tempo total de exercício no magistério: \_\_\_\_\_ anos \_\_\_\_\_ meses

2. Tempo total de prática docente na Sociologia: \_\_\_\_\_ anos \_\_\_\_\_ meses

3. Componentes curriculares lecionados no tempo total de magistério:

Filosofia  Geografia  História  Moral e Cívica  OSPB

Psicologia  Série Iniciais  Ensino Religioso  Educação Artística

Outra: \_\_\_\_\_  Outra: \_\_\_\_\_

4. Carga horária total de trabalho na Sociologia: \_\_\_\_\_ períodos

5. Número de períodos por turma por semana:

1 período  2 períodos  3 períodos  \_\_\_\_ períodos

#### **III - Dados sobre o perfil da formação universitária da entrevistada:**

1. Curso universitário: \_\_\_\_\_

Em andamento  Concluído

2. Quais os referenciais teóricos estudados no seu curso de graduação (comente algumas aulas que teve, disciplinas e autores que marcaram sua formação)?
3. Cite e comente autores e referenciais teóricos de referência na sua prática de professora de Sociologia.

IV – Lugar da Sociologia na educação escolar de alunos do ensino médio:

1. Relate alguma ou algumas de suas aulas de Sociologia (fale sobre sua metodologia de aula, conteúdos/temas que selecionas e trabalhas, enfim, como acontecem as aulas de Sociologia?):
2. Utilizas livro didático para delimitação dos temas das aulas e/ou com os alunos? Qual? Por quê?
3. Como acontece o processo avaliativo nas aulas de Sociologia?
4. Qual o papel/lugar, na sua visão, da Sociologia na educação escolar dos alunos de ensino médio?
5. Que características têm os alunos em aula? O que eles buscam no ensino médio? Quais as suas expectativas com relação aos seus alunos?
6. Qual a sua opinião sobre a importância que seus alunos atribuem à Sociologia?
7. Quais as dificuldades que encontras no ensino da Sociologia no ensino médio?

V – Dados sobre a prática política da entrevistada:

- 1. Participas de algum sindicato, organização não-governamental, movimento social, ação política/social dentro ou fora da escola onde trabalhas? Se sim ou se não, por quê?**

---

---

---

VI – Conhecimento da entrevistada a respeito da situação político-pedagógica da Sociologia:

- 1. Conheces a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) e o que ela fala acerca da Sociologia no ensino médio? O que achas?**

- 2. Conheces os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)? Conheces o que eles argumentam e sugerem sobre a Sociologia no ensino médio? O que achas? Comente.**
- 3. Se pudesse decidir pelos PCNEM, quais conhecimentos sociológicos considerarias imprescindíveis na escola?**

VII – Concepções de educação e da relação desta com a Sociologia:

- 1. Gostaria que comentasse trechos de textos abaixo, retirados de livros de sociólogos e educadores, sobre educação, e estabelecesse alguma relação entre elas e o ensino da Sociologia:**

**Trecho 1:**

*“ O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame da sua economia interna, o seu equilíbrio”. (Émile Durkheim, Educação e Sociologia, 1978:81).*

**Trecho 2:**

*“(…) a sala de aula fica na raiz da revolução social”. (Florestan Fernandes, O Desafio Educacional, Ano? p.24).*

VIII – Observações finais:

- 1. Tens alguma observação e/ou opinião sobre o ensino da Sociologia para finalizar a entrevista?**

**A N E X O II**  
**- Quadro de justificativas das questões**  
**propostas no roteiro de entrevista**

<b>Objetivos</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Questões para o roteiro de entrevista</b>
<p>Delinear um perfil docente do entrevistado.</p>	<p>Disciplinas lecionadas, carga horária de trabalho em sala de aula, sistema de ensino onde leciona, número de períodos lecionados, tempo de exercício no magistério.</p>	<p>1. Tempo total de exercício no magistério: _____ anos _____ meses</p> <p>2. Tempo total de prática docente na Sociologia: _____ anos _____ meses</p> <p>3. Componentes curriculares lecionados no tempo total de magistério:  <input type="checkbox"/> Filosofia <input type="checkbox"/> Geografia <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Psicologia <input type="checkbox"/> Série Iniciais <input type="checkbox"/> Ensino Religioso  <input type="checkbox"/> Educação Artística <input type="checkbox"/> Psicologia <input type="checkbox"/> Moral e Cívica <input type="checkbox"/> Outra: _____</p> <p>4. Carga horária total na Sociologia: _____</p> <p>5. Número de períodos de Sociologia por turma por semana: <input type="checkbox"/> 1 período <input type="checkbox"/> 2 períodos <input type="checkbox"/> 3 períodos <input type="checkbox"/> _____ períodos</p>
<p>Conhecer a formação universitária do entrevistado. Perceber, na formação universitária do entrevistado, pistas, elementos, indicações que conformam suas percepções sobre a Sociologia.</p>	<p>Curso universitário, referenciais teórico-metodológicos de formação, autores de referência na formação e no trabalho docente, leituras teóricas marcantes.</p>	<p>1. Curso universitário: _____  <input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> Em andamento</p> <p>2. Quais os referenciais teóricos estudados no seu curso de graduação (comente algumas aulas que teve, disciplinas e autores que marcaram sua formação)?</p> <p>3. Cite e comente autores e referenciais teóricos de referência na sua prática de professora de Sociologia.</p>
<p>Conhecer argumentos do entrevistado sobre a importância da Sociologia na formação dos alunos de ensino médio, bem como sua especificidade enquanto componente curricular do ensino médio.</p>	<p>Metodologia, conteúdos, processo avaliativo, dificuldades no ensino da Sociologia, expectativas com relação aos alunos.</p>	<p>1. Relate alguma ou algumas de suas aulas de Sociologia (metodologia de aula, conteúdos/temas trabalhados, como acontecem as aulas de Sociologia?):</p> <p>2. Utilizas livro para delimitação dos temas das aulas e/ou com os alunos? Qual? Por quê?</p> <p>3. Como acontece o processo avaliativo nas aulas de Sociologia?</p> <p>4. Qual a importância que tu atribuis à Sociologia na educação escolar dos alunos?</p> <p>5. Que características têm os alunos em aula? O que eles buscam no ensino médio? Quais as suas</p>

		<p>expectativas com relação aos seus alunos?</p> <p>6. Qual a sua opinião sobre a importância que seus alunos atribuem à Sociologia?</p> <p>7. Quais as dificuldades que encontra no ensino da Sociologia no ensino médio?</p>
<p>Captar a prática política/associativa/social do entrevistado, a fim de perceber a influência de suas ações e opções no seu trabalho docente ou, ainda, se a formação teórica o levou a realizar alguma daquelas práticas.</p>	<p>Participação em sindicatos, movimentos sociais, ongs, igreja, etc.</p>	<p>1. Participas de algum sindicato, organização não-governamental, movimento social, ação social/política dentro ou fora da escola onde trabalhas? Se sim ou se não, por quê?</p>
<p>Conhecer a clareza que tem (ou não) o entrevistado a respeito da situação político-pedagógica da Sociologia na escola básica.</p>	<p>Conhecimento de documentos legais que discorrem sobre a Sociologia no ensino médio: Parâmetros Curriculares Nacionais para o EM (PCNEM), Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB).</p>	<p>1. Conheces a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) e o que ela orienta acerca da Sociologia no ensino médio? O que achas?</p> <p>2. Conheces os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM)? Conheces o que eles argumentam e sugerem sobre a Sociologia no ensino médio? O que achas?</p> <p>Comente:</p> <p>3. Se pudesses decidir pelos PCNEM, quais conhecimentos sociológicos considerarias imprescindíveis na escola?</p>
<p>Desvelar concepções de educação e da relação desta com a Sociologia.</p>	<p>Trechos de textos de livros de educadores e sociólogos acerca do papel da educação, do professor, da escola.</p>	<p>1. Gostaria que comentasse trechos de textos abaixo, retirados de livros de sociólogos e educadores, sobre educação e a relação desta com a Sociologia:</p> <p><u>Trecho número 1:</u></p> <p><i>“O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio”.</i> (Émile Durkheim, <i>Educação e Sociologia</i>,</p>

		1978:81.).  <u>Trecho número 2:</u>  <i>“(...) a sala de aula fica na raiz da revolução social”.</i>  (Florestan Fernandes, <i>O Desafio Educacional</i> , 1989:24.).
--	--	--

**A N E X O III**  
**- Questionários aplicados e entrevistas transcritas**

**ÍNDICE**

<b>Questionário 1 – Pedro .....</b>	<b>131</b>
<b>Questionário 2 – Vera .....</b>	<b>132</b>
<b>Questionário 3 – Rodrigo .....</b>	<b>133</b>
<b>Questionário 4 – Francisco .....</b>	<b>134</b>
<b>Questionário 5 – Rafaela .....</b>	<b>135</b>
<b>Entrevista 1 – Cleonice .....</b>	<b>136</b>
<b>Entrevista 2 – Amanda .....</b>	<b>155</b>
<b>Entrevista 3 – Flávia .....</b>	<b>161</b>
<b>Entrevista 4 – Luíza .....</b>	<b>171</b>
<b>Entrevista 5 – Eliana .....</b>	<b>180</b>
<b>Entrevista 6 – Paula .....</b>	<b>190</b>
<b>Entrevista 7 – Décio .....</b>	<b>204</b>

Observação: Alguns trechos das entrevistas ficaram incompreensíveis em razão de alguma falha no gravador ou nas fitas cassetes. Esses momentos são simbolizados por três pontos entre parênteses: (...).

### **Questionário n.1**

Nome: Pedro

Cidade: *Gravataí/RS*

Formação na graduação (Curso, ano): *Ciências Sociais, 1994*

Tempo de magistério (na Sociologia): *3 anos*

Série que leciona Sociologia: *1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos do ensino médio*

1) Qual o papel da Sociologia na formação dos seus alunos? Qual a importância desta ciência na escola?

*Contribuir para que o aluno tenha uma visão mais abrangente e crítica da realidade social em que vive, destacando os principais aspectos sócio-econômicos e político-culturais da sociedade em que vive.*

2) Quais são suas metodologias de aula?

*Aula expositiva, estudo dirigido, trabalhos em grupo.*

3) Quais suas formas de avaliação na disciplina?

*Trabalhos relativos à temática desenvolvida no bimestre.*

4) Quais as principais dificuldades que encontra no ensino da Sociologia?

*Devido à falta de embasamento teórico dos alunos e à falta de material produzido especificamente para esse segmento, os alunos têm, às vezes, dificuldades para entender a linguagem sociológica, tanto do professor quanto dos textos.*

## **Questionário n.2**

Nome: Vera

Cidade: *São Leopoldo/RS*

Formação na graduação (Curso, ano): *História, 1997*

Tempo de magistério (na Sociologia): *6 meses*

Série que leciona Sociologia: *2º ano do ensino médio*

1) Qual o papel da Sociologia na formação dos seus alunos? Qual a importância desta ciência na escola?

*Levar os alunos a uma reflexão e compreensão da sociedade em que estão inseridos; formar cidadãos conscientes; problematizar questões cotidianas; oportunizar espaços de discussão.*

2) Quais são suas metodologias de aula?

*Trabalhos (leituras de textos e questões) em grupos pequenos - apresentação para o grande grupo - discussão; exposição oral, vídeo, músicas; pesquisas de campo.*

3) Quais suas formas de avaliação na disciplina?

*Cumprimento dos itens estabelecidos; compreensão teórica; criação; exposição coerente de idéias.*

4) Quais as principais dificuldades que encontra no ensino da Sociologia?

*Pouca leitura dos alunos; alienação destes em relação às “questões atuais” (por vezes não sabem opinar sobre acontecimentos recentes por não saberem!); descontração demasiada - descompromisso.*

### **Questionário n.3**

Nome: Rodrigo

Cidade: *Porto Alegre/RS*

Formação na graduação (Curso, ano): *Ciências Sociais, 1996*

Tempo de magistério (na Sociologia): *3 meses*

Série que leciona Sociologia: *2º ano do ensino médio*

1) Qual o papel da Sociologia na formação dos seus alunos? Qual a importância desta ciência na escola?

*A Sociologia foi introduzida na escola a partir deste ano, sendo colocada no currículo junto com Filosofia. Ela foi introduzida com a meta de ser um fator de diferenciação da escola em relação às outras, discurso que é reforçado pela direção da escola. Em minha opinião a Sociologia fornece uma maior capacitação aos alunos para o entendimento da realidade, e ao mesmo tempo fornece subsídios para entender outras disciplinas como Geografia, História, filosofia. Existe o interesse da escola em*

*formar um núcleo de humanas, coordenando o ensino destas áreas de forma global, onde cada disciplina não fique em seu gueto, fazendo uma interdisciplinaridade.*

2) Quais são suas metodologias de aula?

*Aula expositiva, filmes, textos criados, textos copiados de livros, discussão em grupo (seminários).*

3) Quais suas formas de avaliação na disciplina?

*Trabalhos escritos individuais, prova com consulta, argumentos em sala de aula referentes à matéria, participação trazendo assuntos referentes à matéria.*

4) Quais as principais dificuldades que encontra no ensino da Sociologia?

*Principal dificuldade é que ela foi introduzida neste ano, não tendo um currículo já estabelecido, dificultando o ensino do conteúdo.*

#### **Questionário n.4**

Nome: Francisco

Cidade: *Portão/RS*

Formação na graduação (Curso, ano): *Ciências Sociais, 1997*

Tempo de magistério (na Sociologia): *7 meses*

Série que leciona Sociologia: *3º ano do ensino médio*

1) Qual o papel da Sociologia na formação dos seus alunos? Qual a importância desta ciência na escola?

*Espaço para discussão, busca de referencial teórico sobre os problemas, angústias, expectativas; a escola tem idéia de que a Sociologia pode auxiliar na compreensão do aluno sobre si mesmo, suas relações em sala/escola/comunidade; disciplina (das Humanas) que busca uma formação ética e uma cidadania plena por parte do aluno.*

2) Quais são suas metodologias de aula?

*Aula expositiva, trabalho com textos, trabalho com pesquisas (metodologia).*

3) Quais suas formas de avaliação na disciplina?

*Análise da produção/elaboração de textos/interpretações/posicionamentos dos alunos.*

4) Quais as principais dificuldades que encontra no ensino da Sociologia?

*Não ter um programa definido, poucas aulas – somente 1 período por semana; resistência de alguns alunos à disciplina, (preferiam alguma disciplina das exatas).*

### **Questionário n.5**

Nome: Rafaela

Cidade: Guaporé

Formação na graduação (Curso, ano): *Pedagogia, 1980*

Tempo de magistério (na Sociologia): *10 anos (Sociologia da Educação e Sociologia)*

Série que leciona Sociologia: *1º e 2º ano do ensino médio básico e magistério*

1) Qual o papel da Sociologia na formação dos seus alunos? Qual a importância desta ciência na escola?

*Desenvolvimento de análise crítica – cidadania é importante nas discussões dos temas transversais e interdisciplinaridade. É importante no momento em que sociabiliza.*

2) Quais são suas metodologias de aula?

*Depende da turma; algumas aula expositiva, leitura de textos com conceitos. Outras debate com anotações de conclusões.*

3) Quais suas formas de avaliação na disciplina?

*1º ano teste de múltipla escolha e escrito; 2º ano, atividades de debate e pesquisa (leituras tipo ficha de leitura).*

4) Quais as principais dificuldades que encontra no ensino da Sociologia?

*A escola pública não tem material de leitura, filme, xerox. Os alunos no geral não contribuem com coisas que enriquecem a aula, eles não procuram, não pesquisam além do que é exigido, por vezes é preciso exigir texto tipo 15 linhas.*

Entrevista 1 –

Entrevistada: Cleonice

Escola: Instituto Estadual de Educação Isabel de Espanha (Viamão/RS)

- Primeira questão, Clarissa, eu queria que tu fizesse um relato de aulas de Sociologia, como é a tua metodologia de trabalho, teus conteúdos, temas trabalhados em aula. Como acontecessem as tuas aulas. Se quiser dar exemplo de uma aula pode ser.

*Vou dar exemplo de uma aula. Eu comecei a trabalhar agora com o conceito de cultura, com o conceito de cultura. Até o texto é de um antropólogo, do Roberto DaMatta, aquele texto “Você tem cultura?”, não sei se tu conheces? Mas é um texto de Antropologia mesmo, de Sociologia, né? Então eu dei o texto, são cinco páginas, os alunos reclamaram, acharam muita coisa, mas eu acho que se para outras matérias eles podem estudar; ter bastante texto, para Sociologia também. Eu dei várias perguntas sobre o texto, dei doze perguntas sobre esse texto para eles irem se guiando, para interpretarem bem o texto, para entenderem bem o texto. Aí eu pedi para eles me*

*entregarem as perguntas, a gente leu o texto em aula e eu pedi para eles me entregarem as perguntas. E depois a gente vai fazer um debate sobre as questões. A gente vai debater as questões que eles responderam. Porque eu procurei... as questões... procurei abranger todo o texto assim, porque se eu der só texto para eles e não fizer perguntas sobre o texto, eles não vão pegar, eles... A gente mesmo, né, a gente pega muito mais quando o professor dá pergunta, quando tem pergunta, porque aí tu vais ter que ficar analisando, vai ter que reler, eles não relêem, né? Para reler só com perguntas mesmo, né? Para entender mesmo. Então eu fiz assim, então depois eu vou debater esse texto. E até não ia dar valendo nota, viu? Eu queria... eu simplesmente ia dar as perguntas para eles lerem e depois a gente debater sobre as perguntas, fazer um debate e tudo, não ia dar valendo nota. Mas eu dei valendo nota porque se eu não der valendo nota eu acho que eles não fazem. Então é brabo, né? Tudo tem que valer nota. Eu estou aprendendo. Estou recém entrando, ainda estou pegando. Mas então... é isso. Eu fiz isso. Agora... esse texto eu dei para todas as turmas. Todas eu fiz essas mesmas perguntas e a gente vai debater, ainda não debati com nenhuma turma. Mas a gente vai debater. E eles têm que me entregar, vários já me entregaram. Agora numa outra turma... eu também debati assim... um aluno, que eu achei super interessante no primeiro dia de aula, todo mundo se apresentou, eu me apresentei, falei um pouco de mim, cada um falou um pouco de si assim, e eu pedi para eles falarem sobre algumas questões que eles achassem interessante para dar na Sociologia, para a gente debater. E aí eles... porque eu poderia encaixar em alguma coisa que eu estivesse dando, né. E um falou sobre clonagem humana. Aí queria que eu falasse sobre clonagem humana (...). Aí só nessa turma e numa outra, aí eu aproveitei que é do lado assim, eu... antes desse texto, que é o "Você tem cultura?", eu... a gente debateu sobre clonagem. Pedi para eles pesquisarem e dei... e pesquisei também na internet sobre clonagem humana, aí eu pesquisei a questão do preconceito genético e discriminação. Que aí eu falei assim, a abordagem sociológica tem que ser nesse sentido, porque a clonagem pode ter uma abordagem biológica, pode ter uma abordagem de vários tipos, mas a sociológica tem que ser nesse sentido, de discriminação, de preconceito, como o clone seria tratado e... ou o preconceito por causa da... como é que é o nome... por causa de seres que poderiam ser tratados superiores em relação aos outros porque...*

*Então a gente começou assim. Até ficou meio solto sabe, mas como foi o aluno que pediu eu achei legal e debati, aproveitei assim sabe, mas foi legal assim. Aí depois até falei que a gente ia retomar, ia voltar a falar sobre preconceito e tudo... Aí eu pedi assim para eles trazerem reportagens sobre*

*clonagem, pedi para eles fazerem uma redaçãozinha.. uma redação.. e.. até tinha pedido vinte e cinco linhas acharam muito, ah tudo eles acham muito. Tá pedi para eles fazerem uma redação e depois a gente fez um debate, aí eles me entregaram na outra aula e a gente fez um debate assim.. e foi legal assim.. até pedi para eles verem um filme.. ia passar um filme pra eles.. não sei se tu quer falar sobre isso.. o "Gattaca", até o nome do filme..*

- Não, não pode comentar...

*Tá o filme pode botar aí, "Gattaca" com dois "tês". "Gattaca". Um filme bem interessante.*

- É novo esse filme?

*Não, é um filme velho.. é de ficção científica. Um vídeo sobre.. um filme que debate o preconceito genético, né. Superinteressante esse filme. Ah! Pra quem faz Sociologia.. até te aconselho a ver; se tu não viu.. é muito interessante, interessantíssimo. É de ficção científica, mas é superinteressante porque.. num texto que eu peguei na internet dizia assim ó: que a clonagem humana associada à engenharia genética poderia gerar seres considerados superiores, com nível maior de inteligência (...) e isso poderia ocorrer uma discriminação na sociedade né, e nesse filme aborda isso, sabe. É isso.*

- Tá e com relação aos conteúdos de todo o programa da Sociologia na escola. Tu entraste agora e já existia o programa ou foste tu quem montou?

*Olha.. assim.. eu.. na verdade numa escola só tinha assim: objetivos, na Walter (Walter Jobim, outra escola de Viamão onde a entrevistada trabalha) até, só tinha os objetivos.. sabe*

- E no Isabel de Espanha.. é o curso normal?

*No Isabel já tem.. é curso normal, mas tem.. no Isabel de Espanha tem já os.. é.. tem o programa, tem o programa, tem os conteúdos, só que sempre me falaram as outras professoras, já falei antes com elas, e elas falaram que eu tenho total autonomia pra fazer o que eu quisesse. Só que.. eu acho que eu deveria seguir o programa né? Sempre achei que eu deveria seguir o programa.. aí eu olhei o programa tá bem dentro, tá certo o programa assim eu não acho que seja um desvio de nada assim. Inclusive eles colocam Sociologia, Antropologia e Ciência Política no programa do Isabel (de Espanha) (...) eu achei interessantíssimo, é sinal que quem fez tem conhecimento, não foi qualquer um assim né..*

- Que não sabe quem fez...

*Ah! eu não sei quem fez. Mas eles colocaram conteúdo das três assim.. isso eu achei superinteressante né. Eu vou procurar me guiar de certa forma agora não exatamente no mesmo.. na mesma ordem, mas.. por exemplo.. aí fala sobre cultura né aí eu comecei com cultura né..*

- Esse é o primeiro conteúdo que tem no programa, cultura..

*O primeiro con.. não, não é o primeiro conteúdo. Eu acho que tá lá meio pro final, mas eu é que quis começar né. Mas (...) poderia abordar socialismo, capitalismo, globalização (...) todas essas questões. Até falei para os alunos que eu ia seguir o programa, isso eu falei para os alunos: olha eu pretendo seguir o programa.. que tá né.. E aí.. e falei assim que vou seguir.. mas eventualmente a gente pode mudar alguma coisa. Ah! Eu também pretendo abordar educação ambiental com eles até porque eu fiz estágio em educação ambiental, trabalhei, sempre fiz.. três anos de estágio no DMAE ali, então eu ia para as vilas e fazia trabalho de educação ambiental, foi um trabalho bem legal, até falei que eu queria abordar isso porque também deve permear todas as disciplinas, educação ambiental não é uma disciplina só, nem.. até os ambientalistas nem.. falam que ela não deve se constituir como uma disciplina, deve permear todas as disciplinas. Aí também acho que vou falar de desenvolvimento sustentável, vamos ver como é que vai ser, mas.. isso que eu falei pra eles. eu.. já comentei com os meus alunos como que eu pretendia assim.. que eu iria começar falar sobre cultura, depois iria entrar mais na.. acho que na política ou.. sei lá o que é político e tal.. ah! e esse ano também é de eleição..*

- Como é que tu vais escolhendo assim os assuntos pra trabalhar na aula?

*Pois é.. olha.. é meio difícil até.. sabe, mas eu pensei em fazer da seguinte forma. Já falei pra eles também. Pensei assim ó: em abordar um assunto, por exemplo, três aulas sobre determinado assunto: cultura né. Eu já dei esse texto, em seguida vou dar alguns outros textos que tenham relação com isso e.. aí no final de digamos, umas três aulas, eu faria uma avaliação pra fechar digamos um determinado assunto sabe. Aí eu já começaria um outro assunto.. outra questão assim, aí trabalharia um pouco essa questão e faria algum trabalho sabe. Seria assim que eu iria fazendo. Só que o problema que eu tô vendo é que tudo quanto é aula eu tenho que fazer um.. eu tenho que fazer algum trabalho, alguma coisa, porque senão..*

- Valendo nota..

*É valendo sabe, aí é horrível!*

- É por nota os dois.. os dois colégios?

*Como assim por nota?*

- Nota.. não é conceito..

*Não. É nota, é nota. Não eu acho que os alunos são até bem receptivos, eu acho que tem vários alunos que são legais.. mas eu noto que sei eu não.. se eu não..*

- Não cobrar...

*... não cobrar assim nota eu acho meio difícil sabe. Até vou trabalhar umas três ou quatro aulas com cultura depois eu vou trabalhar.. aí eu vou mudando.. claro eu vou.. claro eu não quero que as coisas fiquem estanques assim sabe: parar uma coisa e termina completamente, eu quero ligar sempre as coisas sabe.. mas é que como eu tô recém entrando e a experiência realmente que eu tenho é do estágio que eu fiz no.. no..*

- Na licenciatura...

*Na licenciatura quando eu me formei. Então eu não tenho muita experiência pra saber exatamente como vai ser.. sabe.. então pela falta de experiência eu realmente não sei direito como que eu vou desenvolver. Aos poucos eu tô percebendo como que é a melhor forma sabe.. eu tenho uma idéia mas.. com eu não tenho experiência.. (...)*

- Tu usas livro algum livro didático com eles, ou tu mesma pra fazer tuas aulas?

*Não. Eu não.. não o que eu.. peguei vários livros assim que eu já tenha idéia assim.. por exemplo Roberto DaMatta que eu vou trabalhar; depois.. o Pedrinho Guareschi acho bom também, Pedrinho Guareschi é aquele "Sociologia Crítica" (...) então é bem interessante porque explica bem. de maneira bem simples assim o socialismo o capitalismo, tudo. Agora pra eu estudar.. ah com certeza que eu tenho que estudar pelos livros da faculdade, pra dar aula tem que estudar um pouco (...) tem que saber*

*direito né. Aí eu estudo pelos livros da faculdade, claro tem que ler também.. o material que eu for entregar para os alunos, é mais ou menos isso.*

- E o processo avaliativo das aulas como é que é?

*Pois é aí é esse negócio aí.. aí que horror (...) não o que eu tô falando é que.. é complicado isso de avaliar; eu acho terrível avaliar sabe, eu acho assim a pior coisa do mundo avaliar; mas tem que avaliar né. Não.. então eu vou..*

- Por que é terrível?

*Ah, eu acho terrível porque eu acho assim.. é difícil.. às vezes o aluno, eu acho que o aluno pode saber um monte da disciplina e tudo, mas também não tem um bom comportamento em aula, não houve o que outro colega tá falando. Por que eu falei assim: o que é participação em aula? Participação em aula não é só o aluno falar; dar opinião, também é ouvir; ouvir o professor; ouvir os colegas.. né.. então.. porque se ele não tá ouvindo a opinião do colega ele também não tá participando sabe. Também a assiduidade. Se o aluno nunca tá na aula, é complicado não tá participando né. Então é difícil avaliar porque eu tem que ver a assiduidade dos alunos, tenho que ver se ele.. não só se ele dá opinião sobre os textos e.. né.. e se ele lê textos, mas também se ele ouve se ele respeita a opinião dos colegas, porque tem muita gente que tem facilidade..né.. pra falar assim.. tem gente que tem muita facilidade, mas chega na hora de ouvir o colega e fica conversando com outro, não dá bola ou eu tô falando lá na frente também tá conversando com outro sabe, isso é falta de respeito, isso é não tá participando né. Aí o aluno pode dizer assim: ah mas eu faço tudo, eu.. eu sempre dô minha opinião, é mas não presta atenção na aula, desrespeita, eu acho um desrespeito não ouvir o colega sabe.. ah eu acho difícil essas coisas de disciplina.. eu acho assim difícil.. e tem alunos que ficam de costas, eles tão de costas, aí assim.. e aí eu tô falando lá e tal né e o outro colega.. porque eu tô sempre perguntando pra eles também né, procuro não ficar só eu ficar falando, falando.. aí eu tô sempre perguntando, assim fazendo com que eles conversem, dêem opiniões deles, aí às vezes têm uns de costas assim, e às vezes esses que estão de costas também falam, e dão a opinião deles, só que aí.. por um lado ele é bom aluno mas por outro lado ele não é bom aluno. Então eu acho difícil avaliar. Disciplina principalmente então. Um dia eu falei pra eles até que eu ia cobrar muita participação em aula, mas participação também não é só falar. Participação também é ouvir o professor e ouvir.. e ouvir o colega, a opinião do colega, porque a gente não aprende só.. o aluno não aprende só com o professor; aprende com a opinião do outro colega, eu falei assim.. e só que.. não aí eu falei.. é complicado cobrar participação porque eu não conheço direito eles também. Não sei direito o nome deles. Ainda não decorei. Eu tenho medo de fazer.. de fazer injustiça, entendeu..*

- Sim.. é muito pouco tempo.

*... muito pouco tempo. Então, assim, até alguns alunos começaram a conversar horrores, assim, estavam assim.. terríveis. Mas é bem pouquinho, a minoria assim que atrapalha a aula, a maioria assim é superlegal. Mas sabe que (...) por favor, assim, silêncio gente se vocês não estão interessados vocês não precisavam ter vindo e não sei o quê né. E aí eles falaram assim: ... aí tá professora.. querendo dizer: em seguida eu vou parar, e não paravam nunca. Ai! aí é horrível isso né.. aí eu apontei o nome deles. Aí eu falei: qual é o teu nome? Tá. Aí eles param assim né.. Não porque eu tenho que apontar porque se eu não apontar eu não vou saber.. sabe. E eu também ainda não tenho certeza se eu vou cobrar.. conceito.. aquele conceito de disciplina mesmo sabe.. nossa.. (...) só sei que eu apontei o nome de quem estava atrapalhando. Que depois pra ver se eu vou descontar; até pra impôr respeito também sabe.. eu noto que tem muito preconceito na Sociologia, ah! eu sempre achei que tivesse.. porque é aquela coisa, não cai no vestibular; não.. então eu procuro valorizar muito a Sociologia, inclusive no primeiro dia de aula eu falei assim ó: que a.. que a escola não ensina só para o vestibular; que ensina para a vida, eu falei assim A universidade também não, não é só para o vestibular; não prepara só para o vestibular; prepara para a vida e que até.. acho que até 1949, não sei se tu sabe mas.. não lembro direito a data, mas eu acho que é por aí, lembro até que um professor falou que Sociologia caía no vestibular. Eu fiquei até meio.. meio abismada.*

- Ah! É. Tem.. tem uma época mesmo que..

*É, que caía né no vestibular. Então até comentei isso com eles. Até comentei porque com eles porque que o Campus da UFRGS foi pra lá.. o..*

- O Campus do Vale.

*... o Campus do Vale (...) porque que as disciplinas.. porque que esses cursos foram separados dos outros que estavam aqui no Centro, até por causa... de 64, por causa do golpe militar; por causa de um.. porque esses estudantes têm fama e.. de certa forma são mais críticos né, da realidade do que outros. Não que alunos da engenharia não sejam também.. possam ser tanto ou até mais críticos do que estudantes de Ciências Sociais. mas geralmente né.. pela própria..*

- Por que que tu achas.. por que será que eles são mais críticos, ao que que tu atribui isso?

*Bom, eu acho assim, que é um monte de coisas né. Primeiro assim.. pelo fato de terem.. se escolheram Ciências Sociais é por que se interessam.. né.. então isso já é um indicativo né. Se uma pessoa.. uma*

*pessoa escolhe um curso, ainda mais Ciências Sociais que não tem fama que nem tem, digamos Medicina, sei lá, que não dá status que nem dá outro curso, então se a pessoa escolheu, provavelmente não seja porque queira ficar rica, como eu acredito que outras profissões as pessoas possam escolher em função disso, sabe, porque.. dá status e porque remunera bem. Claro que Sociologia pode remunerar muito bem, se tu fizer doutorado, não sei mais o quê né. Mas.. então assim, se interessam pela questões sociais né. Então se se interessam, lêem sobre isso, se lêem provavelmente sejam críticos né. Então acho que é.. eu acho que tem uma lógica né. Agora.. agora não necessariamente também né.. não é uma coisa que determine né*

- Eu fiquei pensando, aí se uma pessoa escolhe uma profissão pelo dinheiro (...) ... aí eu seria menos crítica.. eu fiquei pensando, me ocorreu agora.. né, se eu escolhesse Medicina pelo dinheiro, Direito, ou pelo status social, aí isso.. afetaria a minha criticidade?

*Ah! Sim, é interessante essa pergunta. Não, na verdade..*

- Porque o que eu quero entender: porque que a gente atribui isso ao aluno das Ciências Sociais, das Humanas, que eles são mais críticos. Eu tenho escutado isso. Isso é uma coisa normal, digamos assim, aí eu quero compreender porque será que a gente acha né.. eu também fiz Ciências Sociais (...) até por vezes achei, mas eu... aí eu começo a desconfiar: mas porque será que a gente pensa isso né?

*Não, eu acho superinteressante isso que tu falou. Mas e realmente eu não acho que agora porque uma pessoa escolhe pelo.. pelo status ou pelo dinheiro que ela seja menos crítica. Mesmo porque eu acredito que as pessoas têm.. como é que é.. múltiplas identidades, aquela história toda.. Então quer dizer; não é pelo fato que o fulano escolheu determinada profissão pelo dinheiro que ele não vá ser crítico em relação.. de forma alguma.. sabe. Ele pode ser tanto ou até mais do que um outro. Agora.. o estudante de Ciências Sociais escolheu.. ele escolheu provavelmente a profissão porque ele gosta, eu acredito nisso, porque goste, que.. então.. é por isso, agora, não que outros não sejam tanto ou mais sabe. Mas o estudante em si é provavelmente porque gosta e.. isso é uma hipótese (...) seria assim porque gosta, e se interessa e de certa forma é crítico também*

- Agora uma coisa que.. voltando um pouco na questão do processo avaliativo, tá tu comentaste um pouco como é que faz, a questão do comportamento e disciplina dos alunos, mas quais são os instrumentos.. como é que é assim para compor a nota ou até fazer uma avaliação das aulas de Sociologia, não sei se tu fazes com os alunos, como é que acontece, que instrumentos tu usas.. prova, trabalho..

*Pois é Até isso é meio difícil porque eu recém tô iniciando né (...) Até aquela coisa de disciplina.. até eu falei.. eu enfatizei bastante, mas não é que eu ache mais importante que as outras, de forma alguma.. mas é.. de forma alguma que eu vou achar isso mais importante, mas é justamente isso que eu acho mais difícil avaliar: Essa questão.. eu comentei bastante sobre disciplina e coisa porque é isso que é mais difícil avaliar. Porque é muito fácil avaliar.. avaliar participação assim no sentido de que faz o trabalho.. sabe.. até assiduidade é fácil porque tá ali, é uma coisa objetiva, assiduidade tá ali.. e o trabalho ele me entrega, tá o nome dele ali tá pronto, é fácil. Agora, o comportamento em aula, se fala em aula, também acho difícil, eu não sei, às vezes um dá a opinião dele.. não isso eu tô (...) porque é dificuldade minha mesmo, eu acho que de repente no decorrer do tempo quando eu vou decorando mais o nome dos alunos fica mais fácil, mas agora que eu tô analisando muito como que eu vou avaliar né.. então (...) ah! como é que eu faço.. aí quando um aluno fala e dá uma opinião e coisa e tal, tá participando e tal, aí eu aponto o nome dele ali porque senão vou esquecer.. não sei aí, sabe. É isso que é mais difícil só. Agora.. eu procuro avaliar de forma geral sabe.. eu procuro avaliar assim.. eu não vou avaliar.. eu acho que a avaliação tem que ser constante né, não é um dia só que eu vou dar nota pelo aluno.. acho que tem que ser constante assim.. e.. por exemplo, tem uma aluna também que conversa horrores na aula mas agora ela foi a melhor redação sabe. Ela fez melhor redação, ela foi assim maravilhosa na redação sabe. Fez uma redação maravilhosa assim, falou um monte de discriminação de tudo quanto é tipo, e fez uma crítica super grande, só que ela conversa horrores (...) não mais aí tu fica naquela né: puxa, atrapalha outros colegas, eu noto sabe. E também eu noto porque os outros colegas ficam assim: tá deixa eu ouvir; então eu noto.. até eu falei isso, eu falei assim: sabe quando eu estava no segundo grau eu tinha horror de quando eu estava gostando, estava me interessando, aquela hora queria prestar atenção e tinha gente me atrapalhando e eu tinha horror quando o professor tava olhando e fingia.. que não fazia nada.. né. Então eu falei.. eu pensei assim: se um dia eu for professor não vou fazer isso, então não posso fingir que não tá acontecendo nada sabe. Então têm pessoas ali que estão querendo participar, estão querendo ouvir a opinião do outro colega e têm gente conversando. Porque eu faço muito roda.. grupos assim né e aí debate em grupo assim.. sabe como é que é né.. propicia.. e eu até falei: coisa bem boa conversar né eu adoro conversar também com meus amigos e tal só que..a gente vai parar um pouquinho né, porque tem essas coisas né. Mas aí.. eu procuro avaliar tudo, essa aluna mesmo que fez a redação super boa, aí vou dar uma nota super boa pela redação dela né, ela contemplou tudo o que eu pedi para que contemplasse né. Eu falei que era pra contemplar outros tipos de discriminação (...) na sociedade, não sei o quê várias coisas. Só que aí... aí eu tô falando dessa dificuldade. Mas aí a avaliação então é constante né.. eu acho que deve ser constante.. e agora eu tô notando que não vai dar pra fazer assim: é dar três aulas de uma.. sobre um assunto e depois fazer. Eu acho assim, cada coisa que eu fizer eu vou ter que avaliar. Só que eu acho também que vai dar muito mais trabalho pra mim, porque eu vou ter que corrigir muito mais coisa, mas aí paciência sabe.. paciência né. Aí eu tô fazendo bacharelado também em Ciências Sociais. Aí eu esqueci de falar. E aí.. aí também.. eu tenho outras coisas pra fazer, tem trabalho de conclusão, tem um monte de coisa né. Mas.. mas paciência né, eu acho que eu vou ter que fazer assim: tudo quanto é aula dar um trabalho, dar uma.. sabe. Não necessariamente todas as aulas dar um trabalho valendo nota. Mas perguntas pra eles me entregarem valendo nota, isso*

*ai eu vou ter que avaliar. Participação em aula, essas coisas têm que avaliar né. É isso.. é que tá muito no início, por isso que eu tenho essa dificuldade de te falar: Eu não.. não fechou nem um trimestre (...) se tivesse fechado.*

- Não, mas pela experiência que tu tens já vale. Tu imaginas como vai trabalhar.... como tu trabalhas.

*É mais ou menos isso. E assim, o que eles vão achando interessante também eles vão trazendo pra aula, já falei pra eles né. Algum assunto que eles achem interessante. Não que eu vá necessariamente englobar tudo quanto é assunto, tem que a ver né, tem que ter alguma relação né. Mas.. mas eu podendo, eles.. eu vou valorizar a sugestão deles. Já valorizei aquela daquele colega né. Ai ele me falou num dia que queria debater clonagem, no outro dia eu já levei. De repente nem deveria ter levado tão logo, eu deveria ter pensado mais eu acho. Mas fiz né. Agora tá feito.*

- Então tá. Uma outra questão.. eu queria que tu falasse sobre a importância da Sociologia na formação dos alunos. Pra quê que ela.. qual é o papel dela, pra quê que ela vai servir na formação. No início tu me disseste: ela é muito importante, acho muito importante. Mas e por quê? O quê que vai modificar neles, enquanto alunos, pessoas, que vai ser importante na formação, na educação escolar deles?

*Pois é.. isso aí é.. isso aí eu já falei assim pra eles porque que eu achava.. porque que seria importante e tal né, quer dizer eu pedi pra eles falarem porque que achavam importante até. Primeiro dia de aula.. se eles achavam..*

- E eles já tinham tido aula de Sociologia?

*... já. Eles tinham com outra professora. Todos estavam tendo com outras professoras. E aí eu substituí sabe, porque as professoras tinham convocação, essa coisa né (...) eu substituí.*

- Não eram da área?

*Ai não eram. Não eram. Sabe. Não eram. Eu acho muito bom que elas tenham saído (risos). Não, até acho assim que as pessoas podem ser formadas em outras áreas. Até de repente eu acredito que tenha professor formado em Pedagogia e que dê até melhor a ... dê uma aula até melhor de quem é formado*

*em Ciências Sociais sabe. Depende.. isso aí é meio relativo sabe. Mas.. mas é menos provável, é menos provável que dê. Bom eu tô trocando um pouco de assunto..*

- Não, mas pode falar, é sobre a importância da Sociologia na formação deles.. Até a formação do professor, tu achas que.. que contribui para o aluno pensar alguma coisa sobre a Sociologia..

*Ah! Contribui muito, mas como eu tava te falando até sobre isso, eu substituí uma professora né, e eu vi que ela não dava nada de Sociologia. Eu acho que até que poderia ser muito interessante aquilo que ela desse, mas não era Sociologia aquilo que ela dava sabe. Ela dava.. digamos uns poemas, uns negócios lá pra eles, uns textinhos assim.. sobre a vida, digamos.. textinho de auto-ajuda (risos) uma coisa assim, sabe. E pedia pra eles analisarem o textinho, pedia pra eles.. sabe, mas não era nada a ver, sabe. Eu até expliquei: a Sociologia é uma ciência.. estuda a realidade e coisa e tal, estuda as questões sociais, expliquei bem o que que era... Sociologia pra eles e tal, não falei, não menosprezei a outra professora, mas.. mas só pra eles entenderem bem né o que que era Sociologia né. Não.. mas por que a importância dela..*

Na formação deles..

*.... ah por tudo assim né.. vou repetir assim o que eu falei mais ou menos né, que eu falei que a escola não prepara só pra.. pro.. só pro vestibular; prepara pra vida também. Eu acho que.. por exemplo, ter noção de que.. de que.. a Sociologia é.. ajuda a agente a ver a realidade com outros olhos, assim.. a sair do senso comum né, sair do senso comum, a ter uma.. a ter um olhar crítico sobre o senso comum né, sobre o que não é comprovado cientificamente e tudo né. Então.. pra gente não.. eu acho que assim ajuda os alunos, como me ajudo eu mesma né, a não ter.. a questionar os meus preconceitos, a questionar.. formas de discriminação sabe, ver porque que as coisas são como são.. né, a questionar por exemplo, no momento que a gente estuda ideologia, a gente né... tem um olhar.. a gente vê porquê que algumas coisas são consideradas melhores do que outras, porque tem uma classe dominante que privilegia certas coisas em detrimento de outras né. Então isso aí tudo ajuda as pessoas a questionar a realidade, a ... acho que principalmente essa questão do preconceito e discriminação né.. eu acho que assim.. pelo fato.. de.. aí eu até falei pra eles assim..: Porque o que que tu é?, falei assim, porque um aluno falou que não achava importante Sociologia, falei ah tudo bem que tu não acha importante né, tem direito até, se eu perguntei se ele achava importante, justamente porque eu tô aberta pra ouvir que ele não acha importante né. Mas eu só comecei a questionar ele assim né porque que ele acha.. aí começou a falar: ah não cair no vestibular e não sei o que lá. Aí eu falei assim tá mas o que.. tu vai ser só.. ah pra minha profissão não vou ocupar. Isso tudo eu ouvi né. Aí eu falei assim: tá, mas tu é só tua profissão, tu.. o que que tu quer ser mesmo. Porque eles me falavam, uns me falavam, vou fazer vestibular pra tal coisa, não sei o quê. Aí um lá falou né. Aí eu falei: ah mas tu pretende ser só engenheiro, tu.. pretende ser engenheiro, mas o que que tu é agora, tu não é um.. tu é filho de alguém, tu é irmão de alguém, tu é vizinho de alguém, tu é colega de trabalho*

*de alguém, então necessariamente tu tá.. está tendo inúmeras relações sociais, com inúmeras pessoas e.. e assim, a Sociologia vai te ajudar a refletir sobre as formas de tu.. de tu enxergar essas.. enxergar essas próprias pessoas né, por exemplo, a gente vai estudar as relações, eu falei assim, enxergar as formas de discriminação.. é.. e.. o objetivo realmente que eu acho que é da Sociologia é de transformar num ser humano melhor; eu acho assim, pelo menos pra tu te questionar porque que tu discriminas certas pessoas, de repente tem.. quanta gente aí discrimina, é racista, é sexista, é.. tudo isso aí né. Então.. eu acho.. não é isso que eu acho. É.. realmente eu acho que é isso também né.. para as pessoas serem mais críticas em relação.. não terem tanto preconceito, tanta discriminação né. Ah! Aí dá pra dar inúmeros exemplos também né. Não acha que é só que.. pela pesquisa mesmo quanta coisa é comprovada né. Não acharam por exemplo porque que os negros, isso aí eu achei bem interessante esse exemplo, muita gente pode achar que os negros.. que quem mais rouba, os maiores ladrões são negros, e tudo mais, mas aí se tu vai fazer uma pesquisa tu vai ver que os.. que os negros são mais perseguidos do que os brancos, por isso que têm mais negros presos também. Então, quer dizer; através de pesquisa tu vê.. de uma pesquisa sociológica, tu.. tu.. cai por baixo um preconceito teu, né. Então, porque tu pode achar que ah os negros.. quem.. a maioria.. os ladrões a maioria são negros, digamos, aí tu vai ver que não é assim, é porque os negros são mais perseguidos, os pobres são mais perseguidos. Quando que um rico vai pra.. pra prisão? Isso aí é uma.. numa pesquisa sociológica se vê esse tipo de coisa e aí cai por baixo um preconceito sabe*

- Sim..

*Sei lá, esse tipo de coisa*

- Como é que tu percebes assim em sala de aula que o aluno chegou.. nesse.. nesse estágio assim, de espírito crítico, né, como é que tu percebes?

*Pois é Ainda não percebi. Não, eu tô recém no início e coisa e tal né. Mas eu acho assim.. que.. bom em sala de aula o que falar.. pela fala dos alunos dá pra perceber muita coisa né, mas aí eu vou procurar questionar eles né, nunca.. vou procurar assim não impôr ah tu tá errado, não vou dizer isso né. Vou ficar questionando esse pensamento deles né. E.. também pelo que eles escrevem, pelo que eles falam, pelo que eles escrevem, eu vou procurar fazer uma avaliação também escrita né. Eu não sei ainda se eu vou fazer auto-avaliação. Porque até já fizeram na faculdade comigo assim: cada aluno conversar com a professora individualmente sabe, e fala o que que.. isso aí eu ainda tô pensando.. se é uma boa*

- E tu pensas em fazer individual, chamar cada um e..

*Ah! Eu não sei se eu faço isso. Ou então.. talvez fazer por escrito até eles não botando o nome deles. Até uma avaliação minha também eu gostaria, acho que seria até interessante sabe..*

- Dos alunos sobre (...)

*...dos alunos em relação a mim eu acho que é uma coisa interessante na verdade porque aí eu vou me questionar também né. Claro aí eles não botariam o nome deles. Aí tem toda essa coisa de repente até depois de eu dar nota pra eles. Porque depois eles poderiam até ficar com medo de eu.. de achar que eu vou..*

- Por isso não pôr... tu achas melhor não pôr o nome?

*Por isso que eu acho melhor não pôr o nome. Porque eles podem ficar com medo, ah! ela vai ver a minha letra.. não vão ser sinceros né, se.. não vão falar mal de mim se eu.. se eu ainda tiver dando.. por dar nota pra eles né. Então, tem tudo isso né, eu sei.. a gente tem que ter noção do poder que a gente tem em sala de aula né. Não, isso eu tenho muita noção, né. Tenho noção.. né.. que a gente tem poder; muito poder né. Então assim..*

- Principalmente pela avaliação

*...mas eu não sei... ah! na avaliação assim.. bah! Muito né. Mas eu não tenho medo não.*

- Tu não... não achas que isso afeta (...) agora que tu falou eu me dei conta de uma coisa, será que isso não afeta um pouco o senso crítico de repente eles não vão ser tão sinceros como tu disse (...) ter opiniões, vão tentar agradar a professora, não vão ir contra muitas coisas que tu falas, será que não.. não interfere um pouco?

*Como assim? Eu não entendi.*

- Quando eles forem opinar sobre alguma coisa, um assunto, né, tu disse que tem perigo deles não serem muito sinceros por medo, medo da nota, da avaliação, e aí será que não interfere na... na.. no posicionamento crítico deles, de repente eles não vão ser muito críticos por medo.

*Ah! Pois é isso pode interferir. Eu acho que isso pode interferir sim. Que pode interferir é.. eu acho que pode interferir.. ah! com certeza que interfere. Mas aí tem que ver, eu não sei direito como é que vai ser a avaliação assim.. eu tava pensando até em fazer individual assim alguma coisa desse tipo. Participação em aula, por exemplo. O resto dá pra.. eu avalio pelos textos.. pelo.. pelo que eles me entregaram né. Agora, essa coisa de disciplina, essa coisa assim, eu avaliaria.. individualmente talvez né. Foi essa mesma a pergunta que tu fez?*

- Arrã. Sim.

*... avaliação é muito complicada.*

- Então, agora eu queria que tu falasse um pouco sobre as dificuldades encontradas no ensino da Sociologia.

*Aí, pois é. Dificuldades encontradas no ensino... pois é. (Risos).*

- Apesar do pouco tempo, porque que é difícil trabalhar, se é que é difícil.

*Não assim, não, sim, sim, sim.. não, eu acho assim ó.. essa coisa de dificuldade, em geral, eu acho que é difícil em todas as disciplinas, a questão do comportamento. Porque é assim, eu tenho observado muito em vários professores, de várias disciplinas, inclusive eu achava que era até um preconceito meu, achava assim.. nem é questão de preconceito.. mas é é preconceito, achava assim que a Sociologia seria menos valorizada do que outras disciplinas pelo fato de não cair no vestibular; essa coisa toda né, essa coisa objetiva né. Então, assim, e até mesmo porque eu falei, no início eu falei: olha, não cai entre aspas, porque cai, na História, na Geografia, lá ela tá lá, sabe. E.. até na redação então, muitas vezes são temas sociológicos que são abordados né. Cai né, eu falei assim pra eles. Não é explícito, não tem uma matéria né.. de Sociologia. Não, mas aí o que que (...).*

- Não, pode ir comentando. O comportamento dos alunos, uma das dificuldades encontradas...

*É. Dificuldades então é o comportamento do alunos. Vários professores falam: ah porque eles não querem nada com nada, os alunos não querem nada com nada, essas coisas assim né. E aí.. não, e aí se tu não dá nota, se tu faz um trabalho, acho que não necessariamente tu vai fazer assim, todos têm que valer nota né, mas aí tem aquele lado, se tu não faz valendo nota, eles acham que a tua disciplina não vale nada. Aí também não dão.. ah! aquela professora não faz nada.. né. Aí eles valorizam se tu*

*der nota. Ah! Não, ela dá matéria, ela dá nota. Então têm esses prós e contras né. Então tudo. a maior dificuldade que eu tenho assim é de.. aí é de assim.. eu quero que seja valorizada a minha disciplina, sabe. Então a dificuldade de fazer com que valorizem a disciplina. Mas por outro lado eu não.. eu não quero ser também aquela coisa.. eu não preciso ser uma carrasca pra que valorizem né. Eu sei que tem muitos professores que eles consideram assim carrasco, de Física, de Matemática, consideram carrasco, ah! mas é que as disciplinas é que são (risos). Mas eles consideram, mas aí valorizam, mas eu não gostaria de ser carrasca, por exemplo, de fazer uma prova difícil e tudo mais, pra eles valorizarem, pra eles virem na aula, pra eles serem assíduos. O que eu quero realmente é que eles gostem, essa é que é a maior dificuldade, que eles se interessem né. Então eu vou procurar dar aulas interessantes, vou procurar sempre levar da teoria pras.. pra realidade, entende.. sempre.. acho, acho que essa é a minha maior dificuldade: é fazer com que seja interessante as aulas.. sabe. Eu até agora.. eu acho que tá sendo bom*

- Essa é uma segunda dificuldade então, falta de interesse dos alunos.

*É. O comportamento é uma dificuldade, né, isso.. mas por outro lado também eu noto que quando a aula tá interessante, assim quando eu falo umas coisas interessantes, sempre procuro relacionar com a vivência de ca.. com a vivência cotidiana, a teoria com a vivência também.. também não aquele negócio de senso comum, que seja só.. isso aí também não dá, né.. cada um fica falando só, então não precisa se.. que se eu sou formada em Sociologia é porque tem algum fundamento né, senão qualquer um vai lá e.. vai.. né. Então.. é, fazer com que a aula seja interessante para os alunos, fazer com que eles aprendam também né. Qual é o objetivo? Falei, o objetivo meu não é dar nota nem tirar nota, meu objetivo aqui é fazer com que vocês aprendam. Né, falei, o objetivo não é dar nota nem tirar nota, mas infelizmente eu tenho que dar nota e tirar nota pra vocês aprenderem (Risos). E eu.. pior; olha, agora sendo bem sincera (risos), o pior é que na faculdade quando o professor diz: ah determinado texto vale nota, tu se esmera muito mais de fazer um texto, sabe... pior é que a gente é hipócrita né, a gente fala: aí, eu não gostaria de não valer nota, como é que é, de valer nota tudo pra que eles valorizassem. Gostaria assim, aí olha, o texto pra semana que vem vocês lêem, a gente vai debater. Aí todo mundo, gostaria assim, todo mundo tivesse lido o texto e agente debatesse numa boa. Mas eu sei que se.. quando o professor fala assim, eu ah! se eu tô meio apertada eu já não leio. Agora se ele fala: vale nota, eu vou me esforçar pra ler. Então é também assim, é uma hipocrisia na verdade né, porque eu sei que eu..*

- Agiria diferente..

*É. É. Eu se vale nota, eu me dô muito mais né.. então, pior eu acho é que não tem outra saída (risos)... não, a aula tem que ser interessante e tudo mais, mas..*

- E... e tu tens autonomia pra fazer tuas aulas como tu quiseres, assim, não tem uma dificuldade com... com professores colegas, ou a escola mesmo, não tem dificuldade nesse sentido.

*Olha, até agora não tive, eu acho que eu tenho bastante autonomia, assim né. Nunca me cobraram nada. A primeira escola... a Walter só tinha aquele programa ali né dizendo objetivos, mas não tinha nada de... de conteúdo, nunca falaram nada. Acho que tem autonomia até demais. Acho que tinha assim... eu não sei acho que tinha que ter um controle, uma fiscalização, uma coisa assim sabe. Porque...*

- Do te trabalho a fiscalização? Sobre o que tu fazes?

*...é... sei lá sabe, é que aí, olha, acho que o ensino tá... tá muito pior do que eu imaginei. Não, só pelo fato de eu dar aula de Educação artística já acho terrível (risos). Não, porque eu não sou qualificada, os alunos merecem uma professora qualificada, e eu não vou dar aula da mesma forma que um professor de educação artística daria né, então qualquer um dá aula de qualquer coisa... aí eu acho assim, tá terrível. Professor de Matemática dá aula de Educação Artística... né... é... e não que eu ache que eu vá dá melhor do que o professor de matemática, talvez dê até pior. Não, mas o que me salva é que eu gosto, sempre gostei de desenhar, de coisa, e também que eu tenho consciência da responsabilidade que é. Porque eu sei que eu não posso ficar... não vou falar mal de um desenho de um aluno, eu tenho consciência do quanto eu posso prejudicar eles, com a auto-estima deles, todo esse tipo de coisa, agora um outro professor que não é da área, sei lá eu né, não dá nem bola, aí eu acho assim um problema, terrível... mas... nem sei se era isso que tu tinha perguntado.*

- Não, era sim. Não, mas é importante. Até tu já entraste na outra questão que eu pergunto sobre outras observações e opiniões sobre o ensino da Sociologia, alguma... que não seja dificuldade encontrada no ensino, mas alguma outra observação, aí tu já comentaste, tem pessoas fora da área, isso é importante...

*Ah! Fora da área pode.. vou comentar mais isso, olha, isso quem é fora da área assim eu acho.. na verdade acho ruim, muito ruim, sabe, eu acho muito ruim. Mas o... o que eu te falei assim, até poderia dar um aula boa, não tô falando que ele não daria, sabe, que até ele poderia, como eu acredito que eu até possa dar aula de Educação Artística boa, apesar de não ser formada, mas eu vou ter que procurar muito, vou ter que estudar muito, porque eu tenho consciência de que eu tenho que estudar pra dar uma aula boa, agora, será que outra professora da.. teria consciência, uma professora que é formada em Filosofia, da importância do... sabe, acho que a probabilidade é muito menor né. Eu acredito na possibilidade de uma professora de outra área dar uma aula boa, de.. de realmente... assim né.. agora é muito menor a probabilidade, na verdade eu acho muito errado né, pode colocar que eu acho*

*erradíssimo.. sabe, erradíssimo. ainda mais quando não tem nada a ver, ainda se tem a ver, por exemplo, Filosofia e Sociologia de certa forma tem a ver, né. Mesmo porque até as.. é são próximas são áreas muito afins assim, muitas coisas que a gente estuda a gente estuda também ideologia, um monte.. do senso comum, várias né, coisas. Agora, eu sei que tem gente que não tem nada a ver, sabe, que dá aula e pior ainda.. só pra fechar carga horária. Ah! É horrível.*

- Ah! É Isso tem bastante...

*Podem colocar que eu acho horrível. Mas é essa.. a dificuldade é também fazer com que os alunos.. ah! já falei tudo né, me repeti horrores*

- Não, não, mas é importante pra entender. Quanto mais a gente conversa mais a gente vai entendendo.

Entrevista 2 –

Entrevistada: Amanda

Escola: Estadual de Ensino Médio Setembrina (Viamão/RS)

- Quero que tu faça um relato das aulas de Sociologia. Como é que acontecem as tuas aulas, vamos começar pela parte prática né, o que acontece, metodologias, os conteúdos, os temas que tu trabalha em aula...

*Eu.. eu procuro fazer assim, bastante debates em sala de aula, nos temas.. né.. trago temas da atualidade né, sempre tem um espaço da minha aula que eu comento alguma coisa que tá acontecendo na.. no mundo né, porque eu acho que é importante pra eles isso também, além do conteúdo em si. Que mais.. às vezes são aulas expositivas dependendo do tema. Em geral eles gostam de debater né, aí por mais que tu prepare uma aula expositiva eles.. eles querem..*

- Debate...

*Querem interagir, querem falar, querem debater né..*

- Quais são... quais são os conteúdos e temas que vocês trabalham? Cita alguns pra mim...

*Bom, a gente trabalha com um livro. Ele é... professor da USP... Introdução à Sociologia, tu deve conhecer, o Pérsio...*

- Sim.

*... e nós trabalhamos com esse livro. Então, o que que eu fiz, eu dividi os conteúdos desse livro com o primeiro e segundo ano, porque o ano passado a gente ofereceu um período de Sociologia no primeiro ano e mudou... né. Então esse ano passou só o segundo e terceiro ano ter Sociologia. Então essas partes mais assim... introdutórias mesmo, o que é grupo social, o que que é a Sociologia né, eu trabalhei já com eles o ano passado. Esse ano eu trabalhei o conceito de cultura. Eu passei o primeiro trimestre trabalhando basicamente isso né. Iniciou bem nessa questão, o que é cultura, o que vem a ser cultura no segundo ano. E agora eu tô trabalhando... instituições sociais.*

- Então a base é o livro?

*É o livro. A base é o livro.*

- E os alunos compram os livros?

*Não, não pedi. Não cheguei a pedir pra eles.*

- Tem mais algum outro material, algum outro livro?

*Não. É mais assim ó, é produção de trabalhos. Esse ano é um ano de eleição, agora para próximo trimestre eu vou explorar isso aí, pra que eles estudem, se aprofundem mais né, sobre os partidos. que vão estar concorrendo né.. e os candidatos, façam um trabalho em cima disso.*

- E o processo avaliativo como é que é. O processo avaliativo das tuas aulas como é que tu faz?

*Ah... é baseado em cima desses trabalhos... né, geralmente o que eles debatem, ah... eu peço pra que eles escrevam em grupos, trabalhos em grupos né... faço muitos trabalhos. Dificilmente eu faço prova. Em Sociologia dificilmente eu faço prova. Ou trabalhos que eles apre.. eles preparam e eles mesmos apresentam na aula. Às vezes nem entregam, eles apresentam só.*

- Por que tu não utilizas a prova? Só pra.. explicar...

*Eu... eu não acho assim que seja um bom recurso. É aquela velha questão né: a prova nem sempre prova alguma coisa. Então eu acho que acaba ficando naquela... naquela coisa de fica decoreba, então debate, participação, eu avalio muito essa questão da participação, o dia-a-dia né do aluno na sala de aula. Que eu acho muito importante né, mais importante que a prova. Eu até assim ó, eu não vou te mentir, eu fiz uma prova com eles. Até quando a gente terminou tudo... encerrou tudo de cultura, eu fiz uma... uma prova só pra ver como eles estavam mais ou menos, de surpresa até, cheguei na aula e falei: gente hoje vai ter prova, vocês guardem o material, só pra ver o que que eles pegaram. Foi muito positivo até assim ó, porque é tudo o que a gente discutiu na aula então eles sabiam, sabiam realmente. Aí que eu... exatamente eu fiz essa prova pra ver que.. que... se eles estavam aprendendo naquele método né, se estava funcionando, e realmente tava.*

- Bom, agora tu achas importante a Sociologia na formação...

*Eu acho...*

- ...dos jovens e adolescentes?

*... extremamente. Extremamente importante. Até bato bastante nessa tecla assim, porque... o que que é a Sociologia? É o ... o dia-a-dia deles né, eles vão precisar pra vida deles, eles... eles são... compõem... eles são seres... são parte integrante da sociedade. Então é importante sim que eles façam a Sociologia dentro da sala de aula.*

- Por que que ela é importante na formação deles? No que que ela vai contribuir, qual é o papel dela na formação dos alunos? Pra que que ela vai servir?

*Eu acho que a Sociologia ela... ela.... ela faz com que o aluno reflita um pouco mais sobre o mundo que ele faz parte... né... e eu acho que até... pela idade deles, adolescentes, é importante né, eles terem essa... esse contato com o mundo e eles, é como se fosse uma ponte, entendeu, com tudo que tá acontecendo, com tudo que faz parte, com tudo que rege a sociedade.*

- Tá. E tu me falaste assim, que faz com que o aluno reflita sobre o mundo... mas e as outras disciplinas também tem essa função, ou isso é... específico da Sociologia?.... Tu falaste da importância dela, compreendo, mas assim...

*Sim. Faz o aluno refletir sobre...*

- ...isso é papel dela, é das outras disciplinas também, no que que ela seria mais específica?

*Não, eu acho que deveria ser de todas né, mas a gente sabe que na prática muitas vezes isso não acontece... algumas disciplinas que... né... que acabam ficando só muito conteúdo, conteúdo e... e não têm, não oferece pro aluno esse espaço, sabe, de reflexão.*

...

*É aquela questão da formação do ser crítico né. Eu acho que a Sociologia, a Filosofia também tem muito isso, a História, a História tem muito isso. A área das Humanas em si né... em si...*

- As Humanas em geral.

*É.*

- E agora eu queria que tu comentasse um pouquinho das dificuldades que tu encontra no ensino da Sociologia. Pra tu dares aula, o que que é mais difícil... o que atrapalha, qual é o obstáculo?

*Eu acho que parte do alunos. Eu acho que os alunos... eles não têm a ... eles têm um certo preconceito contra disciplinas na escola, eles não dão tanta importância, e isso faz com que os alunos não... não... não demonstrem tanto interesse... não.. não se interessam, não busquem mais.*

- E tu tem alguma idéia porque que eles não têm interesse? Por que que será que eles não gostam?

*Talvez porque o aluno do ensino médio ele esteja um pouco preocupado com o vestibular, e não tenha especificamente a prova de Sociologia no vestibular. Pode ser. Já... alguns alunos já me falaram sobre isso, ah professora, mas não cai no vestibular e tal. Geralmente provas de concurso né.*

- Eu queria que tu comentasse um pouquinho... tu falaste da formação do ser crítico né, e aí que tu me explicasse um pouquinho: o que que é um aluno crítico? Se a Sociologia vai servir pro aluno ser crítico, o que que é um aluno crítico, como é que tu percebes isso na aula? Nem que seja depois de um ano, assim, bah!... tal aluno conseguiu, atingiu os objetivos, ele tá exercendo senso crítico... o que que é o ser crítico, o aluno crítico pra ti, e quando é que tu percebe que ele chegou nesse... nesse estágio?

*Eu acho assim ó, quando ele consegue defender as idéias dele. Quando ele busca argumentar... né, o que ele pensa. Ele busca defender essas idéias né. Eu acho que é por aí, eu acho que é isso.*

**Tem alguma outra observação.. ou alguma opinião sobre o ensino da Sociologia?... Alguma coisa sobre o andamento do trabalho, como é que tu te sente, até porque tu não é da área né, da Sociologia, mas da História. Assim, alguma outra dificuldade pra ensinar, pra lecionar ou.. alguma observação.**

*Não.. eu não tenho..*

**Faz um ano que tu leciona Sociologia?**

*Um ano que eu leciono Sociologia. E eu fiquei assim ó, apavorada quando eu cheguei na DE (Delegacia de Ensino, atualmente denominada Coordenadoria de Educação) e eles me falaram que eu tinha que lecionar Sociologia. Porque eu tive o quê.. no meu curso de História Introdução à Sociologia, uma cadeira e.. eu fiquei lah como é que eu vou né, mas é claro que a Sociologia trabalha conceitos que a História também trabalha né. Então.. não chega ser assim tão complicado. Mas é claro que tem né.. suas especificidades, que eu não tenho né, por ser de uma outra área, mas eu assim olha.. como eu tô seguindo esse livro, (...) né, a maneira que eu quero trabalhar; como eu tô. não tenho encontrado dificuldades nesse sentido..*

- E já tinha o Plano de Estudos aqui da disciplina ou foste que tu montaste?

*Já tinha (...) só o segundo ano parece que na época tinha, o plano é o mesmo, o livro inteiro assim, então na verdade quem dividiu direitinho, assim, o que que tem trabalhar; por exemplo no terceiro ano trabalho com subdesenvolvimento, em Sociologia.*

- São os primeiros, segundos e terceiros anos que têm?

*Não. Agora, a partir desse ano é só o segundo e o terceiro.*

- E tu tens esses Planos de Estudo.. contigo? Ou não, tu segue pelo livro mesmo?

*Não. Eu sigo pelo livro. Sigo pelo livro.*

- Eu acho que é isso. Nenhum comentário mais?

*Não.*

Entrevista 3 –

Entrevistada: Flávia

Escola: Estadual de Ensino Médio Orieta (Viamão/RS)

**- Eu queria que comentasse teu referencial teórico da graduação. Algumas aulas que tu tiveste e que mais marcaram, alguns autores, claro que tu tens História e Pedagogia, mas aquilo de mais relevante na tua formação.**

*O que mais me marcou foi história Política Econômica. Gosto muito de história Política e Econômica. Psicologia eu gosto muito. Moacir Flores, História do Rio grande do Sul(...) pré-história. E Pedagogia, Estrutura do Ensino, Psicologia eu gosto muito. Porque eu lido com criança e pré-adolescente. Então para a aprendizagem é essencial que tu saibas se a criança mentalmente está pronta ou não. Uma criança... por exemplo História. Eu falo sobre capitalismo economia, se eu estou numa quinta série, o que que eu vou ter em troca? Muito pouco. Porque elas não têm preparado o*

*conceito ainda. Para quem trabalha com magistério é importante que a pessoa saiba assim, o nível de aprendizagem, o que a criança pode aprender; dependendo da faixa etária. Claro que isso aí é normal, que uma criança, conforme os meios que ela tem tu podes ir além ou não. Mas eu vou dar um exemplo assim. Têm pessoas que dão sobre o Egito para uma criança de quinta série. Eu falar sobre o Egito para uma criança é abstrato. Ela vai ficar sem saber onde fica. Ah! Eu mostro o mapa, mas vai passar por ali (...) então ela não vai gostar de História na quinta série, e vai passar até a sexta, sétima, oitava série até a... ensino médio não gostando porque ela não entende os conceitos. Então assim a gente procura mudar um pouquinho a metodologia, o currículo para que a criança passe primeiro na quinta série a gostar primeiro de História. Então o que que eu faço com eles. Eu trabalho muito a parte da Arqueologia. Eu uso "Indiana Jones"(filme) que eles gostam daquelas fitas, a gente faz fósseis aqui com gesso em pó, entende, primeiro ele vai passar a gostar; depois quando a criança gosta ela vai, vai tranqüila.*

- E as tuas aulas de Sociologia? Agora eu queria que tu relatasse alguma aula de Sociologia. Como é que tu fazes as tuas aulas, qual é a tua metodologia, os conteúdos, quem é que escolhe os conteúdos das aulas...

*Os conteúdos previamente são dados pela escola. Quando eu entrei já tinha. Mas o que eu fiz agora, aproveitei muito essa época de política e trabalhei muito o processo assim... não falando do candidato a, b, c, d, e, mas muito assim os partidos políticos. A gente fez muito trabalho sobre isso, na internet, pesquisando, quais são os partidos políticos, montamos um partido político.*

- Como é que foi esse trabalho?

*Cada turma eu deixei livre para eles... trouxe alguns assim... eu trabalho muito com jornal em Sociologia, então eu trago muito jornal para eles, vários, o Jornal do Comércio, Zero Hora, Correio do Povo, Diário Gaúcho, todos. Porque eu queria que eles tivessem algum conhecimento para montar um partido. Quem não tivesse nenhum conhecimento, tu pega um monte de gente aí "ai não gosto de política", "não gosto disso", então o que que a gente pensou... que eles têm que começar a gostar porque política é uma escolha e todo mundo faz certas escolhas pela manhã quando veste uma roupa. Então eles têm que entenderem disso porque isso faz parte da vida deles. Eu fiz já em História, que que eu já expliquei para eles (...) o que que é o poder executivo,*

*legislativo, judiciário, mas de que forma esse poder faz parte da nossa vida, não para decorar o que é, mas essa relação (...) porque a política é imediata. Foi bem gratificante.*

- Então normalmente tu usas esse tipo de trabalho...

*Sociologia é quase sempre assim. Eu trago um fato, uma notícia para eles. Tem parte da educação, então a gente discutiu muito no primeiro semestre... o primeiro foi mais educação e o segundo agora para o final política, por causa das eleições. Que tipo de escola a gente quer. A gente tentou fazê-los ver que a escola não é minha, da direção, a escola é deles. Se querem uma escola sem violência, se os filhos vêm para cá, eu dou à noite aula aqui e quase todos têm filhos pela manhã, então assim, se tu quer uma escola para o teu filho tu tens que começar a vir para a escola, tu tem que começar a fazer parte da escola. A gente trabalhou muito quanto a isso também. Que escola ideal, que professor ideal, que aluno ideal.*

- E tu utilizas algum livro para delimitar os assuntos que tu trabalhas...

*Olha, eu li assim Marilena Chauí e pego de alguns livros, mas muito assim, as aulas são planejadas em cima de jornal mesmo, de revistas também, periódicas né, a "Veja", a "Isto é". Foi bem legal. Foi dinâmico. Eles gostaram por isso. Foi bem presente. Foi bem ativo.*

- E como é que é o processo avaliativo nas tuas aulas?

*Eu acho... em sociologia... em História eu faço assim: eu avalio o conteúdo procedimental, o conceitual e o informativo. Só que em sociologia eu fiz um pouquinho diferente. Por quê? Porque a gente trabalho muito na construção e na ação. Então na medida em que o aluno foi trazendo as folhas, mais informações, eu trabalhei com informações que eles me deram, então foi medido assim: participação, trouxe, perguntou, fez, participou, não entendeu, e participação não é só assim, ah! eu entendi tudo. Não entendeu, perguntou, vou procurar ajuda, também não sei, vamos procurar juntos. Nesse sentido.*

**- E qual que tu achas que é o papel na formação dos alunos? Qual a função dela na educação escolar dos alunos de ensino médio?**

*Primeiro a informação da sociedade, da transformação dessa sociedade, possibilitando o aluno o conhecimento de onde ele vive, qual é o papel dele, se pode ou não interferir.*

**- E na formação dele isso vai ser importante para...**

*Claro, claro. No momento em que ele vai assim, pô eu sou um cidadão, eu posso interferir, mas de quê maneira eu posso interferir, de que isso pode vir a acontecer, isso é utópico ou eu tenho uma maneira de intervir como cidadão que sou? E aí a globalizante aprendizagem tem que transformar. Tem que transformar. Porque até então ela era formativa só. Eu acho que ela passou disso, aí é Pedagogia. Essa parte de formação foi década de 60, 70. Agora a gente tem que passar para a ação. A educação, a palavra mesmo diz, ela não é completa, perfeita se não tem a ação. E ação é a transformação.*

**- E como é que tu percebes isso no dia-a-dia? Tu procura desenvolver esses assuntos em sala de aula e como é que tu percebes que teu aluno atinge isso que tu queres da transformação, da ação...**

*... eu vou te falar uma coisa que um aluno me falou, o Fábio, quando a gente fez um trabalho sobre política, ele disse assim pra mim, que eu dei História para eles, "professora, eu não gostava quando a senhora dava História e falava muito em política, porque eu não entendia muito isso, mas depois do trabalho dos partidos políticos, professora agora eu gosto, agora eu entendi, agora eu sei que política não é uma coisa muito distante, ela tá muito perto da minha vida, ela interfere na minha vida. Com isso ganhei o ano. É isso que eu queria mesmo.*

**- E o que que tu achas dos teus alunos, o que que eles vêm buscar no ensino médio, o que que eles acham da Sociologia, o que que eles falam?**

*Bom, praticamente muitos deles vem buscar trabalho, muitos precisam, já estão trabalhando, precisam do diploma de ensino médio. Mas acho que a motivação deles nem é tão importante. O que para mim o importante é perguntar, essa pergunta eu faria*

*assim, e depois do ensino médio, o que tu aprendeu. Acho que isso é importante. Se ele aprendeu que pode transformar, que tem direitos e deveres, também é importante isso, que ninguém sozinho faz nada, mas em grupo tu pode mudar a tua vida, a vida da tua família, valeu a pena.*

- E o que que eles te falam sobre a Sociologia? Eles gostam...

*Eles gostaram. É o primeiro ano que eles dão Sociologia aqui e eles estão gostando. Eles falam assim, professora, Sociologia é uma aula assim... bem prática. Porque eu estou entendendo. Não tem o conceitual, ah! Sociologia da Educação é isso, isso, isso. A gente tá trabalhando junto, que estou aprendendo com eles também e isso é bom.*

- **E aí o trabalho de vocês é em sala de aula ou tem algum tipo de ação..**

*Quando foi para a gente fazer o trabalho sobre os partidos políticos a gente usou a internet. Não tem na escola. Eu dei os "sites" para eles e eles conseguiram, alguns no trabalho, outros em casa, alguns pegaram livro de Filosofia, de História inclusive, porque tem pouco de Sociologia na Biblioteca que está tudo muito novo. Eu também, eu estou aprendendo.*

- Tu tens alguma dificuldade no ensino da Sociologia/ Quais são?

*A dificuldade eu tenho sim. Eu gostaria de ter mais embasamento teórico sobre isso. Para mim foi bom porque eu estou aprendendo com eles.*

- E tu participas de algum sindicato, ong, ou movimento social?

*Participo... sindicato é o Cpergs. E o Sinpro<sup>66</sup> também porque estou em escola particular.*

- **Dentro da escola... conselho escolar...**

---

<sup>66</sup> Cpergs: Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul. Centro de professores que trabalham em escolas estaduais. Sinpro: Sindicato de Professores do Estado do Rio Grande do Sul. Sindicato de professores de escolas privadas.

*Tem, mas não dá Tenho 60 horas*

- E aí a Sociologia... não tinha professor de Sociologia?

*Não tinha ninguém de Sociologia graduado. Então História, como áreas Humanas, pega como Geografia às vezes...*

- **Agora eu queria saber um pouco do teu conhecimento sobre a parte legal. Tu conheces o que a LDB fala da Sociologia..**

*A lei de Diretrizes e Bases.*

- ... é, o momento que ela fala da Sociologia?

*Olha, eu conheço a LDB, mas especificamente a Sociologia... eu conheço as Ciências Humanas, a História, a Geografia, a Filosofia, a Sociologia, o embasamento teórico que é preparar o cidadão para ser ativo na sociedade, na vida. Com embasamento teórico e conhecimento que dá a Filosofia, a Sociologia, História e Geografia. Agora especificamente ali... os dispositivos eu não sei.*

- E tem os Parâmetros Curriculares Nacionais também. Tu conheces?

*Sei. Conheço.*

- O que ele fala da Sociologia...

*Ele fala das humanas, não é. Não lembro assim o que ele fala de cada um deles.*

- **Tu poderias comentá-lo um pouco..**

*Eles falam assim do conceito das ciências... se eu não me engano os PCN estão assim: Ciências Físicas, Histórico-Sociais, não é?, e aí está englobado História, Filosofia,*

*Sociologia... o que eles fala é qual é o papel das Ciências Humanas hoje numa sociedade. E aí eu parto do pressuposto que eles devem dar embasamento para um autoconhecimento do cidadão, conhecendo a sua sociedade onde ele vive, seu esquema político, social, econômico, que mais que fala... deixa eu lembrar... antigamente preparava para o trabalho agora prepara eles para a vida. Não é que prepara. Tu dá embasamento teórico melhor para que o cidadão esteja mais assim... para enfrentar a vida com maior conhecimento. E tirar proveito... esse conhecimento não pode ser uma coisa estanque, "vou guardar numa gaveta e daqui eu não tiro mais". Não. O conhecimento tem que ser uma coisa flexível, uma coisa útil, que ele possa utilizar a qualquer momento. Vamos falar em Sociologia, como eles falaram aqui, na minha casa não passa... não tem ônibus, pára na esquina. Eu digo: mas porque vocês não fazem um abaixo-assinado, são várias pessoas que querem que o ônibus vá por um caminho, vocês têm... vamos levar até os conselhos... até o orçamento participativo, vamos colocar isso. Vocês podem fazer isso. Eles não sabiam. Foi uma aula de uma conversa assim (...) que surgiu várias histórias sobre esse assunto, sobre até que ponto eu posso ajudar a minha família, a sociedade, minha comunidade.*

- E eles participam do orçamento participativo ou...

*Olha tem uns três ou quatro que participam. Mas quando a gente começou no ano passado eu vi que muitos não sabiam... que teriam que participar, que eles poderiam mudar aquilo. Que para isso... não adianta como pessoa, tem que fazer um grupo junto, se várias pessoas moram onde eles moram, e onde eles passam é uma lomba, então são quinze, vinte pessoas que passam pelo mesmo trabalho que eles passam. Então tu sozinha não adianta. Então o que que eu acho que eles aprenderam, que se eles se unirem e aquilo for para o bem de todos, eles podem... eles têm organismos, eles podem ajudar. Ficar parado em casa olhando a janela é que ninguém vai fazer nada.*

- Algumas vezes tu falaste em ser cidadão. O que que tu achas que é, qual é teu conceito de cidadania, o que que é ser cidadão?

*Cidadania é ter a consciência de que eu posso interferir no meu dia-a-dia, eu posso interferir na minha comunidade, eu posso interferir na minha cidade, eu posso interferir no meu estado, e assim é no meu país. E esse interferir significa mudar quando é preciso, preservar quando está legal.*

- Eu tenho dois trechos sobre educação de dois sociólogos. Eu gostaria que tu comentasse. Eu leio, depois tu podes ler para compreender melhor...

*Diga. Vamos lá.*

- Primeiro é uma frase do Durkheim. Diz assim: “O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio”. (Émile Durkheim, Educação e Sociologia, 1978:81.).

*É o homem primitivo, não é. O que eu entendi o que ele falou aqui no início. Bom, acho assim, que ele falou do homem primitivo, o homem lá do início da pré-história, e aqui como ele conseguiu que se... pela própria sobrevivência dele tinha que começar a viver em sociedade. E aqui vem o equilíbrio da economia, vamos voltar para a pré-história também, quando é que o homem começou a ser... ele era... quando é que começou a sedentarizar? Quando ele aprendeu a mexer na natureza. Ele aprendeu que tinha que ficar ali para cuidar, para preservar. Para mim é isso. Pelo o que diz Durkheim o homem tem que ser útil à sociedade em que ele vive, não só na economia, mas, por exemplo, na família, na transmissão de valores, que a gente discute tanto hoje que as crianças não vêm com valores essenciais de casa, como cooperação, como harmonia, como zelo pela própria vida. O valor que tem a vida, parece que tudo muito rápido. Para mim é isso aqui.*

- O segundo trecho é do Florestan Fernandes. Diz o seguinte:

“(...) a sala de aula fica na raiz da revolução social”. (Florestan Fernandes, O Desafio Educacional, 1989:24.)...

*Aqui seria assim, a educação com ação. Não precisa ser dentro de uma sala de aula, pode ir para o pátio, um museu, eu acho que a educação sem ação não é educação. A educação do meu tempo era uma coreografia. Tu decorava, a gente passava, a aí tu perguntava, mas o que que tu sabe? Ah! não sei, não sei.*

*Então essa educação já passou. Não que a decoreba às vezes de uma tabuada não é importante, claro, mas acho que o conhecimento que o aluno tem que ter do conceito, tem que vir do aluno. Professor é só um facilitador. Acho que o professor tem que ser aquela pessoa que coloca em choque ou em xeque. Mas é isso mesmo, tu achas que é isso mesmo? Então essa pergunta assim... mas qual é o teu conceito, tu achas que isso é Economia? Tá, então me fala, o que que é Economia para tí? Ah! é quando eu vou no supermercado. Isso não é Economia, isso é consumismo. O que que é Economia? Entendeu? Então a gente começa assim para eles, tu vais ver o que com educação... tu fazer ação, tu vai fazer eles ficarem com a pulga atrás da orelha, ah! mas será que ela tem razão? Ou pensar (...) não eu vou ler o jornal para ver se isso que ela falou é verdade mesmo. Por exemplo, um jornal que eu achei interessante. Eu peguei uma mesma.. eu peguei três vezes com eles uma mesma... uma notícia parecida, sobre política, as eleições. E peguei três jornais diferentes. Aí um aluno descobriu: "Professora! Mas como é que pode? Olha aqui! Cada um falou de um jeito". Ah! Mas é isso mesmo. Se eles entenderem isso, que cada um tem uma visão diferente do outro, gente, é isso, porque tu tem que construir depois disso a tua visão sobre o assunto. Tu leu os três textos, agora faz o teu texto sobre esse assunto. É a tua visão sobre isso.*

- E qual é a tua concepção de educação? O que que é educar para ti?

*A educação para mim ela está imbuída da transformação, da ação. E transformação não pensa que eu quero mudar tudo, não. Até aquilo que a gente sabe que puxa, aquilo é bom. Mas se assim pode mudar... eu me lembro que tem uma... eu li numa revista do Sinpro até, de uma pessoa que entrou no túnel do tempo, não sei se tu conheces? Que ele foi para o ano de 2.040. Aí a nave espacial desceu em 2.040. Aí ele voltou, as casas tudo diferente. Telefone nem tinha mais, era mental. Aí ele numa escola. Quando ele chegou numa escola, respirou fundo e disse: "Nossa! Isso ainda não mudou!". Era uma classe atrás da outra. E o professor na frente. Então quando eu digo transformação, eu digo isso, sabe. Que é hora da educação entender que ela tem o papel de mudar. Não que às vezes quando tu dá uma disciplina, uma matéria não seja importante tu ficar ali como um orador. Mas o professor tem que saber que ele tem que ser o facilitador. Ele tem que ter paixão por aquilo que ele faz. Mesmo que como eu estou aprendendo Sociologia. Mas eu estou aprendendo junto com os meus alunos. Isso é muito legal. Acho que é isso.*

- Tu tens alguma observação final sobre o ensino da Sociologia?

*Eu acho que é fascinante. Acho que tudo que faz assim que a gente aprenda mais sobre... para a formação profissional da gente mesmo, ou que dê mais informação e formação, isso é muito bom. E principalmente assim trabalhar com temas, não com a Sociologia, que às vezes tu pega um texto e eu achei muito difícil para dar para eles, fica muito cansativo. Então procurei fazer mais fácil para eles, sem esses conceitos, porque em História eu brigo muito com conceito. Mas que eles entendem aquilo, o conceito vem para eles. Então eu acho que essa parte assim eu achei... muitas vezes pegando textos de alguns autores... ficou difícil.*

- Com eles tu não trabalhas sociólogos, mas tu lês?

*Eu leio. Aqui eu peguei desse aqui, sociólogo assim, a gente estava lendo muito Fernando Henrique Cardoso, sociólogo, olha que importância ele tem quando começou a Sociologia. E... eu sei que às vezes o texto é muito difícil para o ensino médio. Mesmo de livros que tem para o ensino médio (livro didático) e achava chato.*

- E tu falaste do Fernando Henrique. Tu lembra o que vocês trabalharam sobre ele?

*Trabalhei um texto do Fernando Henrique que ele falava sobre política e economia. O texto saiu na "Veja" até. A "Veja" de maio eu acho. O texto que comparava o que ele dizia e o que ele fazia. Achei bem interessante isso para eles, sabe. Eu fiz eles verem assim, que às vezes, nem sempre o que tu escreve é possível fazer. porque nosso regime, não é, ele está atrelado... não pode ser o que ele quer, tem um Congresso que diz sim ou não. Então para mim achei interessante uma coisa... foi bom porque como eu dou História para eles, sabe, a própria discussão do presidencialismo, parlamentarismo foi muito bom para eles. Claro, por mais que queira fazer um presidente, por mais que ele tem medida provisória, que ele possa fazer, ele tem um Congresso que vai dizer sim ou não. Então o poder não é eu posso tudo. Sabe, aquilo que tu escreve, no momento em que tu não é presidente, é uma coisa. No momento que tu é, é outra. Então foi muito legal o texto... era política...*

- E eles não questionavam a coerência... ele escreveu e não fez...

*Sempre, sempre questionaram, sempre questionaram, sempre, tudo, de todos. Do próprio Lula. Então, o que eu procurei também assim, nunca falar do candidato a, b, c, d, e ou f, a gente falava da política de cada um, o que que era possível e o que que não era possível. E antes disso tudo, tem uma menina a... um senhora já sabe, ela fez o supletivo e agora está fazendo o segundo ano, ela disse assim: "Bah! Professora, mas então é muito fácil político". Tá, porque que tu acha que é fácil. "Professora, é só ter com senso". Eu digo, bah! Descobriu. é só ter bom senso. Puxa, tu acabou descobrindo.*

Entrevista 4 – 67

Entrevistada: Luíza

Escola: Estadual de Ensino Médio Barão de Lucena (Viamão/RS)

- Eu queria que tu falasse um pouco sobre o referencial teórico do teu curso de graduação.. é Pedagogia... alguma disciplina que tenha marcado, e por que, autores que marcaram tua formação...

*Está... na realidade as disciplinas que mais me marcaram tinham a ver muito com a parte mesmo de trabalho com a criança, mais voltada mesmo para a área do magistério, que seria Psicologia... que na realidade a minha habilitação foi na área da Filosofia, Psicologia e Didática. Então em função disso as aulas que mais me chamaram atenção foram realmente desses professores. Sendo que também, embora eu não tenha grandes paixões, mas eu fiquei encantada com a sabedoria da professora de Estrutura do Ensino. O que aquela pessoa sabia de lei, assim, bom não tinha nada que tu não perguntasse que ela não soubesse, e ela tinha turmas enormes, bem no começo que as turmas são cheias, então.. foi uma professora que marcou muito. E outras... outras mais... foram realmente ligadas mais à área da... Sociologia muito pouco. Sociologia eu faço um gancho mais com a Filosofia.*

- E por quê? Não ti marcou por quê?

*Eu tive mais EPB, Estudos dos Problemas Brasileiros. Não é que não tenha marcado, foram interessantes também as aulas. A gente abordava assuntos atuais, mas o que eu digo assim... claro chamam atenção coisas atuais que tem que discutir, mas normalmente quando são feitos trabalhos em grupos um faz e os outros só... então faltou muito... eu acho que ficou faltando esse diálogo maior, a gente tinha um tempo "x" para apresentar, então não dava para se estender muito. Na realidade é um estudo muito superficial da coisa social. Tenho impressão que ele procurou fazer da melhor forma e os grupos tentavam o seu melhor, só que... eu não senti assim, grande aprofundamento, não sei o porquê, é uma coisa que eu me pergunto agora também.*

- E algum autor dentro da Pedagogia...

---

<sup>67</sup> A transcrição desta entrevista, em especial, foi prejudicada em virtude de problemas na fita cassete onde foi arquivada. Alguns trechos ficaram impossíveis de compreender.

*Eu tenho mais recente da Psicopedagogia, que eu fiz pós-graduação. Mas o que eu lembro assim, é Virgínia... não lembro o sobrenome dela, (...) “Dibs em busca de si mesmo”. Excelente livro. Ele trata de uma criança com distúrbios de relacionamento... ele caracteriza assim uma criança com autismo, mas não é um autista, depois com o estudo se vê. Quem resolve justamente o caso dele é uma psicoterapeuta, através da ludoterapia. Então... ela consegue através do enfoque que ela dá com o trabalho em consultório, a paranóia dele, que ele não se comunica, ele não se relaciona com os outros, ele é uma criança que se alfabetiza super cedo, os pais são pessoas super bem... bem conceituadas dentro da sociedade.. tem uma... o pai é médico e a mãe se não me engano também. Mas eles não dão atenção que o filho precisa, e com isso ele se fecha no mundo dele. E depois assim, na sala de aula, a professora faz um esforço tremendo... faz um esforço tremendo para se comunicar com ele, ele entra embaixo das mesas... ele é pequeno... o desenrolar dele é muito interessante. E com o tempo ela descobre porquê... ele... na brincadeira com os bonecos ele mata o pai, mata a mãe, mata a irmãzinha, ele é tido como anormal, né, os pais têm vergonha dele... E ali então a gente descobre assim... que a criança, depois disso tudo, com o trabalho da psicóloga, a professora se interessou pelo caso dele, porque até ali ninguém conseguiu nada com ele. E ela, através de um vínculo de afeição com ele, ela consegue aos poucos trazê-lo à realidade. E.. o trabalho com a psicóloga, a terapeuta, ela descobre o que que está entavando todo esse processo na relação... então é solucionado. E depois no final do livro ele escreve uma carta, então é super inteligente. Ele tem QI alto, é um menino superdotado, aprendeu a ler e escrever com dois anos... Os pais levavam muito em conta a parte cultural.*

- Esse é um livro recente que tu leste, mas da graduação tu lembras...

*Não, olha que já faz um bocado de tempo, porque foram muito assim como a faculdade... era particular, mas a maioria das coisas que a gente lia era de xerox, que não foi exigido livro porque até não... se dispunha... tanto.. da questão econômica, a maioria das pessoas não podia, então a gente fez muito xerox, muita cópia, né. Então eu tenho muitas cópias. E nessas cópias estão as referências... na realidade se eu voltei a alguma delas... eu nem reparei, acho que eu não voltei... assim... para pesquisa, porque logo me envolvi com pós, então (...). Ah! eu tenho da Psicopedagogia pode ser? Porque são mais recentes que eu tenho... Eu tenho da Alicia Fernandez, (..) aí sim,*

*nessa época eu adquiri muitos livros, e de antes assim, livros que interessavam... alfabetização, livros ligados assim à área das séries iniciais eu tenho bastante. Mais... da Jussara Hoffman, (...) da... Lúcia Weiss, Sara Paín, e aqui sem dúvida o Menegola. Foram de aulas de Filosofia com o Domingos. Foi justamente esse professor que me marcou com a desenvoltura dele, a forma dele dar aula.(...) A Psicologia como um todo sempre me atraiu. Eu fui fazer Pedagogia por causa da Psicologia. Que eu comecei... na época estudava no interior, estudava em Bagé, morava em Bagé, e eu comecei lá porque não tinha Psicologia, a ciência que mais se aproximava era a Pedagogia. Daí eu busquei fazer a ponte com Psicologia para eu poder trabalhar.*

- Eu queria que tu falasses um pouco das tuas aulas. Como é que tu conduzis, os conteúdos trabalhos são definidos por quem...

*A metodologia que eu tenho procurado usar é.. como eu peguei agora... uma das questões que tem me impedido de deslanchar neste trabalho é a questão da média. Eles (os alunos) alegam que já estão passados. Então, a grande maioria não demonstra interesse, por mais que eu tente fazer um trabalho mais organizado, bem estruturado, com a participação de todos, não está havendo retorno. Então, assim, eu propus a eles trabalhos em grupos sobre diferentes temas, (...) e tem feito xerox, textos, distribuo em grupos, só que já faz duas aulas e eles não saem disso. Eles simplesmente consumiram com o material, não com que intenção que foi, se foi desorganização da parte deles, se foi para sabotar o trabalho, como houve uma troca de professor né... eu acho assim que para o nível.. para a idade deles, eu considerava que fossem mais responsáveis. E.. eu observo que nem tanto. Eu contava com um trabalho de grupo mais responsável, acho que me quebrei com isso. Então agora... eu senti o seguinte, a cobrança deles: "professora, me dá um questionário qualquer", a gente responde, não fica enchendo lingüiça, a gente não que saber sobre isso. Isso porque houve a época das eleições e segundo eles, estavam saturados de conversas de professores tentando politizar, tentando até influenciar politicamente para esse ou aquele partido. E quando eu entrei com a questão do voto, que eu comecei aí.. entrei um pouco antes das eleições, uma semana antes ou duas, então eu aproveitei o assunto do momento, que era eleições, voto consciente, trabalhei essa questão e eles já não agüentavam, demonstraram assim... por mais que eu tentasse... fazer de uma forma bem neutra... não... "Voto consciente" era um texto... um texto... daí eu pedi para eles, então leiam o texto e*

*fazerem o seguinte trabalho, se eles fossem os governadores, as pessoas que estariam governando o país, que prioridades eles dariam para transformar o Brasil, várias coisas que eles acham que deveriam ser mudadas né, o que que eles pegariam primeiro. Até foi feito assim.. um debate um pouco superficial, porque eu senti que eles não queriam mais esse tema. Aí eu resolvi tocar o barco. (...) Aí nos segundos anos eu estava trabalhando minorias, (...) o que nos torna diferentes, porque minorias, da onde saiu o princípio de maioria, que vem da democracia, será que cinquenta por cento é maioria, e o restante, onde fica? Então... (...) Esse é o livro que eu estou usando no momento, um livro que a outra professora me passou. (Livro de Introdução à Sociologia, de Maria Cristina Costa). Como eu não dispunha de nenhuma bibliografia porque na realidade eu sou inexperiente em Sociologia, eu estou aprendendo com eles (os alunos), nisso eu fui bem clara com eles. Então lancei mão do que eu tinha no momento. Mas o livro é bom. Eu sugeri dois temas daqui para partir para temas mais atuais, para ter onde se basear. Eu queria mais um embasamento para eles terem uma coisa onde se... se basear. Em princípio eu senti uma certa... eu encontrei... por já ter trabalhado com segundo grau, eu encontrei turmas mais politizadas. De repente eu vim com uma bagagem, com uma experiência diferente daqui, então... tem todo esse porém aí de já estar passado, de isso não interessa, né....*

- Tua experiência era em escola particular?

*Não, não, escolas públicas, de magistério. Só que à noite eu tinha o segundo grau normal. Trabalhava com Filosofia. Uma ciência bastante de pensar... então eu venho muito entusiasmada, gosto de trabalhar com essa faixa etária, só que... na realidade eu penso que eles (os alunos) estejam um pouco alienados. Devido até a questão que eles estão inseridos, como são tratados pela sociedade, que a grande maioria... tenho procurado fazer minhas aulas interessantes, eu sempre parto de um pensamento, de um poema, de uma história que eu enxerguei em algum lugar. Eu trabalho muito com livros de auto-estima, livros do doutor Lair Ribeiro, "Ruptura da mente" um outro livro que eu estou lendo e tiro pensamentos, e... Roberto Shianashiki, do outro aquele... estou esquecendo o nome, mas também é nessa linha assim. Então eu parto sempre de um pensamento, então eu chamo de pensamento do dia e geralmente está ligado ao assunto que a gente vai discutir. Então... voltando ao assunto dos grupos... algumas turmas estão apresentando, mas nem todas então eu estou partindo de umas perguntas, fazendo*

*resumos e discutindo com eles em aula. Então ali eu estou provocando eles. Então a aula tem sido mais expositiva-dialogada. Eu exponho e eles comigo conversam. O trabalho em grupo virou uma coisa mais expositivo-dialogada.*

- E como é que acontece o processo avaliativo?

*Ah! Os planos de estudos, dentro dos vários assuntos, eu escolhi esses, as minorias nos segundo e a Sociologia dentro do... terceiro milênio para os terceiros anos, porque eles já estão saindo para o mercado de trabalho, então a importância disso.*

- Então.. o processo avaliativo....

*Para falar a verdade, eu sei mais a respeito do currículo. Tu avalia eles através do processo: o interesse, a participação, quem faz e quem não faz os trabalhos. Eu não vou fazer prova, eu estou fazendo trabalho e esse trabalho vai ser então... vai ser dado um valor valendo o terceiro trimestre.*

- E os alunos avaliam as aulas?

*Ah! Desculpe, não. Tem assim, a minha proposta para eles, é a minha avaliação sobre os trabalhos, o retorno deles, seja escrito, seja apresentado, a auto-avaliação deles e tinha um terceiro momento que era a avaliação dos outros colegas, mas como não teve segundo momento, estou ficando só com a minha avaliação e a avaliação deles. E também eles vão ter um momento em que eles vão avaliar as aulas. ao longo.. a gente já tem comentado... só que as pessoas, os grupos dizem... que alguns não tem interesse.*

- E por que que tu achas que acontece isso?

*Porque eu acho que não interessa para ele esse assuntos. Eles não vêem necessidade disso. E como a aprendizagem da gente está baseada em necessidades... pode ser que eles tenham, mas eles não estão entendendo a necessidade desse assunto para esse momento deles. Então, possivelmente, daqui a pouco eles vão retornar a esse mesmo assunto, talvez o ano que vem se eles forem procurar um trabalho. Mas eles não querem falar sobre isso agora. Talvez porque isso os incomode. Mas é uma forma de demonstrar que não estão contentes. Eu imagino isso. Estou tentando interpretar né.*

*Até tenho conversado com eles e daí no momento em que tu chama atenção parece que eles querem... sabe, mas eles não sabem como. Eles não foram acostumados a dar opinião. Eles foram acostumados a receber um trabalhinho para... então eu estou retornando a um sistema que eu não gosto, que é o da perguntinha, mas até de uma forma... não vou dizer coagindo, mas estou conduzindo... (...) já que a forma de avaliação é essa, que todos leiam.*

- O que tu achas que os alunos buscam no ensino médio? E qual é a tua expectativa com relação a eles?

*Eu entendo assim, que a Sociologia estuda o comportamento social e faz isso através da pesquisa, através de estudos aprofundados. A sociologia não se define apenas pelo seu objeto mas pela abordagem que é a pesquisa, o que ela faz, a análise que ela faz dessas pesquisas... então, por exemplo, eles estão fazendo Sociologia só que não estão se apercebendo... quando eles estão atentos a uma pesquisa... ao mesmo tempo eu tentando dizer isso para eles, mas parece que eles não estão... eu penso assim... que a gente, simples leigos, a Sociologia é um suporte para até poder avaliar nosso próprio comportamento para essa sociedade que está aí e como modificar para uma melhor adequação, uma melhor preparação para essa sociedade. E para se tornar mais consciente, mais crítico, não receber as coisas... 'guela abaixo', não ser massa. Que eu digo para eles, que a globalização tem todo um lado positivo que é o momento atual... (...) é a globalização, a Alca...*

- Mas e como tu percebes que o aluno está se tornando crítico.. desenvolvendo a crítica?

*Simplesmente pelo fato quando ele resolve opinar. Pra mim já é desenvolvimento da crítica. Quando ele resolve... não deixa de ser uma demonstração crítica ele não quer fazer o trabalho, sabe. Eu até entendo. Mas eu digo para eles que têm coisas dentro da sociedade que são combinações. Para a gente viver em sociedade tem que haver regras e as regras existem para serem cumpridas. Se a nossa regra é responder ao trabalho que vale como avaliação, então isso tem que ser feito por todos.*

- (...) tu estavas falando do aluno crítico, porque a Sociologia é importante para eles...

*... isso... então justamente para isso para que eles consigam entender seu papel dentro da sociedade, tentar transformar essa sociedade numa sociedade melhor. Eles vão contribuir através do seu trabalho, através do seu voto consciente, de uma família bem estruturada, que muitos são jovens, ainda vão formar família. Eu acho que a Sociologia, o estudo da Sociologia procura abordar tudo isso, aliada à Psicologia que eu também dou. Que eu trabalho com a família também. Pessoas bem estruturadas, pessoas que saibam se organizar, que saibam se conduzir dentro dessa sociedade, que saibam ser críticos, questionadores, não se transformem em simples.. pessoas manipuladas, seja lá por quem forma, os políticos especialmente, né. Então acho que no momento em que eles se tornam mais críticos isso já é um pouco atacado, não é...*

- E tu achas que esse é o papel somente da Sociologia? Desenvolver a crítica numa aula de Sociologia, tu achas que eles conseguem isso?

*... não... acho que todas as matérias têm o seu ponto de... desenvolvimento do senso crítico, da.. participação, principalmente também dentro da Sociologia... aquela coisa da... do voluntariado, do colaborar, porque eu acho que o grande lema do futuro para pessoas que queiram ingressar em grandes empresas, vai ser justamente colaborar, pessoas que saibam colaborar. Pessoas que saibam trabalhar.. individuais sem ser individualistas. Que saibam respeitar o individualismo do outro, a individualidade do outro, digo, sem ser individualista. A gente percebe assim, em alguns grupos, as panelinhas, as brigas, dificuldade de relacionamento, então... isso também (...) a necessidade que têm os grupos de se apoiarem, porque se um só, uma pessoa só, (...) ela não está sendo sábia, ela não está aplicando esse conhecimento, a pessoa só se trona sábia quando aplica esse conhecimento. E o conhecimento só tem valor se socializado, eu divido contigo, então entra a questão da solidariedade (...). Eu tenho muita preocupação com isso. Eu tenho muita preocupação com o tipo de ser humano que chega pela minha mão. A forma como ele chega e a forma como ele sai. E de certa forma assim, sempre quando tu dá uma aula, pensa, poderia ser melhor isso, poderia ser melhor aquilo, eu me questiono muito sobre isso, sempre converso com eles, os pequenos (...), inclusive dentro da faixa etária, o que que é possível e o que que não é possível, claro que se eles ficarem um pouquinho sem a minha presença, de certa forma... (...) a gente espera que eles tenham uma postura de vida frente ao mundo, frente à sociedade, uma pessoas ajustada. Se isso não acontecer, eles vêm com mil e um*

*problemas. Vão se sentir rejeitados, se a gente alienar, se a gente der aula de qualquer jeito, provavelmente eu vou estar contribuindo para uma futura revolução. E a revolução o que que é, o nome mesmo já diz, é uma revolta. É uma revolta... social. Revolta em função de coisas (...) e essa sociedade inclui família, escola e... os demais segmentos. Então eu acho que a gente como educador, família, escola, principalmente, que são os mais próximos deles (dos alunos), a gente tem muito para contribuir para... para que eles se transformem, né, para que eles não sejam tão agressivos, não sejam violentos, para que eles tenham desejo de crescimento, desejar crescer, desejar progredir sem pisar nos outros, né, isso é importante. Sempre com muito respeito aos outros. Acho que a regra número um é respeitar. Tenho que respeitar para ser respeitado. Isso eu estou sempre falando com eles. (...) Eu acho que no momento em tu só faz com os outros aquilo que tu deseja que façam contigo, é uma grande coisa, já começou a andar melhor. (...) quando eu me refiro à questão dos grandes, ao pedido deles... ao mesmo tempo que eles gostam de criticar, eles voltam ao velho vício da coisa mastigada... que é... no caso.. agora em setembro que eu voltei da minha licença gestante... eles não foram ensinados a pensar e fica na base dos exercícios. (..) a educação... ela... te propões mudanças.... porque quando tu és para ser educada, tu partes que educação é igual à aprendizagem, aprendizagem como um todo ela envolve mudanças no comportamento. Bom, diz aqui que “o homem que a educação deve realizar em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez”, ou seja, essa... contribuição da educação é externa. O homem que a natureza fez é o homem que nós somos geneticamente. Como nossas características, nosso temperamento, enfim... ao mesmo tempo nós temos as coisas aprendidas e essas pertencem à educação, né, educação da família, que a sociedade... da escola também. Diz aqui que o homem que a sociedade quer que ela seja. Claro que nós estamos inseridos numa sociedade que tem expectativas com relação a nós, ao nosso comportamento, ao nosso desempenho. Então... é... isso que a educação... na realidade ela faz, ela propõe mudanças, adequação à sociedade, respeita a educação ideal, seria aquela que respeitaria as diferenças individuais, mas ao mesmo tempo ela quer que tua contribua com a economia interna, com o teu lado interno, tua personalidade, porque tu não deixas de ser tu mesma... e também tem quer ter limite. Acho que é mais ou menos isso aí.*

*Com o estudo... todo estudo ele é interessante, produz conhecimento. Eu acho que eu estou aprendendo muito. Porque eu estou ensinando e ao mesmo tempo aprendendo. Eu sou ensinante e sou aprendente. Acredito que de repente se devesse fazer um... eu pretendo se eu continuar com essa... essa disciplina o ano que vem, fazer um estudo aprofundado. Eu sinto necessidade de me preparar mais para abordar tudo aquilo que a Sociologia propõe. Dentro de um ano a gente tem muita coisa para abordar. E como eu peguei mais para o fim do ano eu estou apenas com um assunto. Eu acredito assim... quanto mais tu estudas a respeito de alguma coisa, melhor preparado tu estás para falar sobre ela. Eu acho uma matéria brilhante porque ela diz respeito à vida em sociedade, e a sociedade é dinâmica né?*

Entrevista 5 –

Entrevistada: Eliana

Escola: Estadual de Ensino Médio Açorianos (Viamão/RS)

- Quero que tu fales sobre o teu referencial teórico de formação, do curso de graduação. Que que eu quero com isso, que tu comentes aulas que tu teve, algumas disciplinas, algumas aulas na universidade, autores que marcaram, enfim, a sua formação na universidade...

*Minha formação é Pedagogia e depois.. o que que a gente estudou muito.. Piaget não é..* (silêncio e interferência de outro professor)...

- Algumas disciplinas, autores que tenha lhe marcado no curso de Pedagogia...

... (silêncio)... *tá, deixa eu ver... Piaget e o outro...* (silêncio)...

- Podes comentar então alguma aula que tiveste?

...*o Vigotski... e o... Paulo Freire...*

- E alguma disciplina da Pedagogia que tenha marcado mais?

*Ah! Psicologia. A disciplina que mais me marcou foi Psicologia. Eu acho que a gente se encontra mais, vai se descobrindo. Eu acho que ela é básica para todas as disciplinas.*<sup>68</sup>

- E as tuas aulas de Sociologia como é que elas acontecem? Se quiseres dar um exemplo de aula que tu tenhas dado. Mas como é a tua metodologia de trabalho, quais conteúdos tu trabalhas, quem decide por esses conteúdos?

*Nós temos um planejamento, não é. Tem os conteúdos mínimos, os professores de Sociologia se reúnem e fazem o planejamento para o ano. Isso vem da SEC que tu tens que trabalhar. Aí os professores se reúnem e a gente faz... o nosso conteúdo mínimo. Então a gente se baseia aqui. E aí eu uso esse livro aqui (Introdução à Sociologia, de Pêrsio Oliveira Santos) que é o mais recente que veio para nós. E trabalho com revistas também, a Superinteressante, a Mundo Jovem... .*

---

<sup>68</sup> Esta fala tem vários minutos de silêncio. A entrevistada parecia não estar à vontade para falar sobre seu referencial teórico. Sugeri desligar o gravador, mas ela disse que não havia necessidade.

- E de que forma tu conduzis as aulas?

*Geralmente é com texto, não é, e debates... (silêncio)...porque eles não têm noção nenhuma, os alunos.*

- Mas eles têm Sociologia desde a oitava? <sup>69</sup>

*Não. Na escola eles não tinham. É a primeira vez que estão tendo Sociologia. Então tudo que tu lança é novidade para eles, eles não têm nenhuma idéia, nada, nada, nada. Inclusive às vezes tu pede para eles te darem uma idéia que tá no texto e eles não sabem se expressar.*

- Como é que é o processo avaliativo das aulas?

*Eu trabalho através de textos, participação e... prova mesmo, teste, teste com consulta...*

- E participação deles...

*Sím.*

- E... na tua visão que lugar tem a Sociologia, qual é o papel dela na formação dos alunos?

*Eu acho que é mais refletir sobre o mundo que eles vivem, sobre a sociedade, a evolução da sociedade. Que eu tirei textos, aí eu não coloquei, textos de livros de História. Que eu trabalho com a disciplina de História aqui, e esse livro de História... a primeira parte tem uma visão bem crítica... "faces da sociedade", "economia", "diferenças sociais"(...) tem bastante não é a parte da História, "evolução da sociedade". Tem uma parte que eu tirei daqui também.. que mostra sobre o.. machismo... então na época... da.. em maio, não é, que fala do dia das mães, da mulher em março, não é, o dia internacional da mulher, aí eu tirei.. tinha uma parte bem*

---

<sup>69</sup> É na escola onde esta professora trabalha, Escola Estadual de Ensino Médio Açorianos (Viamão/RS), que a Sociologia já é oferecida na oitava série do ensino fundamental desde início do ano letivo de 2002.

*interessante, quando que a sociedade começou a ficar machista. Ó... (mostra a página do livro).. aí que mostrava... no início o homem e a mulher, trabalhavam igualmente. Depois quando o trabalho do homem começou a ficar mais importante porque dava mais dinheiro e a mulher começou a ficar mais em casa, aí que começou o machismo, não é.*

- E os alunos trabalharam com esse texto?

*É, eu achei muito interessante esse texto. Esse livro é muito bom. Ó, propriedade privada e machismo. (Mostra páginas do livro). E aí mostra como começou. Que a importância do casamento porque o homem queria ter certeza de que o filho era dele por causa da herança.*

- Então esse foi uma assunto de uma aula de Sociologia. Falaram sobre machismo. Eles leram e aí...

*... a importância da mulher, da participação da mulher na sociedade e quando que começou o machismo, não é, porque antes era tudo... eles tinham importância igual.*

- Vocês leram em aula...

*Aí eles trouxeram também exemplos da vida deles. Como é que é na casa deles, o que que eles acham, o que que as meninas acham, se é importante trabalhar, se não é importante trabalhar. A contribuição do dinheiro da mulher na renda familiar. Eu achei muito interessante, que eu também aprendi. Ó (mostra o livro)... quando começaram as desigualdades... tem muita coisa interessante esse livro aqui...*

- Mas eu quero comentar uma coisa contigo, outras pessoas que entrevistei, quando eu pergunto sobre o papel da Sociologia na formação dos alunos, elas dizem que... algumas pessoas.. que vai servir para uma formação crítica e também para a cidadania... o que que tu achas...

*... eu acho importante porque a gente trabalha a ética... (silêncio) o papel da ética na vida deles, que a gente ensina que a ética é desde que a mãe começa dizendo o que é*

*certo, o que é errado, que eles começam a crescer, não é, dentro própria família, que a ética está em todos os momentos da vida da gente, não é.. então...*

- Mas e a reflexão, a crítica,, a cidadania... tu achas que os alunos desenvolvem com as aulas de Sociologia?

*Também. Que os direitos e deveres que eles aprendem, que eles podem reivindicar... e se não fosse isso a sociedade teria estagnado, não é... eu acho que a Sociologia é importante para o desenvolvimento da cidadania; para as pessoas saberem dos seus direitos e deveres.*

- E sobre as características dos teus alunos em aula, o que que tu percebes que eles vêm buscar no ensino médio... eles se interessam pela Sociologia.... quais as expectativas deles?

*Eu acho que eles não valorizam (a Sociologia). Porque não cai no vestibular, em concurso, vestibular. Eles valorizam mais Português, Matemática, Química, Física, que são as disciplinas que eles...*

(No momento em que a professora Eliana fazia seu comentário, um professor que entrara na sala dos professores, onde eu realizava a entrevista, escuta nossa conversa e interfere dizendo: “*Desculpa, mas nem isso eles valorizam. Eles não estão nenhum pouquinho preocupados. Agora que eles estão vendo no Português, tu dá umas questões de vestibular tu vê que não sabem nada*”).

- Mas sobre a Sociologia tu achas que é porque não cai no vestibular?

*Eu acho...*

- E aí... algumas dificuldades que tu tens para ensinar Sociologia...

*eu não me sinto bem preparada. Por que eu tenho todo esse tempo de magistério (19 anos) e é a primeira vez que eu trabalho Sociologia. Então chega assim no início do ano, tem que preencher carga horária e te jogam para dar uma matéria que tu não*

*tem... tá a gente gosta, a gente estudou no curso de Pedagogia. Quando eu fiz magistério (de ensino médio, o chamado curso normal), também estudei Sociologia. E agente sabe que é importante, tá acostumada a ler textos de jornais, mas para trabalhar com aluno... eu não me sinto assim completamente preparada.*

- Mais por causa da formação então, a tua formação é em outra área... é em função disso?

*Não sei, talvez porque a gente vê também o desinteresse deles e a gente se sente meio...*

- Tu participas de algum sindicato, ong, ação dentro da escola, o conselho escolar?

*Já participei do CPM, do conselho escolar, agora não por falta de tempo. Que de tarde eu trabalho com currículo, quarta série, então eu tenho... não tenho nenhuma folga de tarde. Todas as tardes ocupadas. E de manhã são vinte horas que eu trabalho História, Sociologia e Psicologia. E geralmente essas reuniões são fora de horário de aula.*

- Agora eu quero entender um pouco se tu conheces a parte legal, a parte de documentos que referem a Sociologia, a LDB e o que que ela fala sobre a Sociologia... tu conheces?

(Silêncio)... *porque ela fazia parte antes, não é, da Ditadura. Aí veio a Ditadura e agora voltou como ensino obrigatório.* Tenho conhecimento.

- E o que que tu achas?

*Não, ali diz que a avaliação fica a critério do professor, cada um vai achar sua forma de avaliar, e que deixa eu ver... não sei bem... eu acho que é mais para o desenvolvimento da cidadania mesmo, para as pessoas saberem dos seus direitos e deveres e a importância delas na participação na vida do País.*

- Como é que tu percebes que um aluno chega neste estágio? Tu me disseste que a Sociologia serve para a cidadania, não é, mas e como é que tu percebes que ele está desenvolvendo a crítica, a cidadania?

*Quando ele começa a se dar conta dos direitos e deveres deles.* (Silêncio).

- E os Parâmetros Curriculares tu conheces também? Eles têm uma parte específica da Sociologia...

*Não, desses eu não me lembro. Sim, eu acho que primeiro teria, por exemplo, um semestre que teria que ser preparado para trabalhar, não é, depois no outro tu assumir uma sala de aula, ter condições...*

- Mas vocês... recebem a sugestão, a proposta para assumir Sociologia para fechar a carga horária, não é? Mas daí tem que aceitar, é obrigatório, não tem outra atividade para fechar a carga horária ou professor da área?

*(Silêncio). Não, é que normalmente, é assim, desde que eu entrei no magistério eu sempre trabalhei com currículo. Inclusive fiz especialização para trabalhar com surdos, aquela... teve um curso de sete meses lá na Fundação de Recursos Humanos, e eu fiz esse curso. Eu sou a única de Viamão com esse curso e nunca fui aproveitada. (...) Aí eu fiz um curso de especialização para trabalhar com pré-escolar. Especialização também. Então, quer dizer, a minha formação toda sempre foi voltada mais para o currículo por atividades. Mas como eu tenho esse concurso que é área três e me habilita para trabalhar com segundo grau, então quando falta professor eu sou obrigada a assumir.*

- Então assumir a Sociologia é obrigatório?

*Não, não a Sociologia, poderia ser outra disciplina que preenchesse carga horária e que estivesse dentro da minha formação. Sociologia, quando eu me formei em Pedagogia, tinha na minha carteirinha do MEC... habilitava para Sociologia. Sociologia, Didática...*

- E aqui na escola, quem foi que decidiu pôr no currículo do ensino médio a Sociologia?

*É que mudou nosso currículo e agora a base curricular é obrigatória.*

- Sim, mas quem foi que sugeriu a Sociologia, tu sabes? Isso vem da CRE, da SEC, da onde é que vem?

*É... acho que vem, acho que vem.*

- ... porque só Viamão que tem colocado Sociologia, as outras cidades... são poucas que têm.

*... então não mudaram a base. Porque agora tem que mudar.*

- Mas não foi uma decisão da escola aqui também, da direção, não foi aqui que decidiram incluir Sociologia?

*Não, não. Eu acho que não. Quando... porque assim, a escola vem... vem se modificando. Nós achamos um estudo de dois anos para mudar o currículo, que a gente achava que tinha que mudar. Só que a gente... todo mundo quer mudar mas a gente não sabe como mudar. E... a gente achava que estava ultrapassado... porque a gente dá aula ainda como a gente aprendeu, não é? E aí eu acho que veio como sugestão, porque como está na lei não é? Aqueles que forem mudando a base curricular, já tem que constar... acho que é nesse sentido.*

- Mas... então vocês se reuniram para modificar o currículo, estavam pensando já sobre ele...

*Sim, nós fizemos dois anos de estudo... teve que diminuir alguns períodos de outras disciplinas para colocar... (a Sociologia). Aí foi dividido, os primeiros anos do segundo grau têm Sociologia, o segundo tem Filosofia, o terceiro é Psicologia.*

- Agora eu tenho aqui duas frases, eu gostaria que tu comentasses. São duas frases sobre educação de dois sociólogos. Queria que tu comentasse também que relação elas têm com a Sociologia. A primeira é assim: "O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio". (Émile Durkheim, Educação e Sociologia, 1978:81.).

*(Silêncio). O homem nasce livre, por ele ele viveria em contato com a natureza, a sociedade é que o modifica, dita regras, lhe impõe regras, horários, então o homem tem*

*que se moldar.. a educação serve para moldar o homem a essa sociedade. Eu acho que a frase está dizendo isso. Porque se deixar pela natureza do homem, o que que ele vai querer; o homem procura o seu bem-estar... o homem procura a sua felicidade, e a sua felicidade nem sempre é aquilo que o outro está lhe impondo.*

- E qual a relação da Sociologia com isso, que tu percebes? Essa idéia de adaptação, de responder às exigências sociais... qual o papel da Sociologia nisso?

*A Sociologia estuda a evolução da sociedade... porque que a sociedade evolui.. a gente faz parâmetros... (Silêncio).*

- Então eu vou passar para a segunda frase, bastante curta, do Florestan Fernandes, também sociólogo: “(...) a sala de aula fica na raiz da revolução social”. (Florestan Fernandes, O Desafio Educacional, 1989:24.).

*O que faz a maneira como a escola deve ser é a sociedade, cada sociedade tem a sua filosofia, tem a sua escola, então ali o ser humano vai se moldar àquela sociedade... o aluno só vai aprender aquilo que a sociedade quer que ele aprenda. (Silêncio).*

- E o que que tu pensas dessa idéia do aluno, da pessoa se moldar àquilo que a sociedade quer dele/ A escola também, não é?

*Mesmo que tu não concordes com muita coisa tu tá dentro dessa sociedade, dentro dessa estrutura e tu é obrigada a ... marchar conforme a música.*

- E tu não achas que com esse tipo... o aluno, o próprio professor se dando conta disso, que tem alguém que espera que ele tem um papel, uma função, que ele se molde ao que a sociedade espera dele... como é que isso é trabalhado em aula? Como é que o aluno vai ser crítico com esse tipo de escola, de sociedade? Tu discutes isso em aula com os alunos?

*Eles (os alunos) criticam, imagina, adolescente, eles criticam o tempo todo, criticam a gente, a maneira de trabalhar, eles pedem, eles reivindicam, tá, mas a gente dá esse espaço para eles reivindicarem, questionarem, mas eles sabem que para sair e por*

*exemplo conseguir um emprego, para eles viverem nessa sociedade eles têm que ter esse tipo de atitude, o que a sociedade espera deles.*

- Uma última questão então. Alguma observação, alguma opinião sobre o ensino da Sociologia. Alguma coisa tu já me disseste, dificuldade de dar aula, por causa do desinteresse dos alunos, tua formação é outra...

*Talvez se a gente tivesse mais preparação, mais discussão entre os próprios professores de Sociologia, a gente não teria assim... porque como eu trabalho várias disciplinas... a gente se reúne só no início do ano.(...) mas aí tu vê como se misturam os livros de Sociologia tem muito de... tem uma parte para trabalhar sobre Freud num livro de Sociologia..*

- E aí tu trabalhas esse texto na Psicologia?

*É. É que as disciplinas elas estão interligadas, não é. A gente lê, discute, vê o que que eles acham. Eu faço questões, faço exercícios também. Tipo de exercício... na realidade eles não questionam muito. Se tu não lança a questão para eles não questionam nada. Eles lêem isso aqui, eu faço algumas perguntas, eles tiram daqui e não sai nada fora daqui.*

- E são alunos bastante jovens, ou repetentes, quatorze, quinze anos?

*Primeiro ano do segundo grau é quinze, dezesseis, dezessete anos, nessa faixa. A gente diz: "olha pessoal, isso aqui é importante para vocês, até por um questão de cultura".*

Entrevista 6 –

Entrevistada: Paula

Escola: Instituto de Educação General Flores da Cunha (Porto Alegre/RS)

- Eu queria saber em primeiro qual foi seu referencial teórico de formação na época da graduação. Eu quero saber os seus teóricos de referência, autores, disciplinas que mais marcaram...

*Eu estudei muito... Bottomore, o... Santana, se não me engano... eu não lembro os nomes dos autores. Eu fiz cadeiras de Sociologia, Ciências Sociais, que na época da minha graduação nós tínhamos créditos obrigatórios e os créditos que eram opcionais. Então eu sempre fiz cadeiras de Sociologia e Filosofia e algumas de... Psicologia, então...*

- E da Sociologia algum teórico, algum autor lhe marcou?

*O Bottomore me marcou muito, o livro do Thomas Bottomore. "Introdução à Sociologia", eu tenho ele até hoje.*

- E por que que lhe marcou?

*Porque eu era uma guriuzinha saindo de uma escola de... ensino médio e entro direto na faculdade, fiz vestibular e passei direto, então... me deslumbrei com... que eu nunca tinha parado para pensar, porque nós éramos proibidas de pensar sobre a sociedade, os problemas da sociedade, nós não podíamos pensar, a minha geração, em função da revolução de 64, ditadura militar. Foi nessa época a minha faculdade. Em 74 eu entrei na faculdade. Então nós estávamos assim, a todo vapor na ditadura. Então eu fui criada sem poder comentar política, sempre sem... o social não se podia comentar nada, nada. E aí eu descubro classe social, aqueles conceitos, aquela... tudo girava em torno de... a gente começa a analisar porque que está assim, pô mas é a política, mas é o econômico, tudo tem influência e eu comecei a me dedicar mais. Só não consegui me formar porque não me aceitaram como... porque o que eu queria mais era Ciências Sociais.*

- Por que não lhe aceitaram?

*Porque eu tinha créditos... muito... muito poucos. Quando eu me dei conta já estava lá no sexto semestre.*

- E esse autor, Bottomore foi estudando no curso ou a senhora leu por conta?

*Não, li por conta. Que eu tive um trabalho de Sociologia, introdução à Sociologia, foi no primeiro... era o básico, que antes era diferente a faculdade, nós tínhamos o básico, as disciplinas básicas, e no básico uma professora indicou o livro e eu comecei a ver o livro, a ler, e gostei, me interessei pelo assunto. Aí eu fazia a cada semestre da faculdade uma cadeira, duas cadeiras, uma de Filosofia e uma de Sociologia, sempre eu fiz isso. Cheguei a fazer até cadeira de Medicina. Podia fazer, não é. Então eu tinha que ter um número "x" de créditos para poder me formar e eu não tinha, não consegui atingir o número de créditos, porque eu comecei a trabalhar e aí já não deu para me dedicar cem por cento à faculdade.*

- E algum autor como referência no seu trabalho de professora?

*Eu trabalho muito com o Thomas Bottomore, com o Pêrsio de Oliveira Santos, (livros de Introdução à Sociologia),... e tem muitos textos soltos... não me detenho a um auto. Trabalho com muitos textos.*

- E esses textos são de onde?

*De livros que eu tiro. São livros de sociologia.*

- A senhora adota livro didático?

*Não, é só para mim, só para mim. O livro sai muito caro para eles, para usar um ano só.*

- Eu queria agora que a senhora relatasse alguma aula da senhora. Falasse sobre a metodologia, conteúdos e o porquê desse conteúdos, quem foi que definiu... pode falar sobre uma aula ou um tema trabalhado...

*Essa última, por exemplo, que eu não sabia, fiquei sabendo através deles. Eu faço assim, eu localizo a Sociologia, da onde ela vem, vem lá da Filosofia, da época em que houve o positivismo e que houve a separação das ciências, eu começo ali. Daí eu aproveito o gancho pra Filosofia e pra Sociologia. Então eu desenvolvo dali. Já pego Karl Marx, o essencialismo, Paul Sartre, e o Augusto Comte. São os três que eu início a Sociologia pra que eles tenham noção do que que é a Sociologia e como ela surgiu da*

*Filosofia. Esse é meu ponto de partida. Depois o que que eu faço, eu dou temas, um deles é trabalho, profissão, e trabalho com eles projeto de pesquisa, dou todos os passos de um projeto de pesquisa, como tem que acontecer, o que que é questionário, como é feito, e eles vão pra campo... pra casa e montam um projeto de pesquisa sobre a profissão que eles querem escolher. Esse é um dos trabalhos que eu faço.*

- E é logo no início da disciplina esse trabalho?

*Esse é bem no início, porque aí eu defino a área de exatas, a área de lingüística, e a área de humanas.*

- E por que que lhe parece importante esse trabalho sobre a profissão que eles querem seguir, como tema da Sociologia?

*É mais para curiosidade minha para eu descobrir como é o raciocínio deles, o desenvolvimento do raciocínio. Tem gente que diz que vai tirar Direito, mas não escreve nenhuma linha. Aí diz assim: mas eu quero Contabilidade, mas não sabe nem somar dois mais dois. No momento em que eles vão trocando... pra pessoa que tem que entrevistar da profissão, eles desapontam, ah! mas não é isso que eu quero. Então muda. E na hora deles apresentarem, daí eu junto todos Medicina, todos Direito, todos Arquitetura, eles mesmos se dão conta que não é aquilo que eles querem, então mudam a profissão que não é o que eles estavam esperando da profissão. Esse é o objetivo.*

- E a sua maneira de trabalhar em aula, a sua metodologia, como é?

*É em círculo a aula né. Cada um... sempre em círculo ou então em grupos, não dá pra ter um atrás do outro. Em grupo, quando há apresentação de trabalhos, questionamentos ou debate não tem como ser diferentes. Depois desse trabalho de pesquisa, eu entro no texto, aí eu entro com a parte teórica da Sociologia, definição de classe social, de status social, relação social, enfim, toda aquela parte teórica que o Bottomore (Thomas Bottomre, autor de um livro de Introdução à Sociologia, utilizado pela professora na preparação das suas aulas) tem, trata no livro, é o que eu trabalho com eles. Aí depois então eu passo para temas afins, que é cultura, educação e escola, entro com subdesenvolvimento, entro com... mudança social, instituição social eu trabalho em escola, aí terminou o ano.*

- E o processo avaliativo, como é que é na disciplina?

*Eu avalio pelo interesse deles. Pela... pelos comentários que eles fazem. Por exemplo assim, nesse das profissões. Eu junto todos que querem Arquitetura. Aí eles vão se reunir, vão fazer um comentário da profissão e vão me entregar esse comentário. Esse é um trabalho que eu faço. Depois venho com os conceitos e eles tem que me exemplificar cada um dos exemplos, cada um dos conceitos. Classe social, me conta uma história de como se processa classe social, como é que é feita, definição de classe social, status social, papel social, dentro de uma instituição aonde que eu encontro (...) então, o final eu tenho a documentação toda para fazer a avaliação.*

- E tem algum momento em que eles avaliam a disciplina?

*Não. Nunca fiz*

- Agora eu queria fala um pouco sobre... qual é o lugar da Sociologia na educação desses estudantes do ensino médio? Para que que ela vai ser importante, se é que a senhora acha que ela vai ser importante, qual é o papel dela, o lugar dela, na educação desses estudantes...

***É o que eu tento passar pra eles é que a Sociologia é importante na medida em que eu ocupo um lugar na sociedade. Eu faço muito de exemplos. De quando vocês vão no cinema, se vocês forem de biquíni, o que que acontece, vai todo mundo olhar. Então, qual é o traje que vocês tem que ir para um cinema? Tem que se vestir adequado. Então é isto o que eu faço... que eles se dêem conta de que a Sociologia é que faz.. esta importância do lugar aonde ele está, de como ele se porta. É a Sociologia que vai analisar o comportamento dele, como ele vai fazer. E aí ele pode mudar a vida dele, a maneira dele, através da análise que ele faz, no momento em que ele se posiciona perante o público. Se ele vai de biquíni no cinema e não é para ir de biquíni, mas ele se sente bem, qual é o problema?***

- Eu tenho entrevistado outras pessoas e escuto bastante que a Sociologia... possibilita um ensino crítico, consciente, cidadão, eu quero saber o que a senhora...

*No momento em que vou no cinema de biquíni, e estou pouco me lixando se tem ou não tem alguém comentando, a minha cabeça está muito boa. Porque eu me sinto bem. E é isso que eu quero, que eles se sintam bem onde eles estão, no grupo em que estiverem. E eles tem que ser críticos, com certeza, se não desenvolve... se tu não colocas... vamos ver qual o papel que tu ocupa, qual é o teu posicionamento aqui, vai fazer ele pensar, e fazendo ele pensar ele vai se tornar crítico.*

- Os estudantes em aula, quais características eles apresentam em aula, o que a senhora percebe com relação às expectativas que eles têm em relação ao ensino médio, por que que eles buscam o ensino médio?

*Eu tenho aula... eles têm Sociologia só no terceiro ano. A preocupação deles aqui no colégio é formatura e a faculdade, vestibular. É difícil conseguir trabalhar assim... outra coisa porque eles estão muito envolvidos com formatura. Então tu tem... que comenta, vamos ver, formatura, isso aí é uma consequência do que vocês vão fazer... vocês vão caminhar até lá... então tu tem que estar sempre sabe... não sei se é o meu relacionamento com eles é bom, eu não tenho nenhum problema com eles, nenhum, nenhum, eles aceitam sem...*

**- E sobre o que eles pensam da Sociologia, qual é a sua opinião? Eles atribuem alguma importância ou não?**

*Para o pensamento. Para a crítica, para a formação de questionamentos, de posicionamentos. Aparecem coisas novas nos jornais, eles trazem para a sala de aula, agente discute. O que se discutiu muito, mas muito mesmo foi violência.*

- Foi uma necessidade deles?

*Deles, eles trouxeram... tem o caso das meninas que matou os pais e aí surgiu e aí veio. E até umas coisas que em Canoas mataram não sei quem, bom aí eles trazem jornal, aquelas coisas assim. Então o interesse é deles nessa parte (...) de jornal, uma vez por mês, uma semana assim uma semana não, eles têm que pesquisarem no jornal notícia de economia, a política, a educação e policial. Então cada grupo trás para dentro da sala de aula uma notícia, a gente discute aquela notícia. Então qual o contexto social? Então geralmente a policial, nós chegamos a conclusão, quem... os casos de violência na policial aparecem nos baixos níveis de renda. Mas aí caiu por terra porque a Suzane não era de baixo nível. Aí entra outra que é droga. Então o comportamento muda. Então a mudança de comportamento social. Essa é a maneira que eu trabalho.*

- E... agora eu queria saber da sua prática dentro ou fora da sala, tem alguma prática política, social, é filiada a algum sindicato, alguma ong?

*Não.*

- Por quê?

*Não, porque faz pouco que eu vim para cá e não.. até comecei a trabalhar com uma senhora lá no Guarujá, ela tinha oito ou dez crianças, e... por um acaso eu cheguei.. fui na Igreja Santa Rita e tinha uma senhora vendendo flores ali na frente e perguntei se tinha alguma creche, alguma coisa para a gente visitar; aí eu fui lá. Chegamos lá eu e uma outra professora. E começamos a desenvolver mais um trabalho mais pedagógico, né, com as crianças. E aí fomos ali na comunidade, pedimos para uma chácara que tinha ali, se ela podia dar.. ceder três, quatro litros de leite por dia para a creche ali. Porque essa creche era de crianças que as minhas vinham para cá (Centro de Porto Alegre) e passavam semanas, duas, três aqui, e os filhos ficavam na rua, chuva, com sol, sem comida, e a vó a preocupação dela era trazer as crianças, ela já tinha oito dentro de casa, porque ela não sabia nem onde andavam os pais. Então começamos a trabalhar; fizemos um... pedimos para a comunidade ajudar... em comida, colchão. Conseguimos trabalhar três meses e como... as crianças choram né, sentem falta da mãe, são pequeninhos, uma vizinha denunciou para a prefeitura que a avó tinha uma creche e que não era registrada, não tinha alvará. Aí a prefeitura foi lá e fechou. Foi o único trabalho comunitário que eu cheguei a fazer. Fiquei sem. E as crianças estão tudo na rua. Outro dia.. em seguida... um mês e pouco depois eu voltei lá, as crianças estão tudo na rua. Debaixo de banco, em baixo de um banco de uma praça, na beira da... daquela avenida que tem antes de chegar no Guarujá, Ipanema acho que é.. ah! não eu não sei. Tem uma avenida e está o rio assim.*

- A senhora conhece o que a LDB fala da Sociologia? Tem conhecimento da parte legal?

*A LDB?*

- Sim.

*É uma disciplina... olha, o que a LDB diz... não diz, o que diz é o nosso regimento que Sociologia é uma disciplina que faz parte da nossa base curricular.*

- Está, mas o que a mais recente LDB diz...

*Não, tem um parecer... a LDB não, a de 96? A LDB não te diz nada, nem te diz nota para passar, o mínimo ela não te diz, quem estipula são os regimentos, não é?*

- E os Parâmetros Curriculares?

*Ah! Os Parâmetros dão um embasamento muito bom. Ah! Outro texto que eu trabalho com é com os... os Parâmetros Curriculares.*

- Eles lêem os Parâmetros?

*Eu trago em textos para eles. Para os alunos. Eu gosto muito de trabalhar com os Parâmetros.*

- Mas aí é conteúdo de aula, ou uma análise dos Parâmetros?

*Eu faço como uma análise, porque eu tenho que fazer eles pensarem, não é.*

- Aí como é o trabalho? Eles lêem...

*... por pedaços. E a gente faz um paralelo com a notícia ou faz um paralelo com o assunto que a gente está tratando. Ou é a violência, ou é o subdesenvolvimento, aonde é que ele se enquadra naquilo ali.*

- E sobre o que os Parâmetros trazem, os conteúdos, o que ele fala da Sociologia, a senhora concorda? Trabalha com todos aqueles conteúdos sugeridos?

*Sim, trabalho. Às vezes não dá tempo de trabalhar todos, mas a grande maioria sim.*

- E a sua concepção de educação, eu queria que falasse um pouco, o que é educar para a senhora?

*Eu já não sei mais o que que é educar. Aonde eu tenho, um aluno... que reprova inglês e literatura. Ele é aprovado em todas as outras disciplinas com oito, nove, onde é que fica a educação? O educando, o educador? Então... eu não tenho fé, não tenho mais... esperança nenhuma, nenhuma no professor. Eu não admito que um aluno que gabarita a prova de Química, que o aluno que tem um posicionamento... social, eu trabalho política com eles também, né, então assim, posicionamento, determinação, e é reprovado em inglês porque não sabe conjugar o verso "to be". Mas e o posicionamento dele, quanto à Sociologia e às Ciências Exatas, ele é bem posicionado. É um aluno excelente. E por que que o professor roda essa criança em inglês?*

- Eu tenho duas frases de dois sociólogos sobre educação e eu queria que a senhora comentasse. A primeira do Durkheim diz assim: “O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio”. (Émile Durkheim, Educação e Sociologia, 1978:81.).

*Essa primeira eu trabalho com eles da seguinte maneira: quando eu trabalho com eles em educação... que eles vêm de uma geração que eles não conseguem ver os lados, nós, criamos esses monstrinhos que estão aí, nós criamos os nosso alunos para usarem as viseirinhas de cavalo, assim ó, tu não pode olhar para cá, porque se tu olhar para cá, tu vai te tornar questionador, tu vai complicar a minha vida. Então eu digo para eles: Gente, vocês têm que serem pessoas sem viseira! Só que nós temos professores que, além de usarem viseiras, se colocam num pedestal, e não admitem que o aluno lhe faça uma crítica. Então aí dá... dá algum problema. E como é que a gente resolve? Aí a gente tem que parar a aula, sentar e questionar. Mas vamos olhar o outro lado, vamos olhar este lado, para chegar a uma determinada... caminho, juntos, porque não adianta ele puxar para um lado e puxar para outro. Vamos chegar junto e decidir. Só que o professor ainda não consegue fazer uma inter-relação com o aluno; ele se coloca num posicionamento que ele é que sabe, ele é que manda, e ninguém pode questioná-lo. Bom, como eu tenho as minhas aulas de Sociologia e... a gente discute muito e eu brigo com eles, porque eu digo assim: não podem ser alienados, não podem ser acomodados. São duas coisas que vocês não podem ser. Então eu antes dou a definição de alienação e acomodação...*

- Como é que a senhora trabalha isso?

*Porque o primeiro texto que eu peço para eles é a profissão e aí vem um, cinco linhas. Gente! Vocês têm que deixar vim. E aí tu te conta que eles não foram treinados, não foram acostumados a falar e a se posicionar. Porque eles têm que saber que o “a” e “b”, vai dar o “c”. é aquela vaquinha de presépio. Prova tem que ser de marcar, para mim poder colar. Eu digo, isso é alienação gente. O que que acontece com a alienação de vocês? Vocês se acomodam. Vocês se acomodando, vocês ficam a favor de uma política que está aí e quanto mais alienados tu fores, eu vou ser mais esperto, eu vou te roubar e tu não vai te dar conta. Aí eles começam a arregalar os olhinhos. Aí então eles começam a procurar no jornal e começam a se interessar mais pela economia, pela política... como está sendo administrada. Então a gente consegue alguma coisa, mas é partindo daí. O nosso estudante de ensino médio, que eu tenho segundos anos também, ele não pensa... não, ele só olha na frente, é só o que ele consegue ver. Tanto é que na nossa avaliação, ela é... vem acrescentando não é... eles não conseguem entender que eu preciso primeiro do segundo ano... não, eles acham que só estudar no terceiro está suficiente, está bom e terminou o assunto. E aí então tem toda aquela... um monte de conteúdos para estudar, e chega no final do ano geralmente tu vai dar. E aí? É uma criança que tem condições, pode passar, mas ela fica... alheia ao nosso professor porque aí ele não vai incomodar. Eu dou minhas aulas de Sociologia e*

*geralmente são muito tumultuadas, às vezes um discute com outro, às vezes todo mundo discute com todo mundo, mas... faz parte. Eu não ponho... eu não deixo um atrás do outro. Se eu vou para uma quarta série, eu tiro as classes e boto eles no chão, sentados no chão e agente conversa. Então.. tem professor aqui dentro que pede para não ficar depois de mim nos períodos, porque a minha aula é muito bagunçada. Eu trago jornais, fizemos painéis, enfim, filme, eu tenho que movimentar essa gurizada, e elas (outras professoras da escola) querem assim, que aluno tem que ficar um atrás do outro, eu no quadro, falando, e dando conceitos de Sociologia e falando dos problemas sociais, eu falando e eles de boca fechada me olhando. Ah! não tem... Eu tenho um aluno que me controla o tempo, dez minutos antes da... da aula, ó professora, tá já sei, então terminamos aqui, semana que vem a gente continua. Aí ponho as classes uma atrás das outra, que eles sentam uma atrás da outra, aí dá o sinal e eu saio e ela entra. Está todo mundo bonitinho, assim, sentadinho. Mas o que que tu pode fazer com um tipo de educador assim? Só pode debochar, não é? Tradicional, tradicional, tradicional. Cinco vírgula oito reprovou o aluno. A nota é seis. Agora ela não se deu conta que a mãe dessa criaturinha teve um problema de saúde e aí tem outras coisas e ele foi mal numa prova. Mas ele reprovou com cinco vírgula oito. “Não vou fazer recuperação”, diz ela. Ele foi fazer e foi para o conselho de classe e ela o reprovou no conselho de classe com cinco vírgula oito. Eu muitas vezes sai chorando de conselho de classe. Agora, no final do ano, mas ... não adianta, as Exatas... ai não sei o que que é. Geralmente eu entro em atrito com as pessoas das Exatas. Geralmente. Eu não admito que um aluno seja cinco, eu não admito que um aluno tenha conhecimento só seis. Não pode. Eu tenho todo uns fatores de influência na vida dessa criatura, que num momento ele pode estar muito bem, noutro momento ele pode estar lá embaixo. Eu tenho que analisar o todo dele e não quando ele vem fazer a prova e ele tirou cinco na parte do...*

- E aí a própria avaliação por notas, numérica, é que seria o problema...

*A nota é seis para ser aprovado. Ele tira oito e tira nove. Aí no terceiro trimestre ele tira cinco vírgula oito. Esse aluno é reprovado? Não pode! Reprova, pior que reprova. Então essa... essa parte da educação...*

- Esse próximo trecho que eu tenho é do Florestan Fernandes, é bem curta: “(...) a sala de aula fica na raiz da revolução social”. (Florestan Fernandes, O Desafio Educacional, 1989:24.).

*Aqui começa né. A gente tem um poder tão grande com esses alunos que o professor não sabe o poder que tem nas mãos. Eles pegam no ar, são super... só que às vezes a gente podava essas crianças para não se incomodar. Porque tu sabe, quando há mudança, é incômodo. Então às vezes a gente está falando de mudança social,*

*mudança na educação. Agora, o último tema da semana que passou, educação e escola e a Sociologia. Eu digo, gente, vocês não estão pensando na LDB de 72, vocês estão na de 96 já. Não é de 72. Recuperação não existe mais recuperação. A própria LDB não fala mais em... recuperação terapêutica. É a recuperação... estudos de recuperação, é ao longo do ano, mas eles não conseguem. Aí eu digo para eles: se vocês resolverem arrumar o guarda-roupa, eu tenho que arrumar o guarda-roupa, um dia vocês resolvem arrumar o guarda-roupa. Então, toda mudança é incômodo, gente. Mas se organizem para a mudança não se tornar tão... longa. Tirem uma prateleira, abram uma porta, organizem aquela porta... então toda mudança em educação, incomoda o professor; porque se o alunos e tornando crítico e questionador, vai incomodar e tumultuar. Se tu entrar numa sala de aula, tu pega o fundão (fundo da sala de aula), quais são as características do aluno do fundo da sala de aula? É o relapso, é o bagunceiro, que não quer nada com nada. Mas se tu chega para trabalhar com eles lá, tu muda teu posicionamento na sala de aula. Em vez de dar aula aqui na frente tu passa a dar aula lá no fundo. O que que acontece? Eles só podem prestar atenção no que tu está falando e só podem participar do que tu está falando. Porque tu está lá trás, o ponto de referência ainda é o professor. Continua sendo o professor. Só que em vez de fazer um pedestal aqui, como é o costume, eu mudo. Então é um tumulto muito grande porque aí o professor não está acostumado a ir para o fundo e não conhece aqueles alunos do fundo. Ele só caracterizou assim: "Fundão, é bagunceiro". E não são. São os alunos mais inteligentes e críticos são do fundo. São pessoas que não precisam prestar atenção porque sabem. Mais são os que incomodam. E aí o professor que está aqui na frente não gosta. Tu entende. Então existe esse papel. O professor tem que se posicionar, e não só ficar na frente da sala, ele pode mudar, ele pode ir para o fundo. Ele tem que fazer o intercâmbio com os alunos, senão, não consegue nada.*

- A senhora tem alguma dificuldade no ensino da Sociologia?

*Eu gostaria de trabalhar com eles mais filmes. Têm três ou quatro filmes que eu gostaria de passar para eles mas eu não tenho tempo. Porque são dois períodos de aula, geralmente um filme é cento e vinte minutos. E eu tenho que estar pedindo para outro professor ceder o período e eles não gostam. Então essa dificuldade eu tenho.*

- E com relação aos alunos, ao andamento da Sociologia...

*Não, nenhuma, nenhuma dificuldade com eles.*

- Alguma observação final sobre o ensino da Sociologia na escola?

*Eu acho que nós das Ciências Humanas perdemos muito com as Ciências Exatas.*

- Em que sentido?

*De própria... de valores, digamos assim, aqui, quando eu cheguei aqui (na escola) no ano passado, eles (os alunos) tinham 6 períodos de Matemática, 4 períodos de Química, 3 períodos de Física, 4 de Português, 2 de Sociologia. Não é com a Matemática que ele vai aprender a raciocinar, o desenvolvimento de pensamento ela não te dá. A Exatas acha que se o aluno é bom na Matemática, ele é bom no resto. E não é. Se tu não tens a área Humana, leitura e discussão, tu não consegues chegar na Matemática. Eu tenho um aluno do terceiro ano, a tal de Geometria analítica, que eu nunca sei o que é e tenho pavor de Geometria, não o que que é realmente, eu sei que tem uma fórmula. Mas ele é um avião, é o "Concórdia", como eu chamo ele. Tem uma fórmula. E a professora quando faz a prova, coloca a fórmula no quadro e eles não entendem como aplicar aquela fórmula. O Concórdia resolveu fazer por um outro caminho e ele achou o resultado, correto. E a professora deu errado. O desenvolvimento dele pode estar errado com o da professora, mas o raciocínio dele está certo. E aí? Em vez de fazer todo o floreio que ela faz, ele foi direto. É vivo ou não é? Louco de esperto o guri. Aí ela: "Ah! Vai me reprovar". Não vai reprovar. Então é muito sob ameaça que eles trabalham com os alunos, sabe...*

- Mas isso também tem nas Ciências Humanas, não é, dependendo do professor...

*Eu não conheço. Aqui eu não conheço. Não. Do lado das Humanas eu acho que não tem.*

- Pela avaliação, não é, isso não é próprio das Humanas, mas professores se vale da avaliação para...

*Ah! Tem. Agora me dei conta. Humanas está História, Geografia, Filosofia, Psicologia. Mas não era para ser não é? Não poderia ser.*

- Nenhuma área na verdade.

*Exatas, tu tem um ponto, um problema, tu tem a resposta, e como tu vai chegar, se tu vai fazer zigue-zague ou se tu vai chegar em linha reta ou tu vai vir em círculo, o problema é teu, o interesse é chegar. Mas não, o professor das Exatas tem que fazer tudo como ele quer para chegar aqui, senão está errado. Eu, quando fazia supervisão de estágio, eu entro numa sala de aula e o estagiário estava dando assim: doze dividido por dois, segunda série, dezesseis dividido por dois, deu uma folhinha, folha de ofício cheia da tabuada do dois de divisão. E aí um aluninho, Adilson o nome dele, botou doze na continha dividida por dois, ele botou assim: seis, zero, sete, zero, fechou a conta. Ele (o estagiário) botou errado em todas as contas. Rapidíssimo o raciocínio do guri. Chamei ele no colégio. Digo: "Por que que tu botou errado nas continhas do guri?". "Professora, ele fez errado". Eu digo, não, o raciocínio dele estava certo. Porque se tu multiplicar seis vezes duas, é doze, e se tu diminuir de doze, é zero. A conta dele está certa e a tua nota está errada. "Ah! Mas não foi assim que eu ensinei". Mas é assim que eu estou te dizendo. Agora, se ele botar sete e botar o zero, aí está errado, porque sete vezes duas é catorze e não é doze, vai ficar faltando, aí está errada a conta. Então eu acho que Exatas se detém muito em fórmulas e vê a coisa como tem que ser feita. E as Humanas eu acho que já é mais.. de raciocínio, de desenvolvimento de pensamento, de questionar. E as Exatas não gosta de questionar. E aí dá o problema. E aí dá o atrito.*

Entrevista 7 –

Entrevistado: Décio

Escola: Estadual de Ensino Médio Farroupilha (Viamão/RS)

- Eu queria que tu comentasses sobre os referenciais teóricos da tua formação. Que comentasse algumas aulas da tua época de faculdade, algumas disciplinas, autores que marcaram a tua formação.

*Como eu cursei na graduação a faculdade de filosofia e ela licenciava até cinco disciplinas, a gente teve além da História e da Filosofia, tivemos Psicologia, Sociologia, e aí a gente teve uma visão da*

*maioria dos teóricos nessas áreas humanísticas, historiadores, todas essas áreas. Como eu.. a minha licenciatura foi no contexto da ditadura militar de 64, embora não fosse uma coisa assim tão ostensiva, mas as tendências dos professores eram sempre por pensadores mais críticos, revolucionários. Isso não podia ser explicitado, mas.. os existencialistas, que faziam a defesa do ser humano, como Gabriel Marcel, Martín Buber; Nietzsche, Jean Paul Sartre, Heidegger; foram pensadores que influenciaram muito o pensamento da gente. E obviamente se fazia um pensamento de Marx, cujas idéias são muito difíceis de serem compreendidas, mas a gente estudava muito os comentaristas, e leitores, e isso com certeza foi influenciando muito o pensamento. Na área de Sociologia a gente estudava a maioria dos sociólogos clássicos, que existem por aí. E modernamente esses que fazem uma crítica à nossa sociedade capitalista. No campo da História também, muitos autores, como os mentores intelectuais do capitalismo, David Ricardo, Adam Smith, Proudhon, depois que ele começou a fazer uma pequena crítica ao capitalismo, o próprio Marx, Durkheim, enfim, um grande número de pessoas que faz um estudo das bases dessa nossa sociedade. Também tive oportunidade de trabalhar muito a Filosofia da Educação, no segundo grau e no ensino superior; e onde a gente estuda os mentores intelectuais da educação, então ali eles contam as diferentes teorias da educacionais, sejam elas liberais ou críticas, então você poder estudar toda essa linha, essa filosofia de conotação marxista, que aqui no Brasil são defendidas, acredito, que as pessoas não acham, mas Paulo Freire, Demerval Saviani, o próprio Gadotti, são pessoas que fazem realmente uma crítica muito grande às teorias educacionais, que fundamentaram as tendências pedagógicas, ou liberais ou críticas no nosso contexto. No mestrado, principalmente, que eu cursei daí já na década de 90, aí sim que a gente teve um excelente embasamento nesse sentido, quando a gente na Filosofia Política estudou autores bastante contemporâneos, que faziam uma crítica à nossa sociedade, ao nosso modelo de sociedade, como Emanuel Levinas, um filósofo francês que propunha a filosofia da alteridade, não mais a filosofia do "eu", que é a nossa filosofia no atual contexto. E nas minhas aulas, além de pegar esses livros de Sociologia que a gente tem, Maria Lakatos, tem um livro que eu gosto muito que inclusive o autor foi meu professor na Filosofia na graduação e depois eu participei de muitas palestras, é o Pedrinho Guareschi, onde, na sua Sociologia crítica, expõe algumas questões que a gente procura aprofundar. Outra autora que eu gosto muito, assim, que também é simples, claro que não chega aprofundar muitas questões, mas tem temas muito bons, que é a Marilena Chauí. E na Filosofia da Educação, na Sociologia, um dos temas que eu mais tenho centrado as minhas atenções é a questão da ideologia, da ideologia como instrumento do engano através da sua capacidade de julgar a realidade, as coisas da realidade do mundo que chega até a gente com olhos críticos, pra quando a gente assume uma ideologia, assumir conscientemente, porque se a gente assume ingenuamente aí a dominação é fatal.*

- Tem algum sociólogo, socióloga que tu usavas como referência no teu trabalho docente no ensino médio?

*Sim, tinha um livro da Lakatos, bem tradicional, que é da área da Sociologia básica, e o Pedrinho Guareschi.*

- Tu falaste em olhos críticos... podia me explicar mais o que que são “olhos críticos” ?  
O que que é agente ter um “olhar crítico”?

*A condição humana ela exige que todos nós, enquanto seres livres e portanto em seres que exercem sua vontade, eles não tenham sua ações determinadas por fatores externos. É óbvio que ninguém vai ser fechado à cultura que existe, aos ensinamentos, às exigências do mundo, mas ter olhos críticos é realmente ter consciência do que se vai fazer. Fazer um balanço consciente, claro, do que que representam as coisas que nós vamos fazer e aí, diante das múltiplas possibilidades, você até pode optar por uma ideologia, mas desde que você faça isso conscientemente, porque isso legitima nosso pensamento e resgata nossa dignidade, porque na medida em que você faz sem pensar, você vai agir ou por instinto ou por hábito ou por exigência de todo um contexto, não vai produzir portanto, uma cultura autônoma, uma história sua, mas vai estar repetindo coisas que já aconteceram ou que os outros querem que você faça. Então, olhar crítico, na Filosofia isso a gente aprender muito bem, é você observar a realidade de maneira radical, isto é, ir a fundo nas questões, não se contentar com as primeiras aparências; é você olhar o mundo e a realidade de forma crítica, que é sobretudo em método. Tudo o que a gente olha, a gente tem que se perguntar, buscar saber o porquê, então, radical, crítico. E também a gente tem que ver que todas as coisas nesse mundo não acontecessem de maneira isolada, elas se interligam pela relação causa-efeito. Os fatos não acontecessem por acaso. Porque a cultura vai gerando mais cultura, assim como a ausência de cultura e de conhecimento, não quer dizer que não vai gerando conhecimento, enfim... sempre existem razões pra aquilo que a gente faz, se elas não são conscientes e legítimas isso não quer dizer que você não as faz ou que elas não existam.*

- (...) o lugar, o papel da Sociologia na formação dos alunos. Sabe que eu tenho entrevistado outras pessoas e elas têm me dito assim, que a Sociologia serve para que o aluno desenvolva a cidadania e a crítica. Sobre a crítica tu já comentaste agora. Mas aí o que que tu achas disso, qual é o papel na tua visão que a Sociologia vai desempenhar na formação desses alunos do ensino médio., e sobre isso que eu estou escutando dos outros professores, da Sociologia para a cidadania...

*É... o discurso da moda é a construção da cidadania. Eu tive a oportunidade de no mestrado estudar Jean Jacques Rousseau, que não explicitamente, mas tem uma contribuição muito significativa para a Sociologia. (...) uma crítica à sociedade, uma crítica à sociedade francesa e como tal como era centro cultural do mundo, ele fez uma crítica à sociedade universal, que era extremamente excludente. A grande maioria das pessoas estavam excluídas de todas as formas: da participação, da construção da sociedade, da fruição dos bens que a sociedade produzia. Então, obviamente, o estudo da Sociologia, eu acho que ele se justifica na medida em que pelo conhecimento da nossa sociedade, das coisas boas que a nossa sociedade tem e pelas coisas menos boas que a*

*nossa sociedade tem, a gente qualifique as pessoas para dessa forma qualificar a vida em sociedade. A grande meta, grande razão de os seres humanos se reunirem em grupo, que eu não acredito que o ser humano seja um ser social por natureza, como alguns atribuem essa afirmação a Aristóteles. Modernamente, depois de John Locke, na sua obra sobre... numa das suas obras ele escreve sobre o tratado que fala sobre o princípio da negação das suas idéias inatas. Nada nesse mundo nós nascemos sabendo, portanto nós não nascemos sabendo que é bom viver com os outros. Isso é um fruto da inteligência (...) nós aprendemos, o homem aprendeu que é bom viver com os outros, que é o único meio para ele ser feliz. E viver... e ser feliz portanto não se consegue na individualidade, e sim na relação com os outros, junto com as outras pessoas na sociedade. Obviamente que esse discurso é bastante ambíguo, a igualdade, a liberdade, a fraternidade, eles muitas vezes são distorcidos (...) a liberdade se tornou um privilégio de poucos, a igualdade só perante a lei, e a fraternidade essa apenas fica nas palavras. Então eu acho que a Sociologia ela pode abrir os olhos das pessoas para a importância da vida em comunidade, que as pessoas percebam que o bem comum está muito acima do bem particular. Aliás, o bem particular só é possível na medida em que existe o bem comum. Evidentemente que no nosso mundo de hoje o individualismo, a exclusão e tantas outras de desigualdade (...) existem e atropetam nossa sociedade, a Sociologia se justifica nessa perspectiva. O conhecimento das instituições sociais, o próprio conhecimento da realidade social. Conhecer os aspectos bons, as teorias sociológicas, conhecer através das estatísticas os fatos sociais, certos momentos na história pra que as coisas boas sejam melhoradas, pra que as coisas ruins que aconteceram e acontecem na sociedade sejam evitadas.*

- E sobre tua metodologia de aula, como é que tu conduzes as aulas, os temas, essas discussões, como é que tu escolhes os temas, qual o critério... tu usas algum livro didático?

*Não adoto livro didático porque eu penso assim, os livros didáticos normalmente privilegiam um pensamento. São raros aqueles que de repente contemplam bem todos os assuntos. Então tem certos... e agente também muitas vezes... pode ser que o autor contemple bem... mas você não se identifica muito com uma forma. Então, o que que eu tenho feito: não adoto um livro, normalmente uso mais livros, materiais diversos de revistas, de jornais, textos atuais. Esses dias mesmo eu estava trabalhando um texto do*

*Correio do Povo (Jornal impresso de Porto Alegre/RS): "A juventude pede socorro", sobre a violência contra o jovem, botando assim a quantidade de jovens que são assassinados, jovens de 14 a 25 anos os índices são alarmantes, mata mais que o trânsito, que a aids. Então textos dos mais diversificados, que são pontos de partida para a leitura, para a reflexão, para construção dos textos. Não sou muito de trabalhar com questionários porque acho uma forma muito mecânica. As aulas, aulas expositivas-dialogadas porque logo que vão surgindo as questões elas podem ser respondidas. Elas também não são muito direcionadas. Quando o estudante... surge uma curiosidade a gente jamais deixa de atender a necessidade do educando. E eu penso assim, o estudante tem que ler, tem que escrever não importa a disciplina, já fazem vários anos que eu trabalho assim, um texto se lê, se discute, se debate, agora produza. Porque a pessoa se sente no compromisso. Uma coisa é você divagar, outra coisa é você falar, agora outra coisa bem mais comprometedora é você botar no papel, porque aí você tem que formalizar as idéias. Como é que se aprende a pensar? Pensando. Pensando o pensamento tem que ser posto no papel. Aí sim a pessoa se obriga a ser concisa no seu pensar. Filmes, slides, "Guerra das Formigas", "Revolução na granja latina", "As onças e os gatos", um filme muito interessante que eu trabalhava em Sociologia, muito interessante, é "A onda", "Preço de um desafio", esses dias eu passei para eles. "Desencontros". São temas sociais, sobre abortos, sobre a vida profissional, sobre... temas palpitantes, muitos audiovisuais que eu uso são dessa coleção que o Mundo Jovem trabalha nas campanhas da Fraternidade, por exemplo, "O que é Educação? Excluídos que excluímos". Mostra assim o que é a exclusão no Brasil, o que que é a diferença entre a riqueza e a miséria. No Brasil a diferença entre o menor e o maior salário é em torno de setecentas vezes, enquanto num país como a Alemanha não chega a quarenta vezes. Então lá (no filme) aparece um lance assim, o cara, dez automóveis importados, uma mansão de uma quadra, o que mais o senhor tem? E aí ele foi enunciando tudo aquilo. Duas piscinas, é... não sei quantos mil metros quadrados de construção (..) imagina só as contas, que ele não revelou. É... eu tenho só isso. E aí a gente via assim, outras pessoas catando no lixo, disputando carne podre com urubus (...) da casa para o serviço, do serviço para a casa, jamais vai numa favela só vê pelas revistas, pelos jornais, pela tv, que mostram isso de forma interesseira. Na época de campanha (eleitoral) mostram de um jeito, depois mostram para denegrir, de forma pejorativa, distorcendo a realidade.*

- Eu quero saber agora como tu fazes o processo avaliativo?

*Eu acho que o professor não pode realmente deixar de avaliar. Não faço questionários, não faço prova sem consulta, as minhas avaliações são principalmente sobre textos dissertativos, sobre temas desenvolvidos em aula, onde eu de fato corrijo e sugiro melhorias no texto. Trabalhos em grupo, observação direta, eu acho que na Sociologia tu não conheces as pessoas pelo nome, não sabes os problemas dela, não acompanhas se ela é frequente ou não, se ela é assídua ou não, se ela é pontual ou não, se ela interage ou não interage, se você não faz isso, se você não faz isso e não conhece teu aluno, você vai incorrer em muita injustiça. E eu vou te dizer, ao longo da minha vida de professor eu não sei se rodei um aluno que tivesse rodado só comigo. Acho que nunca aconteceu. Aliás são muito poucos que eu reprovoo porque eu sou muito chato, eu estou em cima dos alunos, muitas vezes a gente parece antipático, mas nós temos um compromisso, nós não podemos fazer vistas grossas, as nossas ações principalmente como educadores elas são sempre não-indiferentes. Faz muita diferença. Tu vês um educando errando e você não toma uma atitude diante dele, não se manifesta, ele vai pensar assim, o professor viu e não me disse nada, ele concordou. Porque querendo ou não querendo o adágio popular é “quem cala consente”. Então tu tens que se manifestar, quando ele faz uma coisa boa, coragem, dá para ser melhor, gostei bastante, crescestes, progredistes, não concordei com a sua atuação de aula, você saiu e não voltou, o seu trabalho foi feito de forma relapsa, você conversou a aula inteira, não me senti nada feliz. Não podemos julgá-lo – você está errado! – porque ele tem os critérios dele, e segundo os critérios dele pessoais, que são muito subjetivos, ele tem mil razões para desafogar com o colega, mas você tem que mostrar para ele que o critério dele não é o único. Que toda a ação tem uma repercussão social. Amanhã depois ele é um incompetente porque você foi conivente com ele que conversou o ano inteiro.*

- E eles avaliam o teu trabalho...

*Esqueci, esqueci, auto-avaliação. Todos os bimestres eu abro uma boa possibilidade, percentual quase igual a minha avaliação, na auto-avaliação. Para eles aprenderem a se observarem, se analisarem, começarem a exercitar o processo do senso crítico em relação a si próprios. O que é ser crítico, é aprender “a” avaliar, avaliar a vida, avaliar as opções, avaliar os fatos. Quando você me convidou para falar aquele dia, porque eu fiz tanta questão? Exatamente, eu sei que é um trabalho*

*importante seu, tem tanta gente que se nega, não tem um tempinho, eu vi que você passou corretivo no nome.. já ia entrevistar outra pessoa antes de mim..*

- É... a pessoa não apareceu.

*... tu viste, desde o primeiro momento eu fiz questão. Eu trabalho manhã, tarde, noite, porque a gente tem que acreditar. Eu, ajudando um pouco, te incentivando um pouco neste trabalho, não é pretensão, mas de alguma maneira a gente ajuda, eu estou ajudando a qualificar o seu trabalho com milhares de estudantes, porque você está entrando agora no Estado.. olha.. milhares de pessoas que vão passar por você. Dependendo da linha de trabalho, do incentivo que você vai ter, sabe, a.. conduta que você tem agora, você pode amanhã ou depois progredir, crescer, tomar uma linha de trabalho mais crítica, mais consciente, mais legítima, ou mais ideológica, conservadora, reacionária, então agente tem que saber avaliar muito bem. Era importante a minha aula lá? Era muito importante. Agora, eu achei que era muito mais importante parar e fazer essa entrevista contigo. Até não sei se as minhas idéias vão contribuir muito porque eu não estou dizendo nada de novo. Não estou dizendo nada de novo. Todas essas coisas você sabe. Você sabe de uma maneira e eu já sei depois de trinta anos que eu trabalho graduação, já dei mais de trezentas palestras para professores, para professores de faculdade, com fiscais do INSS um curso sobre ética, sobre moralidade, sobre cidadania, não é. Aqui na escola já fiz cinco falas para os colegas. Bem preparadinhas.*

- Nossa, que caminhada. Tu me ajudas bastante. Mas tenho outras questões, tens tempo ainda...

*Claro. Vamos lá*

- Eu quero saber se tu conheces... que características têm os teus alunos em aula, quais são as expectativas deles com relação ao ensino médio? Tu conheces ou percebes essas expectativas? Que expectativas eles têm e que expectativas tu tens deles?

*Olha, eu acho que as expectativas dos estudantes, a maioria delas são em torno de.. de uma conquista de uma profissão. E as minhas com relação a eles, acho que mais importante que isso, tem muito professor que coloca assim: passar no vestibular. Eu penso assim, que em torno de noventa por cento dos estudantes não entram na universidade..*

- Tu falas da escola pública?

*... escola pública... não, acho que até no geral. Dizem que de cada mil alunos que entram na primeira série, oito passam no vestibular; cem terminam o segundo grau, oito passam no vestibular, quatro terminam a profissão, dois exercem a profissão. A grosso modo, não é. Isso varia, mas são estatísticas... então, a minha expectativa em relação a eles: que sejam pessoas de bem consigo mesmas, de bem com a vida, críticas, que tenham a mínima capacidade de se relacionar bem com os outros, para constituir uma família, ter um bom relacionamento no emprego.*

- E sobre a importância que os alunos atribuem à Sociologia, o que que tu achas? Tu chegas a...

*Olha, olha, realmente, as matérias como Filosofia, Sociologia, Psicologia, a própria História, a própria Geografia, é, infelizmente, uma questão cultural, de umas três, quatro décadas para cá, ela adquiriram uma conotação meio... uma manipulação feita pela mídia, a própria cultura popular vai passando adiante, não esquenta a cabeça, quem esquenta a cabeça só se incomoda. Como há muitas pessoas interessadas em manipular; que bom que as pessoas não esquentem a cabeça, porque aquelas esquentam por ela, só que aí os resultados disso são catastróficos. As pessoas são transformadas em massas de manobra, induzidas ora pra cá, ora pra lá, aceitam passivamente aquilo que é determinado pelas elites dominantes, pela conjuntura, pela lei do mercado que é excludente, não tem lugar para todo mundo, tem que ter um monte de gente nas bases, e aí você imagina, essas disciplinas que envolvem o senso crítico, principalmente até por causa da forma como as coisas são induzidas. A maioria dos alunos até parece que dá mais importância para as Ciências Exatas porque elas são muito cobradas, mas eu acho que é muito mais mecanicista, "toma lá, dá cá". E no campo da Filosofia, da Sociologia, se o trabalho é bem feito, ele realmente mexe com as pessoas.*

- Eu quero saber sobre a tua participação em algum sindicato, em alguma ong, ação dentro ou fora da escola, a tua prática política... tu tens alguma...

*Então assim, fui secretário da associação comunitária do meu bairro durante seis anos, sou... estou deixando agora de ser presidente do conselho municipal de educação de Viamão, onde eu já trabalho... trabalhei seis anos e agora mudou a lei ampliaram o conselho, então nosso conselho foi destituído porque surgiu uma lei nova. Fui secretário do nosso centro de professores aqui da escola. Sou sócio do Cpergs, sou sócio do Sinpro<sup>70</sup>. Participo de todas as greves desde 1980. Porque eu acho que melhor exemplo que o professor pode dar ao seu estudante e futuro trabalhador é lutar pelos*

---

<sup>70</sup> Cpergs: Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul. Centro de professores que trabalham em escolas estaduais. Sinpro: Sindicato de Professores do Estado do Rio Grande do Sul. Sindicato de professores de escolas privadas.

*seus direitos. Isso que eu já trabalhei como diretor de recursos humanos de uma empresa que tinha trezentos empregados, durante doze anos. Então eu fazia o outro lado. É o que me fez sair.. eu ganhava trinta e cinco salários mínimos. Eu esvaziei tanto que perdi o sentido da vida. Tantas injustiça. Bota para a rua por justa causa, desconta o fim de semana, não mas o filho dele tá doente, não me interessa. Admite aquela ali porque é “boazuda”. Esse aí não dá.*

- Professor, e sobre a LDB, tu conhece o que ela fala sobre o ensino médio e o ensino da Sociologia?

*Já faz algum tempo que eu não tenho relido, que eu não trabalho legislação, não é, mas eu repassei tudo aquilo... o ensino médio... ele é... também li os Parâmetros Curriculares Nacionais e digo para você os Parâmetros são um ótimo referencial bibliográfico para o estudo da Filosofia e da Sociologia, porque estão embasados nos teóricos de ponta da educação. Todos os aspectos, todos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de todas as disciplinas, e como não deixa de ser também da Sociologia, onde eu participei de elaboração de projetos dentro dos Parâmetros Curriculares, projetos político-pedagógicos, aqui na escola, escolas particulares. Eles têm um embasamento teórico invejável, críticos. Só que o problema são muito ambíguos, eles são planejados verticalmente. Até eles chegarem acontecer... agora, eles não precisam ter toda essa riqueza que eles têm como referencial bibliográfico, eles podiam ser simples e humilde mas ter surgido a partir da discussão da comunidade escolar, das bases. Mas eu acho que em termos assim principalmente da valorização da multiplicidade cultura, aí que está a grande riqueza, onde não só valorizar as grandes riquezas, mas as culturas comunitárias, os fatos culturais, que Paulo Freire chamaria de “palavras geradores”. São pontos geradores de mais cultura histórica, que uma das metas da escola, da educação, da Sociologia, é não desconhecer os fatos do passado, a cultura passada, reportar o educando a ela, então a Sociologia eu acho que cumpre muito bem esse papel e isso tudo está contemplado nas bases legais, nos Parâmetros, e também na LDB, que de uma forma simples está direcionado para isso. Pena que eu entendo que seja.. seja.. meio... que seja engodo. Na verdade se diz uma coisa mas não se quer. Anísio Teixeira diz assim: “Infelizmente a Filosofia da Educação brasileira ela... ela jamais atendeu aos reais interesses, porque ela não explicita o que ela quer,*

*ela... jamais leva as pessoas a alcançarem o que ela quer; então ela se transforma numa ideologia". E assim, também...*

- Mas por que tu achas isso? Existe uma legislação bonita e na prática não querem concretizá-la. Quem não quer isso?

*É que uma coisa é a teoria e outra coisa é a prática. Então o que que adianta você investir numa maravilhosa teoria, criar os Parâmetros Curriculares Nacionais se você não dá condições materiais nas escolas, se você superlota as salas de aula, se você sucateia as escolas públicas. Olha o desnível que está a defasagem em termos salariais de uma escola pública e a privada. Eu trabalho com as ambas as áreas, a qualidade do ensino, os recursos materiais, até o conceito de qualidade a gente está tendo avaliação externa. Em nível superior, o Enem. Olha o que que se quer, um homem crítico ou um homem que se apropriou disso. Então (...) se bem que hoje os conteúdos deixaram de ser importantes, porque a internet, a mídia, qualquer lugar tu consegues informação. Nunca se avalia numa avaliação interna se o estudante tem ética, se ele tem valores, isso não se pergunta. É se ele sabe raciocinar, se memorizou, se isso ou aquilo. Isso que eu digo. Aí que está o desencontro. Teoria maravilhosa... olhem por exemplo: desenvolvimento do senso crítico tá contemplado lá nos princípios da educação, na 9394/96. E aí, o que que se faz? O próprio governo quantas propagandas você viu. "Desenvolva o senso crítico, ele é sua arma contra injustiça", quantas vezes se viu isso, agora olhe quanta propaganda se faz: "Estude porque estudar é importante", por exemplo, dia do pai na escola, interessa? Olha como se já se fez uma campanha assim, "Criança, o teu dia na escola é todo dia". Por que não se faz uma campanha assim? Olha quanta gente evadida. Até tem que ter lei para punir porque não se incentiva a pessoa. Então tinha que realmente fazer uma propaganda maciça, uma atitude para tornar prática essa teoria maravilhosa.*

- E... agora tu estavas de novo falando da crítica. Tu achas que isso é específico da Sociologia? Por que agora depois de muito tempo que ela está voltando a ser referida na legislação, não é, está sendo recomendada, não é obrigatória; faz parte da dimensão diversificada do ensino médio. Mas aí... qual é... é específico dela, e como ficam as outras disciplinas...

*Eu entendi. Hoje infelizmente essa visão disciplinar da escola... ela trouxe isso; o que que é específico da Sociologia, o que que é específico da Matemática, específico de todas as disciplinas é o desenvolvimento do senso crítico. E tão só isso. O que que se fez? Ah! Vamos atribuir à Filosofia isso, à Sociologia isso, à História aquilo, à Geografia aquilo, à Matemática outra coisa. Isso é uma visão disciplinar da escola. Então, o papel da Sociologia é o mesmo que o papel da Filosofia, que o papel da História. Olha a História, a História é desenvolver o senso crítico do fato histórico, a Sociologia do fato social, a Filosofia é da realidade do mundo como um todo, claro que, de certa forma assim, não é querer ser pretensioso, é uma espécie de mãe das outras ciências. Da Matemática é você ler criticamente os números, da Química é conhecer... da Física é as leis da natureza, não é, e assim vai... a Biologia... a pessoa estuda o corpo humano, tira dez, e engravida aos onze anos. Não sabe que pode engravidar e não soube utilizar o instrumento de proteção. Então o que que é isso? Falta de senso crítico.*

- Agora eu tenho dois trechos... queria entender um pouco tu concepção de educação. Então eu selecionei duas frases, uma do Émile Durkheim...

*Émile Durkheim. Trabalhei textos dele. É da sociologia Crítica.*

- ... e Florestan Fernandes.

- O primeiro trecho é do Durkheim. Diz assim: "O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio". (Émile Durkheim, Educação e Sociologia, 1978:81.).

*O equilíbrio da economia interna da sociedade é o bem comum. A educação deve preparar o homem para a cidadania, que é o exercício de direitos e deveres. Não apenas como a sociedade esquizofrênica de hoje quer: aos pobres todos os deveres e aos ricos todos os direitos. Então, Émile Durkheim, acho que está corretíssimo aliás essa é uma visão que Rousseau aprofunda muito bem, eu fiz então minha dissertação de mestrado sobre... vontade geral e cidadania... vontade geral é isso, é querer o bem comum, e cidadania, o bem comum está no exercício de direitos e deveres e ele já*

*julgava a sociedade francesa esquizofrênica, imagina hoje em dia. Ele criticava que naquela época uma pessoa tinha que trabalhar cento e cinquenta dias para pagar, que o pobre, o camponês, tinha que trabalhar cento e cinquenta dias por ano para pagar impostos para sustentar a nobreza. Então aí eu e o meu orientador fazíamos uma análise, hoje a pessoa tem que trabalhar um pouco mais que isso para pagar os sessenta impostos diferentes que o brasileiro tem. Então o que que é a economia da sociedade, economia da sociedade no bom sentido, que a economia é a razão de ser, não é, “óikos – nomia”, que é para ela... que a sociedade seja auto-sustentável, é o bem comum. A educação tem que preparar as pessoas para o bem comum e não para o individualismo, para o consumismo, para a competição. Olha o que se fala mais hoje: em competitividade, competitividade. Ela é excludente, não tem lugar para todo lá. Competitividade é preparar para a exclusão. Nós temos que preparar para o convívio, para a harmonia, para a cidadania, para a inclusão, não para a competitividade. Vê onde tu achas na LDB, nos Parâmetros e na Constituição que a educação deve tornar o homem competitivo. Só aparece educar para a cooperação. Pode procurar. Vão querer que a escola torne o estudante competitivo, o que que é isso? É uma contradição, só que a gente não se apercebe. Nós fazemos um jogo e outro jogo, ambigüidade dos princípios.*

- Mas tu não achas que essa idéia de cooperação às vezes não confunde a gente/ A gente pensa que é num sentido positivo e aí no fim a gente vai cooperar para manter uma sociedade injusta? É para aceitar as condição que estão aí. É uma cooperação nesse sentido.

*Obviamente não é essa cooperação alienada... essa cooperação... é uma cooperação quanto aos ideais... os reais... o Anísio Teixeira coloca assim: valores proclamados e valores reais da educação brasileira. Uma coisa é o que se proclama, que não é o que está proclamado aí. Tem que se buscar valores reais. Os valores reais é assim: a cooperação... a cooperação é partilha. Olha, e o papel do Estado é diminuir as desigualdades sociais. De que maneira? A razão de ser do Estado é assim, carregar de tributos quem ganha mais e tem mais e nada para quem não ganha nada. Reunir um bolo grande de impostos para suprir as necessidades de quem precisa, para baixar a riqueza que tem demais, esse é o papel do Estado. Então é por aí que começa realmente a cooperação. Cooperar é trabalhar junto para o bem comum e não para enriquecer os*

*mais ricos. Olha o FMI o que faz, olha a ONU o que faz. Eles estão trabalhando para o bem particular... os estados americanos.. depois que surgiu a ONU, o que que deu mal para os norte-americanos? Nada. tudo está ocorrendo as mil maravilhas. Então o modelo de sociedade... da globalização, da lei do mercado, é ótima! Para os franceses, ingleses, norte-americanos, pro G7, G8, está ótima! Por isso, é esse o modelo, vão cooperar para manter isso? A cooperação não é para manter isso. A cooperação é para o bem comum. Para que todas pessoas possam usufruir. Porque as riquezas do mundo não são de ninguém em particular, são da patrimônio da humanidade. Os bens culturais, toda espécie de bens, enfim, muitas falas sobre cidadania, e eu fui lá nos Parâmetros Curriculares. O que mais?*

- Ah... a outra frase. Essa é do Florestan Fernandes. “(...) a sala de aula fica na raiz da revolução social”. (Florestan Fernandes, O Desafio Educacional, 1989:24.).

*Obviamente aqui o Florestan não está falando de uma revolução armada. Que as verdadeiras... dizem que só houve duas revoluções até hoje na história da humanidade. Primeira delas, o surgimento da propriedade privada e a Revolução Francesa, onde a propriedade de alguns, no papel, se tornou um direito de todos. Liberdade de iniciativa, todo mundo têm direito à propriedade. Florestan fala de uma revolução intelectual, uma revolução de idéias, uma revolução nas ações, que honestamente eu acho... se a fome, a miséria, a opressão, causam a ignorância, a gente têm que ficar contra elas. E quando os outras usam da violência para oprimir, eu acho que, claro, nunca vai se justificar, mas o princípio da defesa...o povo tem que começar a se preparar para lutar pelos seus direitos. Óbvio que a violência nunca vai se justificar, mas essa afirmação que o Florestan está fazendo é preparar as pessoas para primeiro modificar a sua forma de ver o mundo, de ver que esse mundo... que as coisas que estão aí não são tão certinhas assim. Que tudo no mínimo tem dois lados: o lado de quem faz e o lado de quem sofre. Olha por exemplo, uma das grandes discussões que tem hoje em dia, não me recordo o nome do autor alemão, ele tem um livro que ele fala sobre a legalidade e a legitimidade. E ele faz a denúncia: “Nem tudo que é legal, é legítimo”. Quantas leis, olha só o salário mínimo, ele é legal, mas tu acha que ele é legítimo? Ninguém discute a legitimidade do salário mínimo. Tinha que entrar com um pedido de inconstitucionalidade. Lembra quando os professores ganhavam dois salários mínimos e meio de básico? Inconstitucionalidade. Se a lei prevê que o salário é o mínimo que*

*todo o ser humano deve ganhar para comer, morar, vestir, saúde, educação, inclusive tem um percentual de cada um desses aspectos lá indicado. Na medida em que isso não atende, que você demonstra... o DIEESE faz uma pesquisa e demonstra que isso não é o suficiente para uma pessoa viver dignamente, tinha que impetrar um mandato e decretar a inconstitucionalidade.*

- Agora, um pouco antes dessa questão, tu disse que leu sobre cidadania nos Parâmetros, não é. O que que tu achas da concepção de cidadania que está nos Parâmetros?

*Não é ingênua. Não é uma forma ingênua de colocar. É uma forma muito bem fundamentada e muito bem embasada em cima dos maiores teóricos, filósofos, críticos. Eles só não citam Paulo Freire porque... porque Paulo freire enfia o dedo no nariz... por tabela...ele...*

- Está. Mas esses outros “críticos” que eles usam também?

*Mas aí são pessoas mais discretas. Tu lê lá... o Maturana.. tu lê ali Perrenoud, agora, aquele outro francês que veio aí, o... Phillipe Perrenoud... o outro é o, me escapou o nome, essas pessoas.. eles são muito sutis, eles são críticos, mas são muito sutis, escrevem num nível cultural muito elevado. Então fica num plano muito teórico. E entre a teoria e a prática, poucas pessoas chegam a conseguir praticar essas ações. Tanto que você pode ver, os Parâmetros Curriculares são espetaculares. Me diz aí quais são os efeitos concretos que eles produziram na sociedade com esse tempo de existência? A transversalidade aconteceu? Os temas transversais: sexualidade, cidadania, ecologia, melhorou alguma coisa de fato? Até se avaliou externamente como é que está a qualidade da escola no que tange a esses aspectos? Por que que não houve interesse para fazer uma avaliação externa para ver se os Parâmetros Curriculares, os temas transversais realmente... ou o estudante, o egresso do ensino da educação básica está se qualificando em termos de temas transversais, a pluralidade cultural, se fez alguma pesquisa? O que que o poder público fez? Agora olha, o ENEM o que que avalia? Eu acompanho as avaliação externas de nível superior. E cita o Paulo Freire, cita isso e aquilo, mas o que que eles medem mesmo? E aí taxam as faculdades, essa é “c”, esse é “d”, essa é “a”, essa é “b”. O que deveria ser um critério de distribuição de mais cursos... olha no governo Fernando Henrique. As faculdades lá do nordeste, três,*

*quatro faculdades lá tinham gente lá do Conselho Nacional de Educação e no Ministério da Educação que aprovavam cursos para eles mesmos. Lembra? Aí o Paulo Renato de Souza se apavorou, aí acho que foi até por isso que ele não se tornou candidato, dando lugar para o Serra. Vai falar essas coisas numa sociedade reacionária, conservadora como a nossa. São quinhentos anos que nós passamos adiante certas doenças culturais. O Décio Freitas, não sei se tu já leu alguma coisa dele, historiador gaúcho, ele disse assim, ele é meio solto na terminologia dele, mas tem uma coisa dele que eu achei muito bacana que ele diz assim, ele fala da ímpia cultura brasileira. O mais abominável é que os próprios.. as próprias pessoas simples e humildes, o próprio povo se entrededora, autofagicamente, não precisa nem as elites matar, que a gente se come um ao outro na lei do mercado. A lei do mercado é assim, ele dizia, eu não vou dar minhas dicas para a minha colega de Sociologia porque ela vai tirar o meu lugar.. da faculdade, vai tirar meu emprego (...) O que mais?*

- Uma última questão: alguma observação ou opinião sobre a Sociologia no ensino médio para finalizar?

*Uma das coisas que mais se justifica no currículo escolar é a implantação da Psicologia, a Sociologia, da Filosofia... e a Sociologia, por ser o estudo da nossa sociedade, com todas essas doenças culturais que temos aí, eu acho que é uma necessidade não só do ensino médio, mas da educação básica...*

- Do ensino fundamental tu falas?

*... é, até para as crianças a gente deveria ensinar Sociologia, porque é ali que eles estão ingressando na sociedade cheia de doenças culturais. No ensino fundamental e na educação infantil. Toda educação básica, não é, educação infantil, educação... ensino fundamental e ensino médio, então toda a educação básica acho que já deveria de uma outra maneira trabalhar essas questões. Olha os Estudos Sociais nas série iniciais. Um momento da gente começar a refletir essas coisinhas, o conceito de família, o papel ideológico da família, os aparelhos ideológicos. Porque que os nosso estudantes, na medida em que começam a tomar consciência, na quinta, sexta, sétima, oitava série, segundo grau... nível médio... ensino médio, por que que a expectativa dele na escola começa a baixar? Exatamente porque ele vê, ele começa a perceber que o ideal que*

*nós propomos para ele não vai ser alcançado. Passar no vestibular, conseguir um bom emprego. Então olha aqui, as expectativas do indivíduo, ele começa o primeiro ano do segundo grau animado, na medida em que ele vai indo, ele vai... porque ninguém é tão ingênuo assim que não perceba que nós estamos mentindo. Até uma criança sabe quando estamos mentindo. Só que ela não tem consciência, ah! meu pai está mentindo. Mas ele vê, tem alguma coisa errada. Imagina um estudante, eles são superespertos. Então eles vêem que tu está colocando uma coisa que é mentira. Por isso eles até aceitam, claro, não tem consciência, não conseguem explicitar que estão mentindo para eles. Mas eles sabem que estamos mentindo e aí a expectativa deles começa a baixar. E aí você vê o que que é a evasão e a repetência. Chega mês de setembro... tu viu? São raros os casos do estudantes que vai, participa, eu até que tento, mas eu não coíbo ninguém, eu não oprimo o estudante. Não sou conivente, que eu acho que está faltando é assumir... não... é isso, a expectativa deles nesse aspecto cada vez mais baixa, a possibilidade de emprego, os índices de desemprego está aí, a exclusão social de todas as formas, ingresso no ensino superior cada dia mais complicado. Vê se escolas públicas de educação superior, tu viu que nomenclatura? Educação básica inclui educação infantil, ensino médio, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e depois não é ensino superior, é educação superior. Então é isso. Lá educa. Agora de quinta série ao terceiro de nível médio, você ensina. Não acha que tem qualquer coisa engraçada aí?*

- Qual é a diferença para ti entre ensino e educação?

*A educação é uma coisa muito mais legítima. O ensino... o ensino é isso, é preparar para o vestibular, é... a educação é muito mais ampla, tu educa muito mais pelo exemplo. Ensinar algumas coisas básicas, isto ou aquilo, algumas regrinhas, alguns princípios, conceitos, teoremas e deu. Então ensino é uma coisa elementar. Agora educação é uma coisa muito mais ampla. A educação é a relação e ética. Por que isso? Isso que eu fico me perguntando. Eles preparam os conhecimentos (..) ou já tem alguma coisa? Por que lá é educação superior? Na graduação, na pós-graduação? Lá tu educa porque é mais difícil de ensinar. Que é mais difícil de ensinar é, porque o senso crítico de quem chega lá, então lá tu educa a pessoa. Quando a pessoa é da elite, quando uma pessoa chega lá, é mais fácil. Que é uma minoria que sai pensando como você e como eu. Olha sociólogos clássicos como Fernando Henrique. Tu achas que ele não tem esse*

*conhecimento que nós temos? Por que que ele abandonou isso? Como é que você se sentiria, saindo do Brasil, com essa perda da qualidade que tem, e você recebendo uma capa... em Oxford.. uma capa de não sei quantos metros... sendo condecorado, você ia aceitar? Dos opressores? Nessa relação terceiro mundo - primeiro mundo, quem é que não discute? Até a mídia discute isso. E o cara vai lá e recebe uma honraria dessas, arcaica, uma cultura conservadora, reacionária, e você vai lá e se ajoelha na frente deles? Tu achas que o Lula vai aceitar isso? Mas meu deus do céu! E o Lula não tem ensino superior, não tem o "senso crítico" que o sociólogo Fernando Henrique tem. Eu estava fazendo o meu mestrado, peguei uns livros bons e daqui a pouco fui ver um artigo lá dentro e li: Fernando Henrique Cardoso. Li, me apaixonei. Me desculpa. Não vou citar, não quero nem tomar conhecimento. Isso era 1995. Eu já estava indignado naquele tempo, imagina agora depois de oito anos de mentira. Então, estamos entendidos?*