



Sociologia no Ensino Médio: entre a contingência e essencialidade

*Lucas Souza*¹

Resumo

A Sociologia entrou e saiu, repetidas vezes, da grade curricular obrigatória do ensino médio. A cada proposta de reforma da educação, no Brasil, questiona-se sua presença no currículo escolar. Este artigo vem procurar entender, através de uma revisão bibliográfica, as razões sociais e históricas que levaram a sociologia a esse estado de irregularidade dentro do ensino médio brasileiro. Para tanto, lança-se luz a três dilemas fundamentais para o ensino da disciplina no Brasil: a formação docente, construção de um currículo básico e metodologias próprias de ensino.

Palavras-Chave: Ensino. Sociologia. Dilemas.

Sociology in high school: between the contingency and essentiality

Abstract

Sociology came and went, again and again, of the compulsory school curriculum. Every education reform proposal, in Brazil, asks if your presence in the school curriculum. This article comes to seek understanding, through a literature review, the social and historical reasons that led the sociology that State of irregularity within the high school. To do so, if the light three fundamental dilemmas for the teaching of the subject in Brazil: the teacher education, construction of a basic curriculum and methodology of teaching.

Key words: Teaching. Sociology. Dilemmas.

Introdução

Em setembro de 2016, o presidente Michel Temer apresentou uma medida provisória que, entre outras coisas, reestruturava a grade disciplinar do ensino médio, tornando opcional

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

a disciplina de Sociologia em todas as redes de ensino no Brasil. Por trás dessa medida, um clamor de certos segmentos da população pedia ainda outras alterações, principalmente com relação à atuação pedagógica do professor. De autoria do Senador Magno Malta (PR- BA), o projeto de lei “Escola sem Partido” vem limitar a atividade educativa do docente a fim de evitar possíveis “práticas partidárias” ou “doutrinações ideológicas” dentro da sala de aula. De certa forma, essas medidas traduzem bem parte dos dilemas que a disciplina de Sociologia vem enfrentando em seu processo de formação, seleção e institucionalização, desde o fim do século XIX, quando foi mencionada a possibilidade de incluí-la na grade curricular obrigatória de ensino no Brasil.

O argumento central que hoje se levanta para exclusão da Sociologia no ensino médio, ou seja, “preconceitos ideológicos” e “conjecturas políticas”, também ressoa em algumas análises que tentam entender a intermitência de sua história nos currículos obrigatórios. Certos autores afirmam que a confusão entre “sociologia” e “socialismo”, em contextos politicamente conservadores, levou a supressão da disciplina (Ver: MENDONÇA, 2011; MORAES, 2014). Todavia, como evidencia Amaury Moraes (2003, 2011), existe nessa descontinuidade um forte elemento ligado a burocracias técnicas de gerenciamento político e concepções próprias acerca da educação média que deveria ser estendida a toda população. Segundo o autor, os defensores da Sociologia, no transcorrer da história, falharam ao mostrar que a disciplina era algo de fato imprescindível para o sistema educacional brasileiro.

A constatação de Moraes faz com que as análises sobre a intermitência da Sociologia na grade curricular repousam suas bases em fundamentos diversos, que se envolvem na institucionalização da disciplina. Este artigo, portanto, procura analisar, através de uma revisão bibliográfica, três aspectos centrais que rondam a questão. A constituição de um currículo básico, a questão da formação docente, a confecção de materiais didáticos e metodologias de ensino, são pontos ainda em aberto acerca da prática educativa de Sociologia. A contribuição deste artigo fica, assim, para uma reflexão bibliográfica acerca dos temas mencionados e uma problematização acerca da intermitência da Sociologia na grade curricular obrigatória do ensino médio brasileiro.

Ensino de Sociologia: breves apontamentos históricos

Basicamente, desde que o Benjamin Constant, então Ministro da Instrução Pública do presidente Deodoro da Fonseca, cogitou tornar obrigatória a disciplina de “sociologia, moral e noções de econômica política”, em 1890, até 2008, quando o presidente em exercício, José de Alencar, sancionou a lei número 11.684\08, que tornou as disciplinas de Sociologia e

Filosofia obrigatórias nas três séries do ensino médio, a história dessa institucionalização é marcada, fundamentalmente, pela intermitência (MORAES, 2003, 201).

Sua primeira aparição se deu com a chegada do pensamento positivista ao Brasil, no final do século XIX, e com ele a possibilidade de se substituir disciplinas de cunho humanístico-literário por outras então entendidas como “científicas”. Restrita, basicamente, a alguns colégios do Distrito Federal, a inclusão da Sociologia na grade curricular teve, na verdade, pouca ressonância a níveis nacionais. Ficou mesmo para a República Nova a tarefa de incluir a Sociologia nos cursos complementares ou preparatórios e no curso normal, de formação de professores. Aqui, a disciplina nutria-se de um caráter cívico redentorista. Em 1925, a Reforma Rocha Vaz (Decreto n. 16.782-A) torna obrigatória a disciplina de Sociologia nos anos finais dos cursos preparatórios. Essa incursão da Sociologia na grade obrigatória guarda duas características importantes. A primeira é seu cunho elitista, de uma disciplina propedêutica, oferecida apenas nos anos finais e destinada aos ingressantes dos cursos de engenharia, medicina e arquitetura. A segunda é fato de que esse espraiamento da disciplina se deu na ausência de cursos de formação de professores, que viria a ter uma formação de nível superior apenas em 1933, com o surgimento do curso de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP), e depois, em 1934, com o curso de Ciências Sociais da USP, como parte do quadro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Ver: MORAES, 2003, 2011; SILVA, 2010; CARVALHO, 2004).

De 1925, passando pela Reforma Francisco Campos de 1931 que, através do decreto n. 19.890, cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, até o ano de 1942, a Sociologia figurou entre as disciplinas obrigatórias do sistema escolar brasileiro. Foi neste ano que a Reforma Capanema marcou o fim de sua obrigatoriedade e reconfigurou a nomenclatura da escola secundária: ensino ginásial (4 anos) e colegial (3 anos). Os motivos que levaram a supressão da Sociologia, de certa forma, repousam nas mesmas bases com as quais foi cogitada sua inclusão na grade curricular, no fim do século XIX: seu aspecto científico. A Sociologia, ainda em estado embrionário de sistematização e consolidação disciplinar, foi preterida em função de ciências mais estabelecidas no campo acadêmico e educacional, como a ciências físicas, por exemplo (MORAES, 2011).

A primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases), firmada em 1961, pouca coisa alterou na estrutura educacional que emergiu após a Reforma Capanema, e tornou a Sociologia uma disciplina opcional dentre mais uma centena de outras. Em 1971, no auge do governo ditatorial-militar, a lei n. 5692\71, fez uma reformulação da LDB aprovada dez anos antes, redefinindo a nomenclatura do primário e do secundário, chamados agora de 1º grau e 2º grau; este assumindo um caráter mais eletivo e profissionalizante. Apesar da Sociologia figurar no

agora recém nomeado “magistério”, como Sociologia da educação, na Educação Básica, o conteúdo da disciplina foi completamente dissolvido e substituído por Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Neste contexto, estas disciplinas tinham um caráter bastante ufanista de revalorizar os ideais nacionalistas tão enaltecidos no governo militar. A disciplina Sociologia ficou muito associada ao “socialismo”, fazendo com que, aos poucos, ela fosse desaparecendo da agenda de discussões acadêmicas e políticas educacionais (MENDONÇA, 2011; MORAES, 2014).

Divergências e disputas, no interior do campo sociológico, também foram responsáveis por colocar o ensino de Sociologia em um segundo plano. Cindidos em Licenciatura e Bacharelado, a maioria dos cursos superiores de Ciências Sociais dava pouca atenção à prática pedagógica da disciplina, voltando-se mais exclusivamente ao ensino e prática da pesquisa.

A Sociologia ganharia novo fôlego apenas em 1982, quando a lei n. 7044\82, passou a flexibilizar a obrigatoriedade do 2º grau profissionalizante, abrindo espaços para uma educação mais formativa geral. Desse período em diante, a própria classe dos sociólogos passou a se empenhar bastante pelo retorno da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia na grade curricular. A Sociedade Brasileira de Sociologia e a Federação Nacional dos Sociólogos capitanearam essa luta e promoveram uma série de fóruns de debates acerca da questão, em inúmeros eventos pelo país (CARVALHO, 2004).

Em 1996, a proposta por uma nova Lei de Diretrizes e Bases foi apresentada pelo senador Darcy Ribeiro, e sancionada sob a denominação LDB n. 9394\96. O art. 36, §1 determinou, muito vagamente, que das competências exigidos dos estudantes incluíam-se “domínios de Sociologia e Filosofia necessários para o exercício da cidadania”. Evidentemente, o texto deixava pouco claro a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, passando a tramitar, no congresso, no ano seguinte, o projeto de lei n. 3178\97, de autoria de Padre Roque (PT- PR), que determinava, mais explicitamente, a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio.

Associações, sindicatos e estudantes se mobilizaram frente à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), parecer CNE\CEB n.15\1998, que determinavam o tratamento dos conhecimentos de Sociologia e Filosofia de forma interdisciplinar. Nesse período, o então presidente Fernando Henrique Cardoso veta o projeto de Lei de Padre Roque, que determinava a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, sob alegação de falta de docentes e gastos exagerados que onerariam os cofres públicos (CARVALHO, 2004).

Entre 2004 e 2008, sob governo Lula, a Sociedade Brasileira de Sociologia participou das discussões do Fórum Curricular Nacional de Ensino Médio. Ficou sob responsabilidade da Sociedade Brasileira de Sociologia a confecção dos Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio ligados à Sociologia, que teve sua obrigatoriedade cobrada do Ministério da Educação e Cultura, e sancionada em 2008, pelo presidente em exercício, José de Alencar, através da Lei n. 11.684\08.

Formação de professores: o dilema entre pesquisar ou ensinar Sociologia

Desde que a lei 11.684\08 sancionou a obrigatoriedade do ensino de Sociologia na escola pública brasileira, respondendo a uma demanda de longa data de sociólogos e educadores diversos, questões relativas ao cuidado na formação de docentes se tornaram imprescindíveis. Ana Lúcia Lennert (2012) mostrou que, segundo o censo educacional de 2007, 87% dos docentes de Sociologia não possuíam formação na área, ficando a disciplina nas mãos de pedagogos, historiadores e filósofos.

Os números alarmantes não devem encorpar o discurso daqueles que, em diferentes esferas, foram contra a obrigatoriedade da disciplina no ensino médio. Todavia, eles pedem uma reflexão urgente acerca da formação dos professores de Sociologia no Brasil. Ileizi Silva (2007) advoga a necessidade de se dimensionar o problema dentro de diferentes ordens, que vão desde as políticas educacionais que regem a formação docente, passando pela estrutura curricular dos centros formadores, chegando até às dimensões de ordem históricas e sociais nas quais os professores estão imersos.

Em sua intermitente história no currículo escolar brasileiro, a Sociologia penou com questões relacionadas à formação de professores. Entre as décadas de 1920 e 1930, quando a disciplina entrou na grande curricular obrigatória, o Brasil não possuía cursos superiores de Ciências Sociais, ficando sua docência responsável por profissionais autodidatas. Os primeiros cursos superiores de Ciências Sociais tinham pouca preocupação em abastecer o mercado com professores de Sociologia. A Escola Livre de Sociologia de São Paulo tinha um caráter especialmente técnico, de formação de quadros para a administração pública, já a Universidade de São Paulo, dirigida por professores europeus, voltava-se mais exclusivamente para área de pesquisa e formação universitária da faculdade recém criada (MORAES, 2011).

Depois que Reforma Capanema excluiu a Sociologia do currículo obrigatório, a formação dos professores dessa disciplina foi jogada em um período de grande letargia, e durante o governo ditatorial militar foi se aprofundando um imenso fosso entre o campo

científico acadêmico e a formação docente. Enquanto as Ciências Sociais se autonomizavam, ganhando prestígio cultural e intelectual como área de resistência à ditadura militar, a formação dos professores começou a ser relegada à área menor, menos nobre e até estranha às discussões próprias daquele campo. Essa condição, como destaca Anita Handfas (2008, 2012) e Amurabi Oliveira (2013a), ainda persiste e, de diferentes maneiras, preterem a área educacional das principais discussões.

Anita Handfas (2008, 2012) ao analisar a estrutura dos cursos de licenciatura e bacharelado no Brasil, evidencia que há entre as duas formações uma dicotomia que coloca em lados opostos o pesquisador e o professor. Essa dicotomia isola a pesquisa do ensino como áreas estanques e precariza a formação do professor, alocada em áreas residuais dos departamentos. Assim, dentro do campo científico das Ciências Sociais, o pesquisador passa a ser entendido como produtor criativo de conhecimento e o professor como mero transmissor e reproduzidor do mesmo.

Depois que a Sociologia começou a figurar nas grades curriculares de alguns Estados da federação, durante a década de 1980, aumentou o número de cursos de Ciências Sociais com áreas voltadas à licenciatura. Basicamente, a estrutura de formação dos professores, nesse contexto, se dava de 3 maneiras. A primeira ficou conhecida como “3+1”, quando o estudante cumpre três anos no curso de bacharelado e depois migra pra a licenciatura, no departamento de Educação, quando cursa as disciplinas específicas desta área. O segundo modelo integra em um mesmo curso o bacharelado e a licenciatura, devendo o aluno, a partir de sua escolha, integralizar seu currículo com as disciplinas necessárias para cada um deles. O terceiro diz respeito a uma separação completa dos cursos de licenciatura e bacharelado, construídos em departamentos diferentes, acessados através de vestibulares distintos.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 1996, acabou por fermentar ainda mais as discussões e acirrar as disputas entre o bacharelado e licenciatura, ao revigorar a importância do último para a prática docente. Nos artigos 61 e 62, a LDB ressalta a relevância da formação docente fundamentada na relação entre teoria e prática educativa. A partir daí, o Conselho Nacional de Educação pronunciou-se acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, reafirmando essa relação dupla entre teoria e prática da formação docente.

Esse conjunto de atos normativos levou a criação de inúmeros cursos de licenciatura nas instituições de Ensino Superior, com entrada e currículos independentes. Todavia, essas medidas não foram completamente encampadas, existindo cursos que operavam no modelo “3+1” de maneira falseada, ou que traziam a licenciatura como parte integrante do

bacharelado, mas disputando carga horária e espaços no currículo desses cursos (HANDFAS, 2012)

Essas medidas, na verdade, pouco colaboraram para uma reestruturação qualitativa da formação profissional dos docentes de Sociologia, uma vez que preservavam e ainda realçavam a separação entre duas áreas independentes de conhecimento. A teoria ficaria por conta das disciplinas próprias do conhecimento sociológico e a prática como algo distinto, um momento em que o aluno vai realmente a campo ensinar. Segundo Anita Handfas (2012), essa concepção de formação docente realça uma construção mecanicista de conhecimento que, ao distinguir teoria e prática, desarticula o fundamento de uma justaposição lógica e necessária entre ambas. Nesse sentido, mantém-se a distância e as concepções que rondam o “ser professor” do “ser pesquisador”.

Neste contexto de cisão entre ensino e pesquisa na formação docente, o estágio curricular obrigatório assume papel fundamental para capacitação dos professores de Sociologia. Selma Pimenta (1995), em inúmeras oportunidades, reafirmou a posição do estágio supervisionado como um momento decisivo de unidade entre a teoria e prática de ensino, uma discussão que ganha ainda mais força na formação de professores de Sociologia, dado o divórcio entre bacharelado e licenciatura, que acompanha a formação docente na área.

Amurabi Oliveira (2013a), em seu trabalho sobre o Estágio Docência e o programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), chama atenção para a importância do Estágio como um momento único de articulação entre os saberes acadêmicos e a realidade escolar, seus trâmites, sua dinâmica, os processos de interação que lá ocorrem e, principalmente, às atividades didáticas lá desenvolvidas.

Para o autor, o estágio supervisionado na área de Ciências Sociais assume uma função decisiva de integração entre teoria e prática, rompendo assim as estruturas enclavadas que por anos cindiram essas duas esferas. É durante o estágio que o licenciando acompanha os múltiplos momentos em que uma aula é concebida, principalmente o hiato entre o plano de aula e execução da atividade docente. Essa observação do planejamento da aula é fundamental para que o licenciando compreenda a transformação dos conhecimentos adquiridos na vida acadêmica em conteúdos pedagógicos, e os recursos didáticos mobilizados em sua transmissão.

Assim, para Oliveira (2013a), o estágio deve ser pensado e problematizado num processo crítico da realidade escolar brasileira, seja no que tange às organizações de trabalho docente, seja no que se refere à própria realidade da disciplina de Sociologia. Nesse sentido, o acompanhamento do estágio não pode ser entendido como um mero momento de observação

e descrição, mas sim sob condição analítica, em que se problematiza os dados encontrados, transformando essa realidade em um *locus* privilegiado de pesquisa.

Ana Neves, Camila Melo e Suellen Lannes (2012), ao descreverem suas experiências de estágio supervisionado, afirmam que o estágio é um momento frutífero de relação entre três agentes, o estagiário, o professor regente e o professor supervisor. E essa relação visa uma parceria construtiva para ambos os lados, tanto para o estagiário que se infiltra mais diretamente na prática docente e nas relações entre o professor, aluno e unidade escolar, quanto para o professor regente, que consegue um companheiro importante de diálogo e frescor intelectual. Como a Sociologia possui uma carga horária reduzida, com apenas uma aula por semana, o professor da disciplina fica solitário, e o estagiário surge como ponto de diálogo, crítica e atualização para o mesmo.

O problema do Currículo de Sociologia: de uma matriz curricular comum aos documentos propositivos PCN e OCNEM.

A chamada Sociologia do Currículo se apresenta como uma área fértil de debates dentro da educação. Autores como Basil Bernstein (1996), Michael Apple (1982) e André Chervel (1990) vêm demonstrando que a escolha de um currículo escolar não é, de forma alguma, algo imparcial e isento de interesses. Na eleição das disciplinas obrigatórias e os tópicos a serem lecionados em cada uma delas se envolvem concepções dominantes acerca da educação, sociedade e Estado, pois são dessas concepções que emanam os modelos curriculares de ensino.

Segundo Bernstein (1996), a constituição de um currículo é feita pela interação de três campos de saberes. O primeiro ele chama de “contextualização”, que seria o espaço científico acadêmico de formulação de teorias, o segundo o campo da “recontextualização oficial”, ou seja, os Estados, governantes e secretarias que elaboram os documentos de propostas curriculares, e o terceiro, o campo da “recontextualização pedagógica”, composto pelo universo escolar, que, através de materiais pedagógicos, aplica os conteúdos curriculares em sala de aula. O frágil equilíbrio desses campos determina grande parte das dificuldades de constituição de um currículo escolar.

Ileizi Silva (2007) faz uso dos trabalhos de Bernstein para analisar as dificuldades de construção de um currículo único de Sociologia no Brasil, que desde 2008, quando foi incluída na matriz obrigatória das disciplinas do Ensino Médio, pena com a falta de documentos propositivos de uma grade curricular comum. Esta constatação marca, de início, uma defasagem no campo da “recontextualização oficial”, que ainda não chegou a um

consenso acerca de uma matriz curricular obrigatória da disciplina. O campo da “recontextualização pedagógica” também apresenta problemas, uma vez que a disciplina possui pouca tradição dentro do ensino médio, dada sua intermitência como matéria obrigatória.

A Sociologia possui uma longa tradição acadêmica no Brasil, sendo um dos primeiros cursos formados na Universidade de São Paulo, na década de 1930. Este legado, de certa forma, também dificulta a construção de uma matriz curricular pedagógica para disciplina, uma vez que, como mostra Bernstein (1996), quanto maior autonomização de um campo científico, maior a dificuldade de formulação de currículos pedagógicos escolares que o extrapolem. Fazendo uso do sociólogo Pierre Bourdieu (2001), é possível afirmar que a autonomização de um campo científico se marca pela desconsideração deste com o mundo e regras sociais que lhe são externas, o que o autor chamou de “interesse pelo desinteresse”. Assim, produções científicas e intelectuais feitas para um público externo ao campo são, de imediata, colocadas como ligeiras e inferiores. Prática esta que pode ser notada, também, na maneira como se menospreza os cursos de licenciatura dentro do campo científico das ciências sociais.

A ausência de um currículo escolar nacionalmente consagrado não significa que não haja temas que estão consolidados no ensino de Sociologia, o que pode ser verificado através das diretrizes curriculares estaduais. Mário Bispo dos Santos (2012), ao analisar os currículos de Sociologia de diversos Estados brasileiros, percebeu que existe grande homogeneidade entre eles, apontando para um mapa comum relativo às diretrizes curriculares estaduais. Todavia, esse mapa comum não implica transposição efetiva nas salas de aula, pois, como mostra Moraes (2003), os professores pouco se interessam pelas propostas curriculares, não as lêem e não as aplicam concretamente.

Flávio Sarandy (2004), ao comparar o conteúdo dos livros didáticos mais utilizados nas escolas brasileiras, também constatou muitos pontos em comum entre eles e o PCN (Parâmetro Curriculares Nacionais) e os OCN (Orientações Curriculares Nacionais). Todavia, como chama atenção o autor, essas homogeneidades não querem necessariamente dizer que exista uma efetiva padronização das matrizes temáticas lecionadas, pois não há nenhuma orientação prática e metodológica em torno desses conteúdos, quando abordados em sala de aula. Existiria, segundo autor, uma espécie de transposição direta dos conteúdos dos cursos de Ciências Sociais no ensino de Sociologia em nível médio.

Mesmo não existindo atribuições nacionais acerca da matriz curricular do ensino de Sociologia, há dois documentos importantes que, mesmo sem força de lei, são responsáveis pelas orientações gerais da educação de Sociologia em nível médio e do papel do professor no mesmo, o PCN (1999) e OCN (2006).

O PCN e o OCN são pareceres e orientações que visam indicar conteúdos, caminhos e métodos do ensino de Sociologia e do professor de Sociologia no Brasil. São documentos oficiais, produzidos por consultores do Ministério da Educação e submetidos, diretamente, às DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 1998) e da LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996), estes dois documentos sim, com força de lei.

Produzidos em contextos distintos, o PCN e o OCN deixam marcas evidentes dos embates sociais, políticos e educacionais que envolveram suas confecções. Feito no calor da promulgação do DCNEM, o PCN de Sociologia guarda muitas das diretrizes ideológicas neoliberais que inspiraram o primeiro documento. Respondendo à confusa necessidade de dar ao aluno conhecimentos básico de Filosofia e Sociologia, importantes para uso de sua cidadania, como consta na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o PCN de Sociologia nasce infestado pelas concepções de transdisciplinaridade e competências, próprias das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio.

A chamada “Pedagogia da Competência” seria uma espécie de apropriação neoliberal das teorias de Vigostky, em que o professor assume um papel de mediador do saber, incentivador e motivador, que tem como função fazer com que o aluno aproveite os conhecimentos já adquiridos, incitando-o a conhecer novos elementos. Basicamente, o aluno teria que “aprender a aprender” e o professor, facilitar e controlar o conteúdo (DUARTE, 2001).

Sob orientações neoliberais, a pedagogia das competências aparece, no Brasil, no fim da década de 1990, com a finalidade de conciliar a racionalidade pedagógica e a racionalidade econômica. O fundamento do capitalismo flexível moderno estava inspirando uma educação flexível, orientada, unicamente, para o mercado de trabalho e enquadrada na lógica de “perdas e ganhos”, que qualquer empresa deveria ter. Professores altamente graduados são dispensáveis, pois custam caro, o espaço da escola é colocado em segundo plano, pois exige muitos recursos, as disciplinas de cunho básico vão sendo pasteurizadas e divididas em áreas de conhecimento. Assim, a Sociologia foi diluída em outras disciplinas e ministrada por professores sem qualificação específica.

O PCN de Sociologia, incluído na área de conhecimento “ciências humanas e suas tecnologias”, foi construído, basicamente, por pessoas sem ligação específica à área, como o economista neoliberal Roberto Macedo e tinha, entre suas orientações curriculares mais efetivas uma imprecisa necessidade da Sociologia para a cidadania como competência básica e fundamental. Sem definir, ao certo, o que seria essa suposta cidadania, salpica em algumas linhas do parâmetro a “consciência acerca do pagamento de impostos ou o reconhecimento dos direitos legais do cidadão”. É possível inferir que a noção de cidadania, entendida como

competência fundamental do currículo de Sociologia, se atrela, basicamente, ao enquadramento do indivíduo no arcabouço sócio legal constituído, e nada mais além disso. No mesmo parágrafo, atribui-se à Sociologia a função de dar ao aluno os conhecimentos básicos para decodificação do “economês” e do “legalês”, em referência às linguagens econômicas e jurídico-legais. Estes dois termos carregam também ares até certo ponto irônicos no trato das ciências humanas e Sociologia, que também poderia ser reduzida a um “sociologuês” (CASÃO, QUINTEIRO, 2007; OLIVEIRA, 2013B).

O OCN (2006) de Sociologia é um documento produzido por intelectuais da área, e com longa história de reivindicações na campanha pela obrigatoriedade da disciplina no ensino médio (as Orientações foram redigidas por Moraes, Guimarães e Tomazi). Construído em um contexto político e ideológico distinto daquele que deu corpo ao PCN, as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio para Sociologia é um documento propositivo e alinhado às demandas que levariam o ensino da disciplina à matriz curricular obrigatória dois anos depois. A começar pelo título – “Sociologia” – ao invés de “Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política” do PCN, as Orientações Curriculares vêm demonstrar a importância, especificidade, e embates históricos até a inclusão da Sociologia no Ensino Médio (CASÃO; QUINTEIRO, 2007).

O documento se propõe mais como um mapa para o ensino de Sociologia do que propriamente um plano de conteúdos obrigatórios a serem selecionados, o que acabou gerando algumas críticas, que fizeram com que seus autores se levantassem em defesa da possibilidade de um currículo mais aberto e autônomo do professor.

O OCN também possui duas orientações fundamentais que são a revalorização do papel do professor enquanto sujeito educador, reduzido a um mero estimulador no PCN, e rompimento do discurso confuso e quase clichê da “sociologia para cidadania”. Pesquisadores que se debruçaram sobre o OCN, como Amurabi de Oliveira (2013b), Carolina Casão e Cristiane Quinteiro (2007), mostram que, neste documento, existe uma proposição mais clara acerca da função da Sociologia no Ensino Médio, que seria de “estranhar e desnaturalizar a realidade social”. No OCN, a concepção de “como ensinar Sociologia?” aparece através da inter-relação de três componentes fundamentais, “conceitos”, “temas” e “teorias”, trabalhados conjuntamente em uma óptica que possibilite ao aluno perceber as artimanhas e embates sociais da realidade que o cerca.

Metodologia de Ensino e Livros Didáticos: o problema de como ensinar Sociologia no Ensino Médio

Segundo Lee Shulman (2005a, 2005b), os professores possuem uma epistemologia própria que relaciona duas coisas, ao seu ver, distintas, o conhecimento que os docentes têm do conteúdo, e as formas pelas quais esses conteúdos são transmitidos. Seu conceito de “conteúdos pedagogizados” refere-se, assim, às representações e formulações feitas acerca de um tema científico específico, de maneira a torná-lo inteligível aos alunos. Para o autor, essa é uma condição específica à prática do ensino, do saber docente e da formação do professor.

As reflexões de Lee Shulman, ao distinguirem e relacionarem conteúdos e pedagogias, abrem brechas importantes de estudo acerca das práticas escolares e metodologias de ensino, pois é no trabalho de transformação dos conhecimentos científicos em formas pedagogicamente fortes que repousa grande parte do sucesso do docente no Ensino Médio.

A pesquisadora Ileizi Silva (2008) fez uma reflexão importante acerca das práticas pedagógicas e didáticas acerca do ensino de Sociologia no ensino médio brasileiro. Segundo a autora, estas práticas pedagógicas e metodológicas devem buscar inspiração, primeiramente, no acúmulo de conhecimento científico construído pelo campo de saber. Estes pressupostos orientam a escolha dos conteúdos ministrados, a formação de um currículo obrigatório e a determinação das competências exigidas. A segunda fonte importante de práticas metodológicas e didáticas repousa nos conhecimentos e experiências de ensino dentro da escola, ou seja, nas tradições e cânones que remontam a transmissão de seus conhecimentos, área da “recontextualização pedagógica”, segundo os dizeres de Bernstein (1996).

Segundo a autora, existe aqui um descompasso que marca as dificuldades de elaboração de meios e recursos didáticos, capazes de tornar a Sociologia uma disciplina atraentemente importante aos alunos do Ensino Médio. Se o campo das Ciências Sociais, no Brasil, se encontra fortemente consolidado, com áreas de pesquisa tradicionalmente embasadas, sua prática de ensino na escola é ainda incipiente, e não está totalmente constituída, consolidada e com lugar definido nos currículos escolares. Ou seja, a Sociologia ainda não construiu uma tradição pedagógica, práticas de ensino, avaliação de aprendizagem, como outras disciplinas obrigatórias.

Com bases ainda tênues, o ensino de Sociologia no Brasil passou, ainda, a competir com o bombardeamento de informações do mundo moderno que, em certa medida, passaram a competir, diretamente, com o saber escolar, como mostram Luiz Fernandes Oliveira e Ricardo Costa (2008).

Face sua intermitência no currículo escolar, descompassos com seu campo científico gerador e competição com outras fontes de saber, a prática de ensino e metodologia de

sociologia vem acumulando dificuldades, e uma das principais repousa na confecção e utilização de manuais, ou seja, livros didáticos.

Vista como área menos nobre nas ciências sociais, a tradição acadêmica, em âmbito universitário, pouco se concentrou sobre a transposição dos conhecimentos científicos para o âmbito pedagógico. Como mostra Sarandy (2004), o estudo sobre os livros didáticos ainda penam com o desprestígio, pois o mesmo é visto como um “livro menor”, “datado”, “restrito” etc. O autor, ainda enfileira outras razões que fizeram do livro didático assunto nebuloso tanto no universo da pesquisa quanto da prática pedagógica. Para o autor, os PCN ainda carecem de orientações didáticas e metodológicas apropriadas para o ensino de Sociologia, as experiências realizadas no ensino médio são localizadas, dispersas e fragmentadas, e essas poucas experiências foram ainda mal documentadas e raramente analisadas pela academia. Assim, chama atenção Sarandy (Idem), que os livros didáticos de Sociologia e a seleção de conteúdos adequados ao nível médio refletem ou um academicismo agudo, ou pelo contrário, constroem-se ao redor de cursos temáticos de pouca profundidade teórica. Portanto, os livros didáticos da área vivem aos arredores de um impasse representado pela abordagem temática, de proximidade e visibilidade dos alunos mais facilitada, porém menos conteudistas, e outra abordagem mais teórico-referencial, inchada de teorias e conceitos, mas pouco apetitosa à aprendizagem escolar.

Meucci (2000) detectou que a construção dos primeiros manuais de Sociologia entre os anos 30 e 40, sob o ranço positivista, fazia dessa ciência uma espécie de ferramenta de civilidade e desenvolvimento. Funções que mesmo diminuídas e abrandadas, ainda estão presentes em alguns livros. O estudo desenvolvido por Sarandy com os principais livros didáticos produzidos e utilizados pelas escolas públicas brasileiras revela que entre eles existe ainda uma espécie “visão redentora”, às vezes mais explícita, outras menos declarada, quando o assunto é o objetivo de cada manual. Na sua maioria, o objetivo dos livros gira em torno de propósitos mais amplos, como o uso da cidadania e transformação social. No mais, o conteúdo expresso neles é bastante homogêneo, carregando preocupações constantes com conceitos entendidos como fundamentais como: socialização, fato social, Estado e ação social, mesmo como algumas temáticas como trabalho, movimentos sociais, relação indivíduo-sociedade, desigualdade social, política e educação.

Embora as discussões sobre os manuais didáticos ou transposição de conteúdos do bacharelado embasem as arguições sobre metodologia, práticas escolares e didática, existem, nos documentos de referência para o ensino de Sociologia, principalmente os OCN (2006), orientações importantes na forma como os conteúdos da disciplina podem ser utilizados.

Não foram poucas as críticas aos OCN no sentido de que faltaria, no documento, conteúdos curriculares obrigatórios e mais clareza no tocante às metodologias. Os próprios autores do documento voltaram ao assunto em outras oportunidades. Tomázi e Lopes (2004) falam de suas experiências pessoais em sala, e afirmam que os alunos não perderam o interesse pelo mundo escolar, mas sim que eles estão identificando, cada vez mais, a escola como algo distante dos seus prazeres. Em uma crítica dura ao sistema de ensino e práticas didáticas utilizadas na área de Sociologia, o autor conclui que, no ensino médio, as criatividades são constantemente tolhidas e orientadas à competitividade.

Amaury Moraes e Elizabeth Guimarães (2010) retomam mais uma vez a discussão das questões metodológicas presentes nas diretrizes centrais do documento. Segundo o OCEM, a presença da Sociologia no ensino médio cumpre uma função epistemológica dupla e complementar: estranhamento e desnaturalização. Por estranhamento o autor esclarece entender o sentimento de incomodo que incita um conhecimento e saber acerca da circunstância em admiração. E desnaturalização a percepção de que os fenômenos que rondam o universo social não são naturalizados, mas construções específicas de um processo histórico e humano.

A fim de conseguir a “consciência crítica” ou “imaginação sociológica” que estranha e desnaturaliza, Moraes e Guimarães (2010) chamam atenção para três pressupostos metodológicos que devem caminhar conjuntamente: “conceitos”, “temas” e “teorias”. O campo das teorias é, segundo os autores, o mais árido para o trabalho em sala de aula. Moraes e Guimarães chamam de teoria um conjunto de explicações e formulações coerentes e sistemáticas que visam explicar um fato ou acontecimento. Nas ciências humanas, as teorias estabelecem íntimas relações com as formulações passadas e futuras, em um complexo cenário em que, diferentemente das ciências naturais, onde há uma superação dos paradigmas teóricos, na Sociologia, as teorias concorrentes convivem e se acumulam. Teorias revelam olhares específicos de certos pensadores que formularam hipóteses explicativas para realidade e que poderiam ser aplicadas em outros contextos, como ferramentas de análise e investigação. Cada teoria, de certa maneira, é abastecida por conceitos, outro pressuposto metodológico importante, e que diz respeito ao registro linguístico próprio de cada campo do conhecimento, que é utilizado com o propósito de definição terminológica de fenômenos, concepções ou relações.

O pressuposto temático é, segundo o autor, um dos mais atraentes ao trabalho em sala de aula. Temas são situações exemplares, realidades ou acontecimentos que chamam atenção para problemas de ordem sociológica, próximos à realidade do aluno. Os temas são mais visíveis, mais palpáveis, reforçam e reafirmam conhecimentos já adquiridos. Todavia, é

importante que, para as análises temáticas, o professor faça uso de teorias e conceitos, a fim de recheiar as discussões com pressupostos que superem as concepções de senso comum acerca de determinado tema.

Em seu estudo, Moraes e Guimarães ainda elencam outros recursos didáticos importantes que o professor pode trabalhar, um deles seria a pesquisa. Adaptada à realidade do ensino médio, a pesquisa torna-se um recurso capaz de fornecer elementos que colocam em prática as teorias e conceitos debatidos, instiga um olhar investigativo e curioso na busca pela desnaturalização e estranhamento do mundo. Outra ferramenta trazida por Moraes são as aulas expositivas incrementadas com outros recursos didáticos. Como determina o autor, as aulas expositivas são consideradas um recurso universal para o ensino escolarizado, principalmente em disciplinas com maior peso teórico. A sugestão do autor é, assim, combinar intervalos de exposição direta do docente com recursos provocativos diversos, a fim de conferir certa materialidade aos debates. Os cuidados com recursos midiáticos devem ser sempre tomados para superar o caráter mais lúdico e de entretenimento que, em algumas ocasiões, esse tipo de material pode assumir, como alerta Oliveira e Costa (2008).

Amauri Moraes ainda coloca dois recursos didáticos interessantes, visita a museus e aulas musicadas. Frequentar lugares que guardam parte da cultura local, de maneira guiada, é importante para dar visibilidade ao que foi ensinado e desnaturalizar acontecimentos e fatos corriqueiros. O recurso musical também torna-se uma ferramenta interessante ao tentar encontrar conceitos históricos e sociológicos no conteúdo das letras.

Conclusões

A questão da formação docente, do currículo de Sociologia e as metodologias de ensino carregam impasses que incidem diretamente sobre a descontinuidade da Sociologia no Ensino Médio. Longe de esgotar o problema, esse artigo vislumbrou lançar luz a três dilemas decisivos acerca do ensino de Sociologia no Brasil, através de uma recuperação bibliográfica sobre o tema, e colocar às claras como a fixação da disciplina exige, antes de tudo, uma reflexão adensada acerca dos problemas que envolvem seu ensino no Brasil.

Bibliografia

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, DF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: área Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF: CNE, 1999.

CARVALHO, Lejeune. A Trajetória Histórica da Luta Pela Introdução da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio. In: *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussões de sociologia no ensino médio*. Org. CARVALHO, Lejeune. Ijuí. Ed. Unijuí, 2004.

CASÃO, Carolina Dias Cunha; QUINTEIRO, Cristiane Thais. Pensando a Sociologia no ensino médio através dos PCNEM e das OCNEM. *Mediações*, londrina, v. 12, n. 1, p. 225-238, jan/jun. 2007.

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

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

HANDFAS, Annita. A Formação do professor de Sociologia: reflexão sobre diferentes modelos formativos. In: HANDFAS, Annita; OLIVEIRA, Luiz (Orgs). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

_____. Formação dos Professores de Sociologia: um debate em aberto. In: HANDFAS, Annita; MOÇARA, Júlia (Orgs). *Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012.

LENNERT, Lúcia. Algumas Reflexões acerca da formação de professores de Sociologia a partir de dados estatísticos e trajetórias pessoais. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia. *Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

MENDONÇA, Sueli. A crise de sentidos e significados na escola: A contribuição do olhar sociológico. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011.

MEUCCI, Simone. *A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Dissertação – Mestrado em Sociologia – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Campinas, São Paulo, 2000.

MORAES, Amaury. Ciência e Ideologia na Prática dos Professores de Sociologia no Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 17-38, jan./mar. 2014.

_____. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

_____. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*. V.15 n.1 São Paulo abr. 2003.

MORAES, Amaury; GUIMARÃES, Elisabeth. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM- Sociologia. In: MORAES, Amaury (Org.). *Coleção Explorando o Ensino de Sociologia*. Brasília: MEC, 2010.

NEVES Ana; MELO, Camila; LANNES; Suellen. Professor Regente e Licenciandos no estágio supervisionado da prática de ensino: quem aprende com quem? In: HANDAFAS, Annita; MOÇARA, Júlia (Orgs). *Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012.

OLIVEIRA, Amurabi. Formação de professores em ciências Sociais: Desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID. *Revista Eletrônica Inter-Legere*. N. 13, julho a dezembro de 2013a.

_____. O currículo de sociologia na escola: um campo em Construção (e disputa). *Espaço do Currículo*, v.6, n.2, p.355-366, Maio a Agosto de 2013b.

OLIVEIRA, Luiz; COSTA, Ricardo. Material didático, novas tecnologias e ensino de sociologia. In: HANDAFAS, Annita; OLIVEIRA, Luiz (Orgs). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

PIMENTA, Selma. O Estágio na Formação de Professores: Unidades entre Teoria e Prática. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 94, p.58-73, agosto 1995.

SANTOS, Mário Bispo. *Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Sociologia: Em busca do mapa comum*. Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 40-59, jan/jun. 2012.

SARANDY, Flávio. *A sociologia volta à escola: Um estudo dos manuais de sociologia para ensino médio no Brasil*. Dissertação – Mestrado em Sociologia – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Granada-España, ano 9, n. 2, 2005a.

SHULMAN, Lee. El saber y entender de la profesión docente. *Estudios Públicos*, n. 99, Santiago-Chile, 2005b.

SILVA, Ileizi. O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury (Org.). *Coleção Explorando o Ensino de Sociologia*. Brasília: MEC, 2010.

SILVA, Ileizi. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Revista Cronos*, Natal-RN, v.8, n.2, 2007.

_____. Metodologia do ensino na educação básica. In: HANDAFAS, Annita; OLIVEIRA, Luiz (Orgs). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

TOMAZI, Nelson; LOPES, Edmilson. *Uma angústia duas reflexões*. In: CARVALHO, Lejeune (Org.). *Sociologia e Ensino em Debate*. Experiências e Discussões de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

Recebido em: 27 de março de 2017

Aceito em: 25 de junho de 2017